UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÔNICA APPEZZATO PINAZZA

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM CONTEXTOS INTEGRADOS
Informes de uma investigação-ação

SÃO PAULO

2014

MÔNICA APPEZZATO PINAZZA

**FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM CONTEXTOS INTEGRADOS
Informes de uma investigação-ação**

**Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo como
requisito parcial para obtenção do título de
Livre-docente.**

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 371.12 Pinazza, Mônica Appezzato
P646f Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados :
informes de uma investigação-ação / Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo
: s.n., 2014.
408 p. : il., tabs.
- Tese (Livre-Docência) -- Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo)
1. Formação de professores 2. Desenvolvimento profissional 3.
Ecologia - Desenvolvimento 4. Educação infantil 5. Liderança - Educação 6.
Investigação - Ação.
-

Para

Natália e Camila,

meus motivos

AGRADECIMENTOS

À Tizuko Morchida Kishimoto, professora, orientadora, colega e parceira, pela constante companhia;

À Júlia Oliveira-Formosinho e ao João Formosinho, parceiros portugueses que me acolheram na equipe e propiciaram importantes contatos com outros contextos de formação e pesquisa no exterior;

Aos colegas do grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil”, pelos ricos momentos de estudos compartilhados;

Ao meu grupo de estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”, por ser uma janela para a realidade da rede municipal de educação de São Paulo;

A toda a equipe do Centro de Educação Infantil envolvido na investigação-ação, pela possibilidade da parceria e pelas tantas aprendizagens que propiciaram à equipe de pesquisa da universidade;

Às profissionais Jacqueline Ruiz Paggioro Toledo Barbosa, Lucia Helena Tosta e Maria Cândida Rebelo Tavares, que criaram com a equipe do Centro de Educação Infantil as circunstâncias necessárias à investigação-ação e se fizeram grandes parceiras nesse processo;

Às minhas orientandas Meire Festa, Karina Massigli, Talita Cunha, Janaína Ramos e Renata Dias Oliveira, que emprestaram os seus olhares sobre o trabalho colaborativo desenvolvido no Centro de Educação Infantil;

Aos meus familiares que, de formas distintas, estiveram envolvidos neste meu projeto profissional.

O importante não é se preparar, fãbrilmente, para algo que esteja distante, mas sim trabalhar com precisão, com paixão e com gosto nas coisas valiosas que estão ao alcance. Ser educado não significa ter chegado a um destino; é mover-se com uma perspectiva diferente. Richard S. Peters (1979, p. 130).

RESUMO

Este trabalho refere-se a uma formação contínua em contextos integrados, concebida no plano de uma pesquisa educacional, nos termos de uma investigação-ação (ELLIOTT, 2010) envolvendo uma equipe de pesquisa da universidade e um centro de educação infantil (CEI) da rede pública direta do município de São Paulo. O programa formativo, pautado na inquirição de práticas educativas, constou essencialmente de ações supervisoras realizadas pelas lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica) da unidade, com o apoio da pesquisadora/supervisora externa da universidade, numa perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional e organizacional, inspirada na tese de Urie Bronfenbrenner. A formação constituiu-se a ação central e, ao mesmo tempo, o objeto de pesquisa no âmbito da investigação-ação, que se estendeu de 2005 a 2009. Os princípios de uma educação progressiva sustentada pelos ideais democráticos da equidade e liberdade e da pedagogia participativa de John Dewey tiveram papel decisivo na eleição da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011) como gramática pedagógica orientadora do trabalho e na composição argumentativa teórico-metodológica, que reuniu: o conceito de professor investigador de Lawrence Stenhouse; a concepção de práxis educacional desenvolvida por John Elliott, Stephen Kemmis e Tracey Smith; as noções de mudanças educativas, de culturas organizativas e institucionais e de liderança em educação a partir de Kurt Lewin e de autores da atualidade como Michael Fullan, Andy Hargreaves e Christopher Day, dentre outros, além das formulações recentes sobre liderança de instituições de educação infantil em estudos como os de João Formosinho, Margy Whalley e Jillian Rodd. A formação pautada nas aprendizagens experienciais incidiu sobre a qualidade argumentativa das professoras, ao formularem suas questões e ao trazerem relatos de suas práticas em registros e documentações crescentemente enriquecidos. Observou-se o surgimento de um esforço em planejar ações educativas compatíveis com um projeto comum coletivamente concebido. As transformações das práticas fizeram as professoras avançarem no exercício reflexivo sobre seu trabalho. Nesse movimento unificador de teoria e prática, as equipes da universidade e do CEI experienciaram a possibilidade de construção da práxis educacional. O programa formativo foi garantido pelo clima positivo de colaboração, que se fortaleceu no âmbito da investigação-ação. As lideranças formais da unidade tiveram um papel fundamental nesse processo, promovendo e apoiando ações interativas em um ambiente de aprendizagens. As circunstâncias que envolveram a investigação-ação indicam a importância de as esferas governamentais sustentarem, junto às lideranças das unidades, processos colaborativos de formação em contextos, geradores de transformações de práticas nas instituições educacionais, que possam inspirar políticas públicas de formação profissional para a educação infantil. Por fim, o relevante trabalho das lideranças formais no projeto formativo faz pensar na necessidade de investimentos em pesquisas sobre liderança de instituições de educação infantil capazes de apontar caminhos para a formação desse segmento profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional. Ecologia do Desenvolvimento Humano. Educação Infantil. Liderança em Educação. Investigação-Ação.

ABSTRACT

The present work consists of a continuous training in an integrated context within the framework of an educational research in terms of “action-investigation” such as the one by Elliott (2010). It involves a research cluster from the University of São Paulo and a public Early Childhood Education Centre, which is kept by the São Paulo local government. The formation programme was based on the investigation of educational practices and was constituted primarily of supervised actions by the formal leadership of the Centre (principal and pedagogical coordinator), which was in turn supported by the external supervisor/researcher from the University. The supervision was in line with an ecological perspective of the professional and organizational development, drawing on Urie Bronfenbrenner’s thesis. The training was the main action and simultaneously object of research in the context of action-investigation between 2005 and 2009. The principles of a progressive education in line with democratic ideals of equality and freedom and of John Dewey’s participative pedagogy had a defining role in the choice for a “Pedagogy-in-Participation” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011) as the guiding pedagogic work grammar and methodological and theoretical framework, which also included Lawrence Stenhouse’s concept of “teacher as researcher”, John Elliott, Stephen Kemmis and Tracey Smith’s concept of “educational praxis”, and notions of educational changes, organising and institutional cultures and leadership in education established by Kurt Lewin as well as contemporary theorists such as Michael Fullan, Andy Hargreaves and Christopher Day, amongst others as well as recent articulations of institutional leadership in childhood education in works such as the one by João Formosinho, Margy Whalley and Jillian Rodd. The training informed by experiential learning had an impact on the teacher’s argumentation as their elaboration of questions and report on practices in documents and written records were increasingly enriched. It was observed the emergence of an effort put in planning educational actions that were compatible with a project that has been collectively conceived. The transformations of practices led the teachers to progress in exercise of reflection on their jobs. In this unifying movement between theory and practices, the teams from the University and the Centre experienced the building of an educational praxis. The training programme was made possible by the positive climate marked by team work in the context of the action-investigation. The Centre’s formal leadership had a key role in this process, promoting and supporting the interacting actions in a learning environment. The circumstances of the action-investigation have indicated how important is for governmental spheres and leaders of each Centre to support collaborative training in context, which creates transformations in educational institutional practices so as to inspire public policies regarding professional training in Early Childhood Education. Finally, the relevant work carried out by the formal leaders during the project triggers further thoughts about the need to invest in research in leadership within the institutions of early childhood education, which are capable to show directions to the training in this professional section.

Keywords: Teacher’s Training. Professional Development. Ecological Human Development. Early Childhood Education. Leadership in Education. Action-Investigation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	JOHN DEWEY: INSPIRAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA	18
2.1	A vida e a obra de John Dewey: contexto histórico.....	19
2.2	Convicções filosóficas, epistemológicas e políticas	26
2.2.1	Uma filosofia da experiência para uma filosofia da educação.....	26
2.2.2	A concepção deweyana de educação progressiva.....	28
2.2.3	O ato de pensar reflexivo: um empreendimento de investigação.....	33
2.2.4	A educação como processo social e democrático: o sentido de equidade em Dewey	38
2.3	Implicações pedagógicas: a formação reflexiva da criança e do adulto	41
2.3.1	O trabalho de projetos: uma proposta de formação da criança reflexiva	41
2.3.2	A reflexão do(a) professor(a): a conexão necessária entre a prática profissional e as teorizações	45
2.4	Considerações finais	49
2.5	Referências.....	50
3	ARGUMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	52
3.1	Explicitação da gramática pedagógica: busca da práxis pela participação	52
3.2	Formação em contexto: desenvolvimento profissional e mudança educativa	55
3.3	Liderança: desenvolvimento da equipe em cultura de mudança.....	59
3.4	Investigação-ação: uma metodologia aproximada da práxis pedagógica	66
4	CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	70
4.1	Considerações descritivas do Centro de Educação Infantil A.S.	71
4.2	De Creche Municipal a Centro de Educação Infantil: uma história dentre tantas outras.....	78
4.3	Constituição de um contexto de trabalho: circunstâncias diferenciadoras.....	81
5	FORMAÇÃO EM CONTEXTO E SUPERVISÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS	89
5.1	Contextos integrados de formação: a perspectiva ecológica de desenvolvimento.....	90
5.1.1	Grupo de estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”	91
5.1.2	Contextos Integrados de Educação Infantil – Formação de Professores	99

5.1.3	Contexto de formação dentro do CEI	101
5.2	Natureza e estratégias de supervisão em contextos: a base na inquirição de práticas.....	106
5.2.1	Papéis das profissionais envolvidas na investigação-ação: as instâncias de supervisão de práticas	108
5.2.2	Estratégias de supervisão: possibilidades experimentadas no CEI	111
6	FORMAÇÃO EM CONTEXTO: OLHARES DE PROFESSORAS	117
6.1	As teorizações a serviço das práticas: novos saberes, novos rumos ao trabalho	118
6.2	Formação como supervisão de práticas: uma perspectiva ecológica	120
6.3	Colaboração na investigação-ação: um pacto que percorre o processo	123
6.4	Desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional: compromissos da equipe apoiada	127
6.5	Processo formador como fortalecedor de vínculos com o ambiente de trabalho	129
6.6	Conclusões possíveis	129
7	LIDERANÇA DE UM CONTEXTO EDUCACIONAL EM MUDANÇA.....	132
7.1	Natureza do trabalho da diretora: gestão e liderança pedagógica	134
7.2	Natureza do trabalho da coordenadora pedagógica: observar, apoiar e desafiar para liderar ...	138
7.3	Liderança partilhada: diferenças de estilos, alinhamento de princípios, crenças e valores.....	143
7.4	Aprendizagens em uma cultura organizacional colaborativa.....	146
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE A – Acordo de trabalho colaborativo	172
	APÊNDICE B – Apresentação: Centro de Educação Infantil Américo de Souza – trajetória de uma instituição que aprende pela e para a mudança	173
	APÊNDICE C – Apresentação: formação profissional e práticas de supervisão em contexto	189
	APÊNDICE D – Projeto “Reorganização de Espaço no Berçário” e Documentação do Berçário II .	211
	APÊNDICE E – Projeto: O telefone de Maria Eduarda (IV COPEDI/2006) e “Quem Conta um Conto... Aumenta um Ponto!!!” (V COPEDI/2009).....	232
	APÊNDICE F – Projeto de organização e reorganização do espaço: Narrativa para contexto de professores (dezembro de 2007)	246
	APÊNDICE G – Plano de ação do Berçário I (ano de 2008).....	261

APÊNDICE H – Portfólio de formação “Documentação: Planejamento e avaliação de práticas” (2008)	271
APÊNDICE I – Roteiro de entrevista: professoras	323
APÊNDICE J – Termo de consentimento livre e esclarecido: professoras	324
APÊNDICE K – Análise de conteúdo: Formação em Contexto – Expectativas/Caracterização/Impactos	325
APÊNDICE L – Roteiro de entrevista: diretora	335
APÊNDICE M – Roteiro de entrevista: coordenadora pedagógica	336
APÊNDICE N – Roteiro de entrevista: supervisoras escolares	337
APÊNDICE O – Termo de consentimento livre e esclarecido: diretora	338
APÊNDICE P – Termo de consentimento livre e esclarecido: coordenadora pedagógica	339
APÊNDICE Q – Termo de consentimento livre e esclarecido: supervisoras escolares	340
APÊNDICE R – Análise de conteúdo: Formação em Contexto e o papel das lideranças formais	343
ANEXO A – Cronograma de formação do 1º semestre de 2008	372
ANEXO B – Cronograma de formação do 1º semestre de 2009	378
ANEXO C – Material para formação: planejamento e registro de diário de bordo – professoras Selma e Fátima	387
ANEXO D – Material para formação: registro de diário de bordo – professora Núbia	401

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas do século XX e nestes primeiros tempos do século XXI, nas esferas internacional e nacional, tem havido uma disposição no campo da Educação, e da Pedagogia, em estampar o desconcertante fato de que as reformas educativas idealizadas a distância dos contextos das práticas não resultem, concretamente, em transformações e em melhoria da qualidade educacional. O desconforto presente de não se ter respostas formuladas a muitas das inquietações provindas do cotidiano das instituições de educação torna inevitável a projeção de outras formas de abordar a atividade de educar e, por conseguinte, conceber o trabalho docente.

A presença desse movimento no plano investigativo motivou o delineamento do projeto de ensino e pesquisa *Relação Pedagógica: as dimensões da história pessoal e profissional do professor no trabalho docente*, apresentado à época do processo de admissão no Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em março de 2002, como docente da área de Didática.

Nessa ocasião, o projeto destacava a centralidade merecida pelas questões de formação de professores,¹ nos últimos anos, tendo como ponto de partida as críticas ao modelo formativo acadêmico assentado nos saberes técnico-racionais em detrimento dos saberes da prática profissional. Indicava-se a presença de novas perspectivas de se pensar tal formação, que foram se configurando, ao longo dos tempos, nos cenários mundial e brasileiro. Os principais argumentos em que se pautava a proposta de pesquisa podem ser identificados nos seguintes parágrafos emprestados do texto do projeto inicial:

A compreensão de que a vida escolar e a atividade de ensinar, como prática social, não podem ser reduzidas às dimensões racionais, determina a restituição do estatuto dos saberes emergentes das experiências pedagógicas do professor na explicação dos processos educativos e da prática docente. Sem negar o contexto envolvente mais amplo (político, social e cultural) e a incidência de regulações organizacionais externas sobre a escola (SACRISTÁN, 1995), aposta-se na idéia de que os espaços de convívio e decisões, que se permitem existir em seu interior, definem margens territoriais em que o professor pode exercer sua autonomia (NÓVOA, 1992; 1995a).

Admite-se que na condução do processo de ensino interpõem-se de forma indivisível as identidades pessoal e profissional do professor, o que determina maneiras próprias de agir, organizar as aulas, relacionar-se com os alunos, definir trajetos e dar soluções para situações que se apresentam (NÓVOA, 1992; 1995b; HOLLY, 1995). É na complexa dinâmica de apropriar-se do sentido de sua história pessoal e

¹ Neste texto, será empregada a forma masculina “professor” (e seu plural, “professores”) com sentido genérico e amplo, englobando todos os profissionais, sem distinção de sexo. O gênero feminino reserva-se quando as referências disserem respeito às profissionais envolvidas na investigação-ação, em sua totalidade, mulheres.

profissional que se constrói o processo identitário (NÓVOA, 1995b; MOITA, 1995). Esse processo tem espaço para acontecer quando se permite ao professor a prática reflexiva, definida nos movimentos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992; 2000).

Decorrente dessas argumentações, emerge uma nova concepção da formação de professores, que deve necessariamente pautar-se no exercício crítico-reflexivo (ZEICHNER, 1992, 1993; NÓVOA, 1992), que conduza à autonomia e à autoformação participada (NÓVOA, 1992, 1995b, 1999).

A formação do professor pensada num ‘continuum’ (GARCIA, 1992), deve abrigar os processos de: desenvolvimento pessoal (produção da vida do professor) desenvolvimento profissional (produção da profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produção da escola) (NÓVOA, 1992). (PINAZZA, 2002).

Conforme explicitado nesse projeto, o propósito de investigar o trabalho docente no cotidiano escolar e no âmbito da relação pedagógica sustentava-se na suposição de que a prática educativa e os saberes provindos da experiência do professor, quando percebidos como significativos no plano de suas histórias de vida e legitimados em seu trabalho no plano organizacional, podem contribuir positivamente no processo de formação pessoal e profissional. Tal proposição suscitou problematizações a respeito da maneira como se processaria a apropriação dos saberes da prática pelo professor e como as vivências e projetos pessoais do profissional e os projetos das instituições educacionais poderiam contribuir em sua formação e, em última instância, na transformação de suas ações educativas.

A esse tempo, acenava-se com a possibilidade de desenvolver a investigação com professores de instituições de educação infantil, o que aproximou o estudo do projeto de pesquisa mais amplo “Contextos Integrados de Educação Infantil”, cujos trabalhos iniciaram-se na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ao final do ano de 2000.

O projeto “Contextos Integrados de Educação Infantil” foi concebido a partir de contatos profissionais realizados, desde 1994, entre a professora Tizuko Morchida Kishimoto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e a professora Júlia Oliveira-Formosinho, do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Em torno desse projeto, registrado no CNPq, em 2001, constituiu-se uma Rede de Pesquisadores, envolvendo equipes de outros centros de formação e pesquisa brasileiros, com coordenação geral da professora Tizuko Morchida Kishimoto.

A equipe de pesquisa portuguesa trouxe ao grupo brasileiro as experiências de formação profissional, pesquisa educacional e intervenção em contextos educativos, desenvolvidas, à época, no âmbito do Projeto Infância, iniciado em 1991-92, no Instituto de Estudos da Criança, e que, mais tarde, estenderam-se às realizações da Associação Criança, uma entidade autônoma, criada em 1996-97, a partir do Instituto, mas independente dele, apoiada financeiramente pelas Fundações Aga Khan e Calouste Gulbenkian. Tendo como

missão “apoiar, supervisionar, desenvolver os profissionais e a organização, no reconhecimento da inextricável relação entre o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 54), a Associação fazia uma interlocução com os programas de formação inicial e contínua da Universidade do Minho, viabilizando parcerias com instituições de educação infantil públicas e privadas.

Dessas experiências iniciais advieram os princípios basilares de uma pedagogia participativa para se pensar o cuidado e a educação de crianças pequenas, que encontrou sua síntese, posteriormente, na Pedagogia-em-Participação, anunciada como perspectiva pedagógica da Associação Criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011). Nessa abordagem, a formação profissional é compreendida sob o paradigma do contextualismo (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), definido pela supervisão ecológica de práticas, em que as realizações individuais dos professores reúnem-se com outras vivências, e o desenvolvimento da equipe de profissionais de um contexto revela-se na capacidade de investir coletiva e colaborativamente em favor da melhoria de qualidade das práticas educativas, visando ao desenvolvimento organizacional.

No que tange particularmente à formação contínua em serviço, que se definiu como foco principal dos trabalhos do grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil”, compreendeu-se a conveniência de adotar um modelo de formação centrada em contextos de trabalho, tomando como ponto de partida as práticas individuais desenvolvidas e as experiências construídas no coletivo da equipe das instituições de educação infantil.

Partilhando dos mesmos princípios da equipe portuguesa, o grupo brasileiro trilhou um caminho muito próprio, no que diz respeito às suas ações de formação contínua e, sobretudo, à forma de constituição das parcerias com instituições de educação infantil, designadas “unidades apoiadas”. Em 2003 e 2004, foram concebidos dois grupos de estudos, derivados do grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil”: “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos” e “Contextos Integrados de Educação Infantil: Formação de Professores”, respectivamente, cujas atuações serão explicitadas ao longo deste trabalho.

A criação desses ambientes de formação decorreu de uma demanda de profissionais da rede municipal de educação de São Paulo, que chegou até o grupo de pesquisa na universidade. Os grupos constituídos por livre adesão dos membros participantes permanecem

ativos até os dias de hoje, e a formação é toda realizada no âmbito institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Dessa aproximação com a rede pública de educação infantil, originaram-se parcerias com instituições de educação infantil, que se abriram à possibilidade de desenvolvimento de formação, pesquisa e intervenção no interior dos contextos de trabalho. Essas ações colaborativas não contam com qualquer suporte financeiro externo, ou seja, dependem para sua consecução, exclusivamente, da iniciativa de docentes/pesquisadores, estudantes/pesquisadores e profissionais da rede envolvidos.

A cooperação internacional entre a Faculdade de Educação da USP e a Universidade do Minho consolidou-se, crescentemente, nos âmbitos da pesquisa acadêmica, da formação de professores de crianças de 0 a 6 anos e do acompanhamento de processos de intervenção em práticas educativas de unidades de educação infantil. Resultou dessa história de cooperação a inserção do Projeto “Contextos Integrados de Educação Infantil” no Programa de Cooperação Internacional CAPES/GRICES (2005-2008), sob o título “Infância – Formação/Pesquisa/Intervenção”.

A construção de uma práxis da participação tem sido a razão orientadora das investigações desenvolvidas pelas equipes brasileira e portuguesa, que adotam, essencialmente, metodologias qualitativas (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996; DENZIN; LINCOLN, 2006), com o desenvolvimento de trabalhos etnográficos (WOODS, 1999; GRAUE; WALSH, 2003) e de estudos de casos (STAKE, 1999; YIN, 2005), no âmbito de processos de investigação-ação (LEWIN, 1948, 1973; ELLIOTT, 2000a, 2000b, 2010).

Das realizações conjuntas das equipes brasileira e portuguesa, resultaram duas publicações que, de algum modo, retratam o esforço sistematizador das ideias norteadoras dos processos de formação e de pesquisa defendidos por ambas as equipes: *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) e *Em Busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar* (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

As experiências acumuladas a partir das ações de formação e investigação do grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil”, inclusive dividindo com a professora Tizuko Morchida Kishimoto a coordenação desse grupo, resultaram em uma redefinição daquele projeto original de 2002. Já no ano seguinte, ao se configurar o surgimento de novas possibilidades investigativas, acrescentaram-se argumentações teórico-metodológicas da maior relevância, o que motivou o delineamento de um novo projeto de ensino e pesquisa, sob

o título “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”, formalmente apresentado ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação, em 2007, para a obtenção de mudança de regime de trabalho na Universidade de São Paulo.

O processo de investigação-ação desenvolvido de 2005 a 2009 em parceria entre a equipe de pesquisa da universidade e a equipe de um centro de educação infantil (CEI) da rede pública direta do município de São Paulo, ao qual se refere o presente trabalho, representou a possibilidade de concretização das intenções expressas no projeto de ensino e pesquisa de 2007 e circunscreveu-se no plano das realizações do grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil”.

A implantação do programa de formação contínua centrado na unidade de educação infantil, sob a perspectiva de supervisão ecológica de práticas educativas em contextos formativos integrados, tendo o suporte interno das lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica), justificou o estabelecimento da colaboração entre a universidade e a instituição educacional. A formação profissional representou a ação e, ao mesmo tempo, o objeto de estudo da pesquisa realizada no âmbito da investigação-ação.

O plano de pesquisa da investigação-ação consistiu em desenvolver uma compreensão da formação contínua da maneira como ela se realizou na prática dentro do CEI. Esteve comprometido em formular possíveis respostas aos seguintes questionamentos: que condições propiciaram o estabelecimento de um processo de formação em colaboração entre a universidade e o CEI? Que elementos definidores são distintivos do processo de formação contínua em contextos integrados em relação a outras propostas de formação? Que papéis desempenharam os diferentes atores envolvidos na ação formativa da investigação-ação? Como se caracterizaram as atuações das lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica) no processo de formação?

Como nos processos de investigação-ação o agir e o pesquisar compõem o mesmo enredo, em uma inextricável relação (ELLIOTT, 2000a, 2000b, 2010), a produção de conhecimentos no interior da formação revela-se como essencial à interpretação investigativa. Por essa razão, este trabalho refere-se, na verdade, a informes da investigação-ação porque não se compõe exclusivamente de uma pesquisa com propósitos avaliativos, ao final de um período — o que também foi realizado.

Além disso, recolhe de toda a vivência formativa a produção dos conhecimentos constituídos individual e coletivamente. Só assim viabiliza-se no plano investigativo o intento

de: revelar as circunstâncias presentes no contexto de trabalho do centro de educação infantil favorecedoras da instalação de um processo colaborativo nos termos de uma investigação-ação; identificar os elementos definidores da formação contínua em contextos integrados reconhecidos pelas pessoas direta e indiretamente envolvidas no processo formativo; analisar as ações dos diferentes atores estreitamente implicados com o programa de formação em contextos (pesquisadoras da universidade, diretora, coordenadora pedagógica e professoras); e discutir o alcance do processo de formação na promoção do desenvolvimento profissional da equipe e do desenvolvimento organizacional.

Uma visão global do que consistiu a ação da investigação-ação, ou seja, a formação contínua em contextos integrados, só pode ser conseguida ao percorrer toda a composição do processo, tendo em conta o movimento inerente a uma prática formativa concebida nos termos de uma investigação-ação, em que os saberes produzidos assumem um poder transformacional da própria experiência da formação.

Na sistematização dos informes da investigação-ação, fez-se a distinção de três planos explicativos: **Do Enunciado**, **Do Desenvolvido** e **Do Experienciado**, desenvolvidos nos capítulos que se seguem a esta Introdução.

O plano explicativo **Do Enunciado** compôs os capítulos 2 e 3, onde se reúnem as bases interpretativas assumidas na investigação-ação. No capítulo 2, apresenta-se, na íntegra, uma produção resultante de uma revisita à obra de John Dewey, publicada originalmente no livro *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, obra organizada por Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, datada de 2007. A concepção de John Dewey de uma educação progressiva implicada diretamente com as questões sociais e com os ideais democráticos de equidade e liberdade teve um papel estruturante do trabalho de investigação-ação e inspirou todas as demais opções argumentativas adotadas em sua realização, expostas no capítulo 3.

Em uma investigação-ação, o contexto, em que se realiza o trabalho colaborativo, e as ações das pessoas envolvidas no processo revestem-se de particular relevância. Esse conjunto compõe o plano explicativo **Do Desenvolvido**, explicitado nos capítulos 4 e 5. No capítulo 4, revelam-se as circunstâncias do contexto que propiciaram a instalação e a manutenção da investigação-ação no âmbito de ações colaborativas entre a universidade e o centro de educação infantil. O capítulo 5, construído com base nos registros escritos e nas produções da equipe da universidade e da equipe do centro de educação infantil, apresenta o processo de formação contínua em serviço na perspectiva ecológica de contextos integrados, da maneira

como se pretendeu realizá-lo, a partir da problematização das práticas educativas presentes no ambiente de trabalho, constituído como parceiro na investigação-ação, com foco especial ao período de 2005 a 2008.

Os capítulos 6 e 7 são reservados à explicitação do trabalho investigativo realizado ao término de um primeiro ciclo da investigação-ação, nos termos definidos por Kurt Lewin (ELLIOTT, 2000a), que se cumpriu no final de 2008. Ao designar esse plano explicativo como **Do Experienciado**, alude-se ao conceito original de *experiencing* (experienciando), referente a algo vivenciado no nível da subjetividade, carregado de sentimentos, valores e crenças, que compõem o “significado sentido” que o indivíduo atribui às circunstâncias que se lhe apresentam num determinado momento (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 72).²

Assim, no capítulo 6, encontram-se os resultados de um estudo pautado nos depoimentos dados em entrevistas individuais por 13 professoras, a respeito de suas vivências no processo de formação contínua em contextos integrados, ação central dentro da investigação-ação. O capítulo 7 expõe as impressões sobre a configuração do trabalho das lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica) e a atuação dessas lideranças na composição do processo formativo desenvolvido no âmbito da colaboração entre a universidade e o centro de educação infantil, obtidas mediante entrevistas realizadas com as mesmas 13 professoras, com as lideranças formais do centro de educação infantil (diretora e coordenadora pedagógica) e com três supervisoras escolares, que tiveram participações no processo de investigação-ação.

Em forma de Considerações Finais, o capítulo 8 traz uma visão panorâmica de todo o processo de investigação-ação, dando realce aos avanços conquistados com o programa de formação contínua em contextos integrados e também às inquietações que emergiram das significativas vivências individuais e coletivas, partilhadas pelas equipes da universidade e do centro de educação infantil, no trabalho colaborativo. A esperança é que os avanços conseguidos possam encorajar outras propostas de formação e investigação nas esferas da academia e da municipalidade e que as inquietações suscitadas na investigação-ação sejam consideradas legítimas e se constituam em inquietações também para os leitores deste trabalho.

² O conceito original de *experiencing* (experienciando) formulado por Eugene Genglin, em 1962, foi incorporado por Carl R. Rogers para a explicitação dos princípios da prática psicoterápica centrada na pessoa (ROGERS; ROSENBERG, 1977), com o objetivo de marcar a distinção entre uma experiência qualquer e uma vivência no plano da subjetividade. A literatura na Educação tem se valido do conceito de aprendizagem experiencial (*experiential learning*) para referir-se a um processo que mobiliza as pessoas a refletirem sobre o que viveram em formação e o que é possível mobilizar a partir da formação.

2 JOHN DEWEY: INSPIRAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA³

Ao longo de mais de um século, a contar dos primeiros escritos, a obra de John Dewey foi visitada e revisitada por muitos estudiosos interessados nos assuntos da educação, e suas teorizações foram referência à pedagogia que atravessou o século XX e, ainda hoje, mostram todo o seu vigor. No Brasil, como em outras partes do mundo, suas publicações originais foram bastante veiculadas, sendo possível encontrar nos acervos bibliográficos exemplares de edições na língua inglesa, em espanhol e em português, com apresentações e comentários dos tradutores.⁴ Os pressupostos de Dewey, impressos em diversos periódicos especializados da área de educação, marcam a chegada do ideário escolanovista à pedagogia brasileira, por volta do final da década de 1920 e década de 1930 junto a outros expoentes desse movimento, como Adolphe Ferrière, Pierre Bovet, Édouard Claparède, Ovide Decroly e Maria Montessori. Suas contribuições foram objeto, em momentos posteriores, de vários estudos e pesquisas acadêmicas.

Este capítulo resultou de um reencontro com a obra de John Dewey a fim de recuperar os conceitos de experiência, de pensamento reflexivo e de educação pela e para a equidade, da maneira como formulados no bojo da filosofia de educação e teoria pedagógica deweyana, trazendo à luz suas contribuições para se pensar a formação da criança e do adulto reflexivos.

John Dewey não esteve preocupado, especificamente, com a criança pequena e com a educação infantil. É certo que o foco de seus escritos esteve voltado, em muitos momentos, às questões da escola elementar. No entanto, basta percorrer o conjunto de sua obra para constatar que suas convicções filosóficas e pedagógicas transcendem as especificidades de graus e conteúdos de ensino. Dewey fala de processos educativos e refere-se à criança, nos planos individual e social, antes de tratá-la como aluno. Dado o alcance de suas teses, certamente elas podem servir para iluminar caminhos para uma pedagogia da infância.

³ Este capítulo traz, na íntegra, publicação da pesquisadora, a saber: PINAZZA, 2007, p. 65-94.

⁴ Lorenzo Luzuriaga e Anísio Teixeira podem ser destacados como responsáveis por traduções de originais das obras de Dewey para os idiomas espanhol e português, respectivamente. Na obra traduzida *El Niño y el Programa Escolar: Mi Credo Pedagógico* (1959), Lorenzo Luzuriaga apresenta um estudo preliminar sobre o autor norte-americano. Na apresentação da primeira edição de *Democracia e Educação* (1936), Anísio Teixeira faz uma breve recapitulação do pensamento de Dewey.

2.1 A vida e a obra de John Dewey: contexto histórico

Na Introdução do volume *The Child and The Curriculum: The School and Society* (1958), que reúne duas importantes produções de John Dewey,⁵ Leonard Carmichael afirma que é sempre melhor aprender sobre um *grande inovador*, quando se considera o contexto em que suas obras foram escritas, em vez de recorrer a outros que falam, em segunda mão, sobre as novas idéias do *pensador criativo*. Assim, julgou-se indispensável começar pelo reconhecimento de alguns acontecimentos que compuseram o contexto histórico da vida e da obra de John Dewey para compreender suas opções filosóficas, epistemológicas e políticas na construção de uma filosofia de educação e teoria pedagógica, expressas em mais de meio século de intensa produção.

Dewey viveu em um tempo de profundas e estimulantes transformações no âmbito das idéias e das práticas sociais e políticas, ocorridas a partir do final do século XIX. Testemunhou diferentes formas de fazer filosofia, a ampliação das possibilidades explicativas das ciências e o desenvolvimento dos ideais de liberdade e democracia, em meio a fortes mudanças na organização do trabalho e da convivência impostas pela industrialização.

Formaram o cenário de vida e produção intelectual de Dewey: na filosofia, as teses que romperam com os antigos sistemas filosóficos, apresentando diferentes tendências interpretativas, como o realismo de Francis Bacon (1561-1626), o empirismo de John Locke (1632-1704), o utilitarismo de Jeremy Bentham (1748-1832) e Stuart Mill (1806-1873), o racionalismo de Immanuel Kant (1724-1804) e o idealismo de Hegel (1770-1831); na biologia, as teorias evolucionistas com as hipóteses explicativas de transformações da espécie formuladas por Lamarck e Darwin, que avançam na hipótese da recapitulação; na psicologia, a perspectiva genética e dinâmica dos estudos experimentais de William James, que romperam com o associacionismo e o sensualismo da psicologia clássica, descritiva e estática, do século XIX, sem contar a chegada, no início do século XX, dos pressupostos da psicanálise e os seus prolongamentos na psicologia social e psicologia da *gestalt*, com o repúdio aos constrangimentos e com as tentativas de compreensão das relações interpessoais

⁵ As duas obras de Dewey que compõem este volume foram publicadas, anteriormente, em momentos distintos: *The School and Society* foi publicada pela primeira vez em 1899 e *The Child and the Curriculum*, em 1902. Na pesquisa realizada, encontrou-se a tradução da segunda obra em duas publicações, uma em espanhol e outra em português. Na língua espanhola, consta da composição do volume: *El Niño y el Programa Escolar: Mi Credo Pedagógico* (1959), traduzido por Lorenzo Luzuriaga. Na língua portuguesa, no volume intitulado *Vida e Educação - A Criança e o Programa Escolar (I) e Interesse e Esforço (II)* (1954), traduzido por Anísio Teixeira. Muitos dos escritos de Dewey, tanto no idioma original como em traduções, aparecem compondo volumes sob outros títulos, o que exige do leitor uma busca atenta e cuidadosa de suas obras fundamentais.

no âmbito da vida em grupo⁶ e, por fim, na política, a difusão das idéias socialistas, promovendo uma tomada de consciência das relações de classe e da noção de alienação, o que resulta na crescente reivindicação de liberdade e no fortalecimento dos princípios de vida social democrática, a partir da segunda metade do século XIX e início do XX (Hubert, 1957; Eby, 1976; Not, 1981).

Nesse contexto, em que confluem novas referências nos planos cognitivo e político, florescem os princípios gerais da educação progressiva e de renovadas práticas pedagógicas para uma escola que se pretendia emancipadora. Dewey não só esteve atento a todos os movimentos de sua época, como também dialogou com muitos deles, construindo sua própria forma de filosofar e de fazer ciência, como mostra sua longa e rica trajetória de vida.

Nascido em Burlington, pequena cidade americana do Estado de Vermont, em 20 de outubro de 1859, ainda na infância, na vida familiar, teve a primeira mostra da possível convivência das diferenças. Seu pai, dedicado ao comércio, era procedente de uma família de granjeiros estabelecidos na região fronteira com o Canadá no espírito dos “pioneiros”, enquanto sua mãe provinha de uma família conceituada no meio político e cultural. No plano religioso, foi educado sob os preceitos do congregacionalismo, interpretado de modos distintos pelo pai (universalista) e pela mãe (parcialista). As diversas orientações religiosas renderam-lhe inquietações que só foram melhor elaboradas intelectual e emocionalmente tempos depois, com sua iniciação nos estudos da filosofia (J.M. Dewey, 1939).⁷

Os caminhos trilhados por Dewey foram diferentes da grande parte de seus companheiros de infância e juventude em Burlington, que eram encaminhados às atividades da vida doméstica e às ocupações simples na indústria e na agricultura. Após concluir os primeiros estudos em escolas de sua região, passou a cursar a Universidade de Vermont, onde graduou-se em 1879.

Dos tempos de graduação vieram os contatos com a teoria do evolucionismo, nos estudos das ciências naturais, e o interesse pela filosofia e pelo pensamento social. Os conhecimentos adquiridos no curso ampliaram-se com leituras realizadas por iniciativa própria, uma prática que o acompanhou desde os tempos da infância. Os ensinamentos filosóficos na linha do intuicionismo eclético de seu professor favorito, Henry Torrey,

⁶ É certo que a psicologia adotada por J. Dewey aproximou-se da psicologia experimental de W. James. Contudo, não se pode negar outras manifestações da psicologia que tanto influenciaram os pensadores contemporâneos de Dewey, especialmente aqueles com que compartilhou muitos dos ideais da educação progressiva. A obra de Édouard Claparède, por exemplo, foi influenciada por pressupostos da Psicanálise.

⁷ J.M.Dewey é a referência bibliográfica de Jane Mary Dewey, editora de *Biography of John Dewey*, escrita por ela e por duas outras filhas de Dewey (Evelyn e Lucy) com o auxílio dele próprio.

trouxeram a Dewey as críticas ao empirismo inglês e a possibilidade interpretativa da filosofia idealista de Kant.

Por essa época, Dewey teve suas primeiras experiências como professor, lecionando em uma escola secundária por dois anos e em uma escola primária por um ano (Dewey, 1959e). Em 1882, Dewey foi para a recém-fundada Universidade John Hopkins, em Baltimore, Maryland, centro de grande efervescência intelectual, onde teve contato com importantes mestres, como George S. Morris, Stanley Hall e Charles S. Peirce (J.M. Dewey, 1939; Eby, 1976; Cambi, 1999). Doutorou-se em 1884, com especialização em História Política e das Instituições, orientado por H.B. Adams, e em Filosofia, sob orientação de G.S. Morris e Charles S. Peirce.

Da vivência com Morris resultou a sua aproximação ao idealismo de Hegel, que o auxiliou na compreensão da unidade orgânica universal, uma questão que se lhe impunha desde as primeiras aproximações com a filosofia. De grande impacto em seu pensamento foi a visão sintetizadora hegeliana que unia o subjetivo ao objetivo, o material ao espiritual, o divino ao humano. Morris exerceu forte influência sobre Dewey no que tange ao pensamento lógico. Dewey interpretou Morris e fez sua própria opção, elaborando para si a definição da lógica como processo para a busca da verdade. Tal definição acompanhou sua obra e encontrou correspondência com o conceito de investigação à época em que, definitivamente, havia organizado seu instrumentalismo e experimentalismo, o que pode ser apreendido na leitura de *Lógica: a teoria da investigação*, obra publicada originalmente em 1938.

Convidado para lecionar na Universidade de Michigan, Dewey chegou a professor titular de Filosofia, permanecendo nessa instituição de 1884 a 1894, com um intervalo de um ano (1888-1889), quando lecionou na Universidade de Minnesota. Durante esse período, publicou estudos psicológicos e filosóficos, envolvendo-se também com a lógica, a moral e a pedagogia, além de continuar seduzido pelo idealismo hegeliano, especialmente no que dizia respeito à defesa “de uma base empírica do poder exercido pelo ambiente cultural na formação das idéias, crenças e atitudes intelectuais dos indivíduos” (J.M. Dewey, 1939, p.17).

Ainda nos tempos de Michigan, Dewey começou a procurar novas vias que aproximassem o pensamento filosófico dos problemas práticos e encontrou o pragmatismo e a psicologia experimental. Alguns estudos psicológicos, baseados em Stanley Hall, o conduziram novamente à leitura da obra de William James, *Principles of Psychology*, publicada em 1890. Contudo, antes dessa data, Dewey já havia publicado duas obras sobre a psicologia que acreditava experimental e contraposta à psicologia clássica, associacionista e

estática: *Manual de Psicologia* (1887) e *Psicologia Aplicada* (1889), teses que se fortaleceram na aproximação com W. James.⁸

O encontro com o pensamento pragmático, empírico e pluralista que sustenta a psicologia experimental de William James foi decisivo para que Dewey se pusesse a caminho de uma nova forma de filosofar. O método pragmático foi definido por James, em sua obra *Pragmatism* (1907), como “um método de assentar disputas metafísicas que, de outro modo, se estenderiam interminavelmente” (James, 1974 a, p.10). Trata-se de interpretar fatos, coisas e acontecimentos traçando as suas conseqüências práticas, ou seja, interpretar noções e definir os significados das coisas.

Conforme explicita James, o termo pragmatismo deriva da palavra grega *prágma* (que significa *ação*), da qual provêm os termos *prática* e *prático*, tendo sido introduzido pela primeira vez, em filosofia, por Charles Sanders Peirce (1839-1914), em um artigo datado de 1878, sob o título *Como tornar claras nossas idéias*. Nessa oportunidade, segundo James, Peirce sustentava que, para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apto a produzir: aquilo é para nós o seu único significado.

Assim, no pragmatismo, voltam-se as costas às explicações com base em razões *a priori*, dos princípios e sistemas fechados e fixados com pretensões ao absoluto e às origens, aproximando-se do concreto, dos fatos e da ação. Nesse sentido, representou o rompimento com a metafísica que, de acordo com os pragmatistas, opera com a magia e encantamento de palavras que conduzem a *princípios* do universo.

Nas palavras de James, com o pragmatismo, altera-se o temperamento da filosofia: “O temperamento racionalista cede seu reinado ao temperamento empírico, ao método empírico de chegar à verdade” (idem, p.12). Assim, o pragmatismo é um método e, também, uma “teoria genética do que se entende por verdade” (p.15). Muda-se o conceito de verdade e os critérios definidores do que deve ser considerado verdadeiro, revelando-se o sentido da transitoriedade da verdade. O pragmatismo define o valor prático da verdade e afirma que as idéias verdadeiras são aquelas que podemos assimilar, validar, corroborar e verificar, o que não é possível com as idéias falsas.

⁸ William James (1842-1910), filósofo, médico dedicado à anatomia e fisiologia, trouxe fundamentais contribuições à psicologia, formulando críticas às explicações associacionistas, propostas pela psicologia clássica, a partir das teorias evolucionistas. Sua perspectiva filosófica pragmatista sustentou a constituição de uma nova corrente da psicologia, que junto a outras, inaugurou a psicologia científica. Isso representou o distanciamento da psicologia de uma perspectiva metafísica e a aproximação dos estudos experimentais da fisiologia, trazendo como importantes contribuições ao campo o conceito de “fluxo de consciência” e a teoria das emoções. Foi o primeiro norte-americano a organizar um laboratório de psicologia experimental (Hubert, 1957, Not, 1981).

O sentido de transitoriedade da verdade e o entendimento da verificação e validação, como processos de busca das consequências práticas das idéias, orientaram Dewey no delineamento de sua teoria da experiência e do ato de pensar reflexivo e na formulação dos princípios de investigação. Parece que essa sua compreensão da verdade acompanhou-o, inclusive, em seus diálogos profundos com as oposições e com os antagonismos impostos pela história dos pensamentos. Na exposição de suas teses filosóficas e pedagógicas, demonstra o caráter conciliador e sintetizador de seu pensamento e constrói suas críticas sempre em um movimento contínuo de aproximação e rompimento com o passado e com os modos divergentes de pensar.

Na Apresentação de *Democracia e educação*, em 1936, Anísio Teixeira expressa muito bem o compromisso de Dewey com o pensamento e a cultura de seu tempo: “(...) nem restauração do passado nem imposição de um futuro ainda inexistente. Mas revigoração de tudo do passado que ainda for útil e operante e readaptação de tudo que for novo e eficaz, em uma contextura que não será integralmente nova senão porque integralmente viva e orgânica” (Dewey, 1959b, p.X).

Dewey adotou os princípios do pragmatismo e avançou em direção a uma lógica científica que o conduziu a uma perspectiva instrumental da verdade. Como esclarece o próprio W. James, Dewey e seus aliados entendem que as idéias (partes integrantes da experiência pessoal) são verdadeiras na medida em que instrumentalmente auxiliam no estabelecimento de relações satisfatórias com outras experiências. Significa dizer que uma verdade é válida em um momento transitório em que pode servir de instrumento à compreensão das coisas (James, 1974a).

Com Dewey nasceu e firmou-se a visão ampliada do pragmatismo de James, designada por ele próprio de instrumentalismo. A concepção instrumentalista norteou a construção de toda a sua obra filosófica e pedagógica, fortemente presente em seus ensinamentos na Universidade de Chicago, onde ocupou o cargo de diretor do Departamento de Filosofia, Psicologia e Educação.

No período de sua permanência em Chicago, que se estendeu de 1894 a 1904, o investimento de maior impacto foi a criação, em 1896, da Escola Elementar da Universidade, conhecida como escola-laboratório (The Laboratory School, que ficou, popularmente, conhecida como Dewey School), a primeira escola experimental da história da educação. Foi aí que Dewey pode colocar à prova muitas de suas postulações. Na escola-laboratório, estudavam crianças de 4 a 14 anos, divididas em pequenos grupos de 8 a 10 cada um, sem a

rígida separação por séries. Os trabalhos eram conduzidos por professores com experiência em jardim-de-infância e escola elementar e dirigidos por Dewey, havendo um plano geral de organização em que os princípios norteadores estavam explicitados, sem um esquema fechado de ação.

Este foi um momento de intensas teorizações sobre educação e questões pedagógicas, na concomitância com o desenvolvimento de um projeto prático, o que possibilitou a explicitação do sentido deweyano de educação progressiva e de escola nova (escola ativa). Já em 1897, em *My Pedagogic Creed*, Dewey expôs suas idéias sobre a educação, a escola e questões escolares (conteúdos e métodos) e sua relação com o progresso social, ampliadas em importantes produções literárias durante seu tempo em Chicago: *The School and the Society* (1899) e *The Child and the Curriculum* (1902).

Também foi nesse período de permanência em Chicago que Dewey participou intensamente dos trabalhos da Hull House, uma fundação social que reunia pessoas de diferentes crenças e condições sociais. Em contato com operários, sindicatos e políticos de diversas orientações, teve oportunidade de conhecer diretamente os problemas sociais e econômicos resultantes da urbanização, do progresso tecnológico e do crescente processo de imigração. Dewey atribui às ações dessa fundação o fortalecimento de sua fé vital na liberdade e democracia, fé esta que, mesmo que latente, já o acompanhava desde a infância e juventude, fruto dos preceitos religiosos em que foi criado. Defensor de toda causa em favor da liberdade de participação feminina, atribui esse seu entusiasmo ao caráter e inteligência de três mulheres de seu convívio pessoal: Jane Addams, diretora da fundação Hull House, Alice Chipman, sua esposa e colaboradora, e Ella Flagg Young, profissional de grande influência em assuntos educacionais da época.

Dewey estava convencido de que a democracia, considerada como sistema de vida moral e humana, deveria servir de guia na educação, o que o levou a conceber uma filosofia de democracia em que a educação ocupa o lugar central, como destaca Joseph Ratner no Prefácio *Education Today* (1940). Em 1904, Dewey deixa a Universidade de Chicago, devido a fortes embates travados com a direção, por conta da luta pela autonomia da escola experimental. Transferiu-se para a Universidade de Colúmbia, onde se tornou professor emérito e permaneceu até 1930. À época, também atuou como professor no *Teachers College* de Nova York. Dedicou, nesse período, grande atenção aos problemas sociais e participou de vários movimentos em prol dos ideais democráticos (J.M. Dewey, 1939).

Os princípios filosóficos, científicos e políticos que sustentaram sua teoria da educação ganharam expressão definitiva em obras que se sucederam: *How we think* (1910); *Interest and effort in education* (1913); *Schools of tomorrow* (1913), em parceria com sua filha Evelyn Dewey; *Democracy and education* (1916); *Reconstruction in Philosophy* (1920); *Experience and nature* (1925) e *The sources of a science of education* (1929).

As idéias de Dewey foram amplamente difundidas para além das fronteiras norte-americanas, levadas por alunos de diferentes partes do mundo que visitavam o *Teachers College* da Universidade de Colúmbia e, também, por suas conferências proferidas em uma série de visitas a vários países no período de pós-guerra: Japão (1918-1919); China (1919-1920); Turquia (1924); México (1926) e Rússia (1928). De acordo com Eby (1976, p.531), *nenhum pensador educacional moderno, desde Pestalozzi, foi tão universalmente famoso em sua pátria e fora dela.*

Mesmo após deixar a Universidade de Colúmbia, Dewey continuou a produzir intensamente. Datam do período posterior a 1930 obras como *Art as experience* (1934), *Experience and education* (1937) e *Logic: the theory of inquiry* (1938), além de vários materiais de conferências e escritos publicados em periódicos, reunidos em um volume intitulado *Education today* (1940).⁹ Três anos antes de sua morte, ocorrida em 1º de Junho de 1952, Dewey publica sua última grande obra: *Conhecimento e transação*.

A Dewey atribui-se o mérito de ter sido o filósofo do século XX que dedicou maior atenção às questões educacionais, fazendo-as ocupar o centro de sua filosofia. Na história das idéias dos tempos modernos, é unanimemente apontado como um dos mais expressivos representantes da filosofia de sua época, o maior pedagogo contemporâneo e, como sugerem alguns, o principal pensador filosófico que o Novo Mundo produziu. Os impactos de seus pensamentos podem ser encontrados nos ensaios e experiências de pedagogos contemporâneos, como Kerschensteiner (escola do trabalho), Cousinet (trabalho coletivo livre), Ferrière (escola ativa), Decroly (centros de interesse) e Kilpatrick (método de projetos), o que o forma um dos “altos expoentes da pedagogia contemporânea e o principal progenitor da ‘educação nova’ e da ‘escola ativa’” (Dewey, 1959e, p. 8).

⁹ A obra *Education today*, editada e prefaciada por Joseph Ratner, em 1940 reúne vários escritos de Dewey percorrendo três décadas de importante produção (1897-1938). São artigos veiculados em periódicos e materiais de conferências, organizados cronologicamente. Inclui nesse volume o célebre tratado *My Pedagogic Creed*, de 1897. *Education today* foi traduzida para o espanhol por Carlos Luzuriaga, editada pela Editorial Losada S.A, incluindo 23 escritos de Dewey, enquanto o original, em inglês, inclui 45 textos. Por exemplo, *My Pedagogic Creed* não consta no volume em espanhol.

Em um movimento que lhe foi característico ao expor suas críticas e pensamentos filosóficos e pedagógicos, Dewey dialogou profundamente com as múltiplas manifestações que assumiram as escolas novas, efetuou um exame arguto sobre elas, expressando os princípios norteadores de uma verdadeira educação progressiva, assentada em uma teoria instrumentalista da experiência, fortemente comprometida com o processo sócio-histórico de seu tempo.

2.2 Convicções filosóficas, epistemológicas e políticas

2.2.1 Uma filosofia da experiência para uma filosofia da educação

Na obra *Experience and nature* (1925), traduzida ao português sob o título *Experiência e natureza*, Dewey procura esclarecer aquilo que chamou de *naturalismo empírico* ou *empirismo naturalista* ou, ainda, *humanismo naturalista* (Dewey, 1974a). Contrapõe-se à separação entre o homem e a experiência, assim como entre a experiência e a natureza, e inspira-se no método das ciências naturais para a compreensão da relação experiência-natureza.

Defende que os objetos e fatos da natureza são o ponto de partida para a experiência, chamada por ele de *primária* ou de *primeira mão*. Contudo, explica que a experiência expande-se para além da natureza, na medida em que se enriquece no âmbito de uma compreensão científica. A experiência enriquecida revela os elementos mais profundos da natureza e apodera-se de uma porção da mesma, ampliando-se por meio de um processo investigativo.

Ao adotar, como forma de filosofar, o método empírico e experimental, discute o sentido metodológico da experiência para a filosofia e defende a conexão entre a experiência primária e a experiência elaborada. Por isso mesmo, questiona o dualismo dominante no pensamento filosófico a partir de Descartes, em que se separa mente e matéria, mundo físico e mundo psíquico.

Refuta as teses do intelectualismo, por ser um método que desconsidera a experiência primária como ponto de partida para uma experiência reflexiva, resultante de uma compreensão científica. E afirma: “o ‘intelectualismo’ como método soberano em filosofia é tão alheio aos fatos da experiência primária que não somente obriga o recurso ao método não-

empírico como termina por fazer o conhecimento, concebido como onipresente, inexplicável (1925, p.176).

Considera que filosofia que se sustenta em intuições *a priori* e em uma suposta faculdade da razão pura opõe-se à experiência. Por isso, separa completamente o conhecimento e pensamento das atividades práticas. Dewey atribui a essa forma de filosofar as oposições irreduzíveis no plano explicativo das relações entre pensamento e ação, experiência e conhecimento. Nessa perspectiva, filosofia e ciência aparecem como rivais, a menos que a ciência disponha-se a aceitar e a se submeter aos ditames da metafísica. A ciência é tratada como algo *meramente empírico*.

Ao enunciar a sua filosofia empírica, Dewey reformula essa contraposição e considera que, enquanto a ciência apela para o conhecimento da natureza, do homem e da sociedade por meio de métodos e técnicas possíveis em dado momento, os esforços filosóficos estão voltados à determinação dos valores e usos a que se deve dirigir o conhecimento produzido. Unem-se, também, no âmbito das hipóteses quando é necessário um novo ponto de vista para se lançar ao conhecimento de algo. Não há uma linha que separe o que é científico e o que é filosófico. Filosofia e ciência comprometem-se juntas com o processo do conhecimento para a compreensão das condições e relações históricas e sociais.

Do mesmo modo que se contrapõe à filosofia intelectualista, distancia-se também do empirismo sensualista (sensacionista), para o qual a experiência confunde-se com meras sensações dos objetos do mundo e o conhecimento com a recepção e a associação de impressões sensoriais (Dewey, 1959b). A partir de sua crítica ao empirismo das impressões e sensações, introduz sua definição de empirismo, em que a experiência é entendida como *experimentação*.

Desenvolve a idéia da experiência em uma perspectiva do processo científico do conhecimento. A experiência não é simples sensação, fruto do contato com os objetos, com seus atributos isoladamente, uma vez que não recebemos passivamente as impressões dos objetos. Pelo contrário, as experiências se efetivam pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação. A verdadeira experiência está na combinação “‘daquilo que as coisas nos fazem’ modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros e ‘daquilo que nelas podemos fazer’, produzindo-lhes novas mudanças” (Dewey, 1959b, p.299)

Admite que o valor dos objetos científicos reside justamente em seu caráter instrumental, ou seja, quando são instrumentalidades para compreender e dominar os acontecimentos da experiência primária. Dewey distingue, mas não isola, a experiência primária da experiência elaborada. Considera um erro negar o valor da experiência primária e direta, que é impregnada das condições e dos valores sociais defendendo que “(...) as qualidades que atribuímos aos objetos devem ser imputadas a nossas próprias maneiras de ter experiência deles, e que estas, por sua vez, se devem à força das interconexões sociais e do costume. Esta descoberta marca uma emancipação; purifica e reconstrói os objetos de nossa experiência primária ou direta” (Dewey, 1974a, p.171).

Na filosofia empírica de Dewey, assegura-se o lugar da experiência primária como ponto de partida para o conhecimento, num processo construtivo inteligente e libertador, que amplia a compreensão inicial dos fatos e valores sociais. Segundo ele (1951, p.108-109):

É uma filosofia que explica o fato de que o único meio efetivo de combater as tendências reacionárias, com sua apelação à autoridade externa, é o deliberado desenvolvimento de uma filosofia da experiência baseada no reconhecimento da força libertadora e diretiva da inteligência. Utiliza a grande vantagem da conexão íntima da ciência com as mudanças das instituições sociais e as relações humanas.

Uma filosofia da educação deve estar submetida a uma filosofia empírica e experimental. Isso corresponde à idéia de uma conexão orgânica entre a educação e a experiência pessoal e de adoção do método experimental como método da ciência a servir de guia para uma prática educativa (Dewey, 1967).

2.2.2 A concepção deweyana de educação progressiva

Como afirma Luzuriaga (1975), em vários momentos históricos, os ideais de uma educação renovada tiveram seus representantes: na educação grega, os métodos de Sócrates; na educação romana, as idéias de Cícero e Quintiliano contrárias à educação clássica; no período do Renascimento, os humanistas Feltre, Erasmo, Vives, Rabelais e Montaigne, contra a educação dogmática e autoritária da Idade Média; no século XVII, Ratke e Comenius; no século XVIII, Rousseau e Pestalozzi e, no século XIX, Froebel.

No final do século XIX e início do XX, os princípios de uma educação renovada ganham expressão definitiva, configurando-se um verdadeiro movimento de idéias designado como escola nova, educação progressiva ou, ainda, escola ativa. O instrumentalismo de Dewey identifica-se de várias maneiras com o movimento da educação progressiva e serviu de inspiração a muitas das expressões escolanovistas.

No entanto, suas teses filosóficas e pedagógicas foram confundidas com concepções que sustentam formas plurais de pensar a escola nova e, por consequência, receberam tratamento idêntico nas críticas desferidas à educação progressiva. Eby (1976, p.548) fala de “algum mal-entendido no início da história” do movimento em terreno norte-americano. Cambi (1999, p.552) esclarece que as idéias de Dewey não foram percebidas ou foram falseadas, porque no interior do movimento ativista “prevaleceram interpretações de tipo individualista e espontaneísta, libertário e antiintelectualista”.

O próprio Dewey trata de desfazer essas falsas interpretações. Anuncia uma filosofia da experiência para uma teoria da educação, ao mesmo tempo em que apresenta suas críticas à educação tradicional e à escola velha, uma análise arguta das diversas manifestações da escola nova.¹⁰ Argumenta a favor de uma educação progressiva assentada na conexão orgânica entre o processo educativo e as experiências pessoais, que se contrapõe às práticas da escola velha, mas não se confunde com muitas expressões assumidas pelas escolas novas.

A pedagogia atual e a pedagogia da infância podem valer-se da concepção deweyana de uma educação e de uma instituição escolar verdadeiramente libertadoras. Muitas das inquietações que conduziram Dewey a formular fortes críticas aos currículos e métodos pedagógicos de seu tempo persistem ainda hoje e, por isso, estão no centro das grandes discussões no campo educacional.

O conceito de educação como preparação representa um dos aspectos que mais mereceram e – ainda merecem – o questionamento de profissionais da área. Dewey discorda da idéia de “preparar” os jovens para as futuras atribuições sociais, a partir de práticas centradas nos saberes considerados intelectuais e científicos trazidos pelos professores e pelos livros-texto, em programas e métodos rígidos (Dewey, 1967). Não aceita a educação como preparação para “as responsabilidades e regalias da idade adulta”, ou mesmo na preparação do adulto “para a outra vida” (Dewey, 1959b, p.58). Adverte que “as crianças não são encaradas como membros sociais em situação definida e regular. Encaram-nas como candidatos; colocam-nas na lista dos que esperam”.

Trata-se de uma compreensão da criança como um ser imaturo e incompleto, cuja estreiteza de mundo deve ser superada mediante a apresentação ordenada de matérias de estudos e lições. Nessa perspectiva, as práticas educativas assentam-se em programas

¹⁰ As críticas de Dewey à escola tradicional e a certas manifestações da educação nova podem ser encontradas nas obras: *Democracia e educação* (1959b), tradução de *Democracy and education* (1916); *How much freedom in new school?* (1930), publicada em *Education today* (1940) e *Experiência e educação* (1967), tradução de *Experience and education* (1937).

previamente estabelecidos, que definem um verdadeiro abismo entre as experiências trazidas pelas crianças de suas práticas sociais e os conteúdos mais elaborados, selecionados, classificados, ordenados e divididos, segundo uma lógica diferente daquela que se opera no processo infantil. Para Dewey (1958a, p.8):

O problema da instrução consiste em se procurar textos contendo estas divisões e conseqüências lógicas e em apresentar estas partes em classe de um modo igualmente muito definido e graduado (...). A criança é, simplesmente, o ser imaturo que tem de ser conduzido à maturidade (...). A criança tem de receber, aceitar. Cumprir sua missão quando é flexível e dócil.

Tais práticas que impõem oposições entre experiências pessoais e conhecimentos científicos apartam do ambiente escolar, sobretudo em graus mais avançados de ensino,¹¹ aquelas atividades ou *ocupações construtivas* ou *ocupações ativas* (atividades físicas, trabalhos manuais, jogos, artes, etc.) que se aproximam das vivências cotidianas da criança, valorizando mais as atividades intelectuais (com base em conceitos abstratos e simbólicos) (Dewey, 1940i, 1940j, 1958a, 1958b, 1959b).

Dewey defende que as situações educativas devem apoiar-se na atividade da criança, ou seja, ela deve aprender fazendo (*learning by doing*). As artes e as ocupações devem constituir o estágio inicial do currículo. Para ele (1959b, p.113-114), um bom objetivo educacional:

(...) é aquele que leva a observar a experiência atual do aluno, e, concebendo um esboço de plano de desenvolvimento dessa experiência, conserva este constantemente em vista e modifica-o conforme as condições se apresentarem (...) deve alicerçar-se nas atividades e necessidades intrínsecas do indivíduo que vai ser educado.

Não se trata de opor os planos escolares e as experiências pessoais trazidas pelas crianças, mas garantir adequada acomodação e interação entre essas duas dimensões dentro da prática educativa a fim de haver continuidade e fluidez no processo de aquisição de conhecimentos. Para Dewey, é esse um dos grandes desafios dos professores comprometidos com uma educação progressiva. Eles devem reconhecer nas crianças os interesses e as experiências pessoais e considerá-los como ponto de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudos (Dewey, 1958a, 1967). Não se satisfazer com o trabalho no nível das possibilidades, das intenções e dos interesses das crianças, como se fossem traços fixos de uma determinada idade, mas acreditar e investir no fluxo do processo de desenvolvimento (Dewey, 1958a).

¹¹ Dewey poupa os *kindergartens* e os graus inferiores de ensino de seu tempo, em que, segundo ele, as rupturas entre as experiências pessoais das crianças e o programa não são percebidas como em outros graus escolares mais avançados (Dewey, 1967).

Também defende uma educação que promova a liberdade e as individualidades (Dewey, 1940e, 1967), sem que os seus fins educativos sejam os caprichos, os sentimentos e os desejos pessoais momentâneos das crianças.¹² Segundo ele, ser livre é poder projetar, elaborar julgamentos sobre as coisas, selecionar e ordenar meios para buscar fins percebidos como relevantes. Não se trata somente de liberdade de movimentos, de expressão corporal: “A única liberdade de importância durável é a liberdade da inteligência (...) a liberdade de observação e de juízo exercida com respeito a propósitos que têm um valor intrínseco” (Dewey, 1967, p.73).

Adverte, contudo, que a liberdade não reside na satisfação de impulsos e desejos imediatos. A pessoa que se submete aos impulsos de modo cego pode ter uma falsa idéia de que é livre; porém, na verdade, está à mercê de condições acidentais. A liberdade supõe uma ação inteligente com previsibilidade de conseqüências, a partir da identificação clara de propósitos ou fins.

A pedagogia de Dewey anuncia que a liberdade de ação não se opõe à intencionalidade e ao estabelecimento de propósitos educativos, nem tampouco à formação de hábitos. Pelo contrário, são os fins e propósitos que garantem a inteligibilidade das atividades, atribuindo significado às experiências, e são os hábitos que possibilitam que as experiências sucedam-se umas às outras. Essas lições ultrapassam o tempo e sustentam as argumentações da pedagogia atual em favor de práticas que expressem clareza em suas intenções e que resultem em experiências verdadeiramente educativas e duradouras, sem prejuízo à livre iniciativa e à criatividade da criança.

Não bastam desejos para impulsionar uma experiência, que pode perder-se caso não seja esclarecida sua significação. O propósito transforma os impulsos em planos e métodos de ação, implicando uma operação inteligente, reflexiva e pessoal, em que intervém o processo de pensar (Dewey, 1967). As experiências não são igualmente educativas e nem todas elas são verdadeiras. Algumas não são educativas porque geram obstáculos e impedem a ocorrência de experiências posteriores. Podem até ser experiências interessantes, mas que se perdem e não engendram condições para novas experiências.

O valor de uma experiência baseia-se em dois princípios: da continuidade e da interação. Dewey explica o princípio da continuidade ou *continuidade experiencial* pelo

¹² Reside nesse ponto uma das principais críticas de Dewey às escolas progressivas de sua época, que levaram ao extremo a idéia de “criança como centro” e que, de forma equivocada, compreenderam que a centralidade da educação estaria toda depositada nos desejos e interesses pessoais presentes, tomados como fins ou propósitos educativos (Dewey, 1940d, 1967).

conceito de hábito (ou, como prefere, *hábitos intelectuais*), não como um modo mais ou menos fixo ou rotineiro de fazer coisas, mas como a permanência de dados de experiências vividas pela pessoa, dos quais ela pode lançar mão a qualquer momento, influenciando na qualidade das experiências subseqüentes (Dewey, 1959b, 1967). Aquele que vive uma experiência não permanece o mesmo.

Nessa perspectiva, toda experiência recolhe algo da experiência passada e modifica de algum modo a qualidade da que vem depois. Ao enunciar tal princípio, Dewey inspira-se na psicologia experimental de W. James, exposta na obra *Principles of Psychology* (1890), em que defende a existência de um fluxo de consciência e de pensamento, ou seja, o pensamento não se compõe de associação de sensações e idéias isoladas, mas como parte de uma “consciência pessoal”. James (1974c) entende consciência como um fluxo permanente de mudanças, um processo dinâmico. Contrapondo-se ao associacionismo e ao empirismo puramente sensualista (sensacionista), Dewey aproxima-se de James e admite que cada experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base naquilo que promove (Davey, 1967, p.40):

A experiência não entra simplesmente na pessoa. Penetra nela, certamente, pois influencia na formação de atitudes, de desejo e de propósito. No entanto, isso não é tudo. Toda a experiência tem um aspecto ativo que modifica em algum grau as condições objetivas em que ocorrem.

A continuidade da experiência representa, em termos educativos, o olhar para os desdobramentos futuros da experiência presente, a possibilidade de expandir para novas experiências. Assim, “o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar aquele gênero de experiências presentes que vivam frutífera e criativamente nas experiências subseqüentes” (Dewey, 1967, p.25).

Tal idéia de futuro não pode ser confundida com a “preparação” vigente nas práticas educativas como o fim primordial. Não se trata de usar o presente para prover o futuro. Como afirma Dewey (1967), somente vivendo de forma plena as experiências presentes é que nos preparamos para viver o futuro. A educação deve ser um processo sempre presente, já que se fundamenta na vida e na experiência.

Preparar no sentido de ampliar e aprofundar experiências corresponde à promoção de crescimento e reconstrução das experiências, não como coisas isoladas nos conteúdos de estudos. Dewey já o havia anunciado em *My pedagogic creed* (1897): “a educação deve ser compreendida como uma reconstrução contínua da experiência” (Dewey, 1940h, p.11).

As experiências não ocorrem no vazio. Condições objetivas externas determinam sua natureza quando estão envolvidas em um jogo recíproco com as condições internas do

indivíduo. Este é o segundo princípio que define o valor da experiência: a interação entre as condições externas e internas, o que se chama *situação*. Viver no mundo implica viver uma série de situações. Para Dewey (1967, p.47):

Existe uma interação entre um indivíduo e objetos e outras pessoas. As concepções de “situação” e “interação” são inseparáveis uma da outra. Uma experiência é sempre o que é porque tem lugar uma transação entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente (...) o ambiente é qualquer condição que interatua com as necessidades, propósitos e capacidades pessoais para se criar uma experiência.

A escola e os educadores devem saber como extrair dos ambientes físicos e sociais tudo o que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas. Cabe à educação reconhecer no ambiente que experiências poderiam ser favoráveis e como eventualmente nelas se operam as forças internas e externas. Ao tratar a questão do ambiente educativo, Dewey deixa uma outra importante lição à pedagogia de hoje. Destaca que a composição dos espaços, a natureza e a disposição do mobiliário e de outros materiais são elementos reveladores da concepção que se tem da prática educativa e adverte sobre a importância de prover um ambiente que favoreça a construção, a criação e a investigação ativa da criança (Dewey, 1958b).

Experiência não pode ser confundida com a mera atividade. Não basta inserir atividades ou ocupações ativas na escola, sem pensá-las no âmbito de uma organização progressiva de informações e idéias. Igualmente perigosa é a inclusão de experiências com os objetos que não ultrapassem o plano dos sentidos, o que pode resultar em práticas desvirtuadas, como aquelas que derivaram de uma interpretação indevida das “lições de coisas” de Pestalozzi (Dewey, 1959b, 1975).

A experiência subentende mudança, que só será significativa na medida em que suas conseqüência revelarem uma mudança com significação dada pelas relações entre os atos e o resultado deles, ou seja, o valor de uma experiência está em ter um elemento intelectual. Ela deixa de ser mera tentativa e erro para se tornar reflexiva quando são descobertas as relações entre os atos e o que acontece em conseqüência deles, isto é, quando são identificados os propósitos da ação. Para Dewey (1959b, p.159-160), “pensar equivale a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência (...) é considerar o influxo da ocorrência sobre o que pode suceder, mas ainda não sucedeu”. Nesse sentido, a experiência não está em oposição ao pensamento, mas representa um estágio inicial do ato de pensar.

2.2.3 O ato de pensar reflexivo: um empreendimento de investigação

Em sua obra *How We Think*, de 1910, Dewey dedica-se à explanação de seu conceito de pensamento reflexivo e faz uma distinção entre o ato de pensar reflexivo e outras categorias de pensar que se revelam em forma de devaneios, sonhos ou de crenças. Na reflexão, a desordem, a automatização e a ausência de regras dos devaneios são substituídas por um movimento orientado e contínuo para um fim ou propósito. Implica um fluxo de consciência, que define uma cadeia em que um termo de pensamento articuladamente se sucede a outro. Segundo Dewey (1959a, p.14): “A reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere”.

O ato de pensar reflexivo avança em um esforço consciente e voluntário para esclarecer as crenças iniciais sobre os fatos e objetos do mundo, tendo em vista que tais crenças suscitam dúvidas e requerem a investigação das bases que as sustentam. assim, “o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega” (Dewey, 1959a, p.18).

O pensamento reflexivo envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras. Supõe a previsão e o planejamento de ação a partir do reconhecimento de fins ou propósitos, representando a atividade deliberada e intencional em direção a objetivos. Como afirma Dewey, “converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente” (1959a, p.26).

O ato de pensar reflexivamente requer da pessoa três atitudes: *espírito aberto* para aceitar diferentes possibilidades explicativas das coisas do mundo e novas inquietações; *interesse absorvido* para alcançar total envolvimento pessoal com determinado objeto ou causa a ser considerada em análise e *responsabilidade* em examinar e assumir as conseqüências de algo projetado e da ação resultante (Dewey, 1959a, p.39-40). No curso da atividade reflexiva, interpõem-se obrigatoriamente o interesse e o esforço pessoais. Compreendidos como complementares, ambos garantem a consecução de um processo de pensamento e ação.

Para Dewey, o interesse implica que algo afeta uma pessoa, levando-a a tornar-se absorpta e envolvida. “Tomar interesse é ficar alerta, cuidadoso, atento. Interesse exprime absorção, apaixonamento da pessoa por alguma coisa” (1959b, p.138). Define-se pelo seu caráter de propulsão e atividade, no sentido de levar a pessoa a ter um impulso em direção a

algo; pela objetividade, porque concretiza-se em atos ou em elaborações finais, e pela pessoalidade, porque supõe união orgânica da pessoa com o objeto e com os resultados de sua ação (Dewey, 1975).

O esforço significa continuidade, resistência frente às dificuldades do processo reflexivo. O esforço tem a ver com o valor da ação para a pessoa, que passa pela definição de seus propósitos ou fins. Dewey (1959a, p.111) define como limites do pensamento reflexivo a situação *pré-reflexiva*, percebida como problemática, embaraçosa, confusa, em que um problema é suscitado e deve ser resolvido, e a situação *pós-reflexiva*, que se mostra esclarecida, resolvida.

Uma situação define-se como um todo contextual, da maneira como é percebido, e não como objetos ou fatos isolados ou justapostos. Uma situação indeterminada, incerta, não estabelecida é uma condição que antecede a investigação. O processo de investigação está em curso quando há a formulação de uma indagação, o reconhecimento de um problema. Uma situação torna-se problemática quando o indivíduo a assume como objeto de investigação, ou seja, ela não é originalmente problemática.(Dewey, 1974b).

O ato de pensar manifesta-se em situações incompletas, que ainda evoluem. Ocorre quando as coisas são incertas, duvidosas ou problemáticas. Uma vez que surge em situação que suscita dúvida, esse ato é um meio de investigar, de inquirir, de observar (Dewey, 1959b, 1975). Tal é a importância do problema no processo de investigação: Dewey afirma que já se está a caminho de uma solução quando se define bem um problema, ou seja, o seu enunciado revela as referências de possíveis soluções, que aparecem em forma de idéias, antecipando-se aquilo que pode acontecer ou ser encontrado. Segundo ele (1959b, p.162):

(...) todo o ato de pensar é investigação, é pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir. Nesse sentido, a reflexão encerra em si um risco. Não se pode garantir antecipadamente a certeza. A penetração no desconhecido é por sua natureza uma aventura; não podemos ter antecipada segurança. As conclusões da reflexão, até que os acontecimentos se confirmem, são, por consequência, mais ou menos tateantes ou hipotético.

O ato de pensar envolve os seguintes fatores: a consciência de um problema suscitado em uma situação incompleta, que gera perplexidade, confusão e dúvida; a previsão conjectural, na tentativa de interpretar os elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir consequências; o exame cuidadoso (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; a elaboração de uma hipótese e, por fim, o traçado de um plano de ação com base na hipótese concebida (Dewey, 1959a, 1959b). Identifica ainda cinco fases do ato de pensar, que acontecem de forma

absolutamente dinâmica: as *sugestões*, que representam idéias iniciais de como solucionar algo; a *intelectualização*, importante na constituição do problema a ser resolvido; a *idéia-guia* ou *hipótese*, que fornece o norte à observação e aos processos de coleta de dados; o *raciocínio*, definido como a elaboração mental da idéia, que lhe confere consistência e sentido e, finalmente, a *verificação da hipótese*, mediante ação exterior ou imaginativa.

O ato reflexivo é um ato disciplinado, no sentido positivo e construtivo do termo. A disciplina, compreendida por Dewey (1959a, p.93) como “poder de controle dos meios necessários para atingir os fins e, igualmente, poder de avaliar e verificar os fins”, encontra correspondência no conceito deweyano de liberdade. Nesse sentido, a reflexão também é um exercício da liberdade quando definida como “poder de agir e executar, independentemente, de tutela exterior” (Dewey, 1959a, p.93).

O processo de pensar segue uma lógica própria, em que intervém o juízo da pessoa, que se revela nas opções feitas e que resulta em tomadas de decisões. A análise e a síntese são funções do juízo, indissociáveis e complementares em uma ação reflexiva. Selecionar fatos (análise) e interpretá-los em um contexto mais amplo, reunindo-os a outros fatos (síntese), são processos indispensáveis na atividade intelectual. É o que permite atribuir significado e compreender, ou seja, apreender a significação de algo. Conforme Dewey (1959a, p.140):

Apreender o significado de uma coisa, de um acontecimento ou de uma situação é ver a coisa, o acontecimento ou situação, em suas relações com outras coisas: notar como opera ou funciona, que conseqüências traz, qual é a sua causa e possíveis aplicações.

A reflexão subentende, ao mesmo tempo, o envolvimento da pessoa em uma determinada situação, sua participação na situação e certo distanciamento, acompanhado de imparcialidade, para que suas esperanças e desejos não interfiram nas observações e interpretações. A concepção do valor da experiências na reflexão e a identificação do ato reflexivo com o processo de investigação conduzem Dewey a defender que a educação deve empregar o método científico, em um esforço para desenvolver aqueles processos que são próprios da investigação experimental, de tal sorte a não opor o método “psicológico” das experiências dos educandos ao método “lógico” dos especialistas e dos cientistas (Dewey, 1958a, 1959a, 1959b).

Ciência, para Dewey, é o fator de progresso na ação. O método científico associado à experimentação, promove a libertação dos métodos autoritários e das rotinas. Para Dewey (1959b, p.253), ciência experimental:

(...) significa a possibilidade de se utilizar a experiência passada como servidora e não como senhora do espírito. Ela significa que a razão atua dentro da experiência, e não além desta, para dar-lhe uma qualidade inteligente ou racional. A ciência é a experiência a tornar-se racional (...) A ciência representa a revelação dos fatores cognitivos da experiência.

Os métodos de ensinar e aprender devem criar condições que estimulem, promovam e ponham a prova o pensamento reflexivo. Contudo, os métodos educativos, por vezes, presumem experiência por parte dos alunos. Mesmo nos *jardins-de-infância*, a ansiedade por chegar a objetivos intelectuais tende a fazer com que se omita ou se reduza o tempo de experiência primária da criança com os objetos, prevalecendo como guias as intuições e as perspectivas do adulto. Assim como o cientista deve apropriar-se de seu objeto de investigação em um laboratório, também a criança deve ter tempo para interagir com o material.

De acordo com Dewey, é preciso garantir um ambiente educativo em que sejam recriadas condições de um processo de investigação, a fim de que as crianças possam perceber problemas, levantar sugestões, fazer inferências e interpretações, ou seja, formar suas próprias idéias sobre o problema. A inventividade do pensamento reflexivo não pode ser transferida de uma pessoa para outra, perdendo-se em palavras. “Quando uma idéia é dita, ela é para a pessoa a quem foi dita um fato e, não, uma idéia” (Dewey, 1959b, p.175).

As postulações deweyanas sobre a experiência e o pensamento reflexivo, vistas no terreno da prática educativa, revelam a importância de a escola ser um grande laboratório em que as atividades e as experiências primárias com os objetos e fatos sirvam de ponto de partida à reflexão e ao processo do conhecimento. Para Dewey (1940g, p.242):

O método de laboratório é experimental: é um método de descoberta mediante a busca, a investigação, a comprovação, a observação e reflexão; todos são processos que requerem “atividade” mental em lugar de simples capacidades de absorção e reprodução.

Trabalhar na perspectiva de laboratório significa levar os alunos a aprenderem a descobrir, instigando sua curiosidade, equipando-os com os métodos de averiguação de processos, enfim, tornando-os sujeitos de seu próprio conhecimento.

2.2.4 A educação como processo social e democrático: o sentido de equidade em Dewey

Dewey compreende a educação e as práticas escolares sob a luz das fortes transformações da sociedade e traz para o plano pedagógico suas mais profundas convicções políticas, que apontam para um modelo de vida social democrática.¹³

No pensamento de Dewey, a educação confunde-se com o processo de vida em sociedade. “A educação é um método fundamental de progresso e reforma sociais” (Dewey, 1940h, p.15). A educação progressiva não deve ocupar-se somente do estudo da criança, com uma “escola centrada na criança”, mas deve desvelar as forças sociais que permeiam as existências individuais. Com o olhar na sociedade e na escola de seu tempo, Dewey (1940d, p.223) enuncia um princípio fundamental aplicável a qualquer sistema educacional comprometido com as questões sociais:

Há de chegar a época em que se julgue que ninguém está completamente educado se não pode entender as forças básicas da civilização industrial e urbana. Somente as escolas que tomem a direção na criação desta forma de educação podem chamar-se progressivas em um sentido socialmente válido.

A educação, para Dewey, é um processo de vida, e não uma preparação para uma vida futura. A escola, como instituição social, deve representar a vida presente – uma vida tão real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque, em outras palavras, uma forma embrionária da vida em sociedade. Além disso, identifica a democracia e a liberdade com o processo individual de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e suas experiências pessoais. Conforme Dewey (1940a, p.62):

A vida moderna significa democracia; a democracia significa a liberação da inteligência para uma efetividade independente; a emancipação da mente como um órgão individual para realizar sua própria obra. Nós naturalmente associamos democracia com a liberdade de ação, porém a liberdade de ação sem uma capacidade livre de pensamento por detrás dela é só caos. Se renuncia-se à autoridade externa, tem que ser porque a substitui pela autoridade interna da verdade, descoberta e conhecida pela razão.

Dewey defende uma educação que parte das experiências primárias oriundas das vivências sociais das crianças, valendo-se delas para outras experiências ampliadas e mais sofisticadas. As atividades e ocupações sociais são o meio de correlação das disciplinas

¹³ Embora comprometido com causas políticas e sociais, a opção política de Dewey e sua defesa por uma sociedade democrática transcendem às postulações partidárias. Pelo fato de não ter se filiado a partidos políticos, foi alvo de censuras (Luzuriaga apud Dewey, 1959e).

escolares. Na escola democrática,¹⁴ não se rivalizam as experiências de vida e os conteúdos curriculares, as atividades práticas (a ação, o movimento) e as atividades intelectuais. “A democracia que proclama a igualdade de facilidades como seu ideal requer uma educação em que o ensino e a aplicação social, as idéias e a prática, o trabalho e o reconhecimento do sentido do que se faz, estejam unidos desde o princípio até o fim” (Dewey, 1959c, p135).

O ambiente escolar deve revelar-se como uma modalidade da vida, uma sociedade simplificada, em miniatura, que provê ocupações que refletem vivências comunitárias, porque está em íntima interação com outras modalidades extra-escolares da existência do indivíduo. Assim, para Dewey educação moral é o desenvolvimento de uma consciência de vida em comunidade. “Moral é toda a educação que desenvolve a capacidade de participar eficazmente da vida social” (1959b, p.396).

Para que a educação tenha um significado social, é preciso que as mudanças da sociedade sejam acompanhadas de transformações no plano educacional. Na situação da prática educativa, isso significa que os acontecimentos escolares não podem estar alheios aos problemas da comunidade e que a escola deve assumir uma postura de compreensão, aproximação e enfrentamento dos conflitos sociais. Conforme Dewey (1959d, p.106, 108):

(...) um problema social é um problema que o educador tem em comum com o agricultor, com o trabalhador de obras, com o pequeno comerciante, com o trabalhador de colarinho duro. O problema é social porque é comum (...) a relação da educação com os problemas sociais não é, pois, externa e acadêmica. Reside, primeiramente, na comunidade de interesses dos educadores com todos os trabalhadores, que são genuínos produtores de necessidades sociais.

A escola tem uma tarefa política na formação dos indivíduos, pois pode representar um espaço de discussão das dificuldades sociais, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de discriminação das questões da vida real. Nesse processo, cabe ao professor buscar uma compreensão das forças que emanam da convivência social, transportando suas reflexões ao plano de decisões na prática pedagógica. Para construir essa consciência, é preciso que ele mantenha contato com fatos e pessoas de outras instâncias da vida comunitária.

Dewey defende veementemente a escola pública e igual para todos. Critica qualquer forma de separação em classes ou distinções (entre ricos e pobres) no plano da vida social e no sistema educacional. A qualidade educativa de uma experiência depende do grau em que o grupo se estabelece como tal. A comunidade, por sua vez, define-se pelas experiências, pelos

¹⁴ O conceito de democracia transportado ao plano das práticas educativas escolares é tratado por Dewey em diferentes obras, incluindo-se no texto *Democracia y educación*, retirado de *Las escuelas de mañana*, tradução de Lorenzo Luzuriaga da obra *The Schools of Tomorrow* (1913), de John e Evelyn Dewey.

interesses, pelas idéias e pelos sentimentos pessoais compartilhados entre todos os membros. A vida em sociedade supõe a comunhão de objetivos, crenças e aspirações, não podendo prescindir da comunicação de experiências e interesses e co-participação. Isso implica dispor de oportunidades iguais para que haja entre os indivíduos um processo mútuo (Dewey, 1959b).

Dewey questiona o modelo de sociedade ou, como prefere distinguir, associações em que não existe reciprocidade de interesses. Diz que, nesses casos, experimenta-se a instalação do isolamento e do exclusivismo, o que desvela um estado em que prevalecem os interesses pessoais e conquistas individuais em vez de interesses por uma organização e progresso de relações cada vez mais ampliadas. “A verdade fundamental é que o isolamento tende a gerar, no interior do grupo, a rigidez e a institucionalização formal da vida, e os ideais estáticos e egoístas” (Dewey, 1959b, p.92).

A condição favorável para uma comunidade é aquela em que os desejos, as vontades e os interesses pessoais, valorizados no âmbito das trocas grupais, cedem espaço àqueles defendidos pelo grupo. Dewey (1967) compreende que o controle social é inerente à condição de grupo, não implicando necessariamente a restrição de liberdades individuais. A igualdade não representa a anulação das diferenças e da diversidade. O controle das ações individuais é definido pela situação total em que se encontram os indivíduos e da qual são efetivos integrantes e participantes.

Dewey chama de antidemocrática a sociedade que pensa os indivíduos inseridos em classes fixas, segundo padrões, percentagens e médias estandarizadas, porque não admite as qualidades distintivas, únicas e individualizadas. As escolas têm práticas de classificação que fazem desaparecer as individualidades. Elas operam com grandes números de “mediocridades em lugar de individualidades” (1940f, p.167), com base em referências que destacam inferioridades e superioridades.

Por mais que as qualidades inatas possam estabelecer limites, não representam uma força ativa e definitiva. Nessa perspectiva é que a educação deve tratar os indivíduos em suas qualidades únicas e distintivas, procurando ampliar as suas possibilidades de pensar e agir. “A democracia não será democracia até que a educação adote como fim principal a liberação das atitudes distintivas na arte, no pensamento e na relação humana. Por hora, obstáculo intelectual que se interpõe é o costume de classificar e comparar quantitativamente (Dewey, 1940e, p177).

A escola progressiva restaura a possibilidade de os indivíduos contribuírem com suas experiências pessoais no grupo. Essa condição de participação não nasce e não se mantém espontaneamente. É preciso pensar e planejar situações que propiciem a colaboração mútua e a co-responsabilidade. Nesse contexto, o professor participa juntamente com o grupo, em um clima sem falsas e passageiras adesões, formalidades ritualizadas e condutas convencionais. “Quando a educação se baseia na experiência e se considera à experiência educativa como um processo social (...) o professor perde a posição de amo ou ditador e adota a de guia das atividades do grupo” (Dewey, 1967, p.69).

Dewey insiste na clareza dos propósitos educativos e da intencionalidade das ações por parte da direção e dos professores no âmbito escolar. Chega a afirmar que dirigir uma escola progressiva é mais complexo que nos moldes tradicionais, pois implica profunda compreensão dos motivos individuais, sem perder de vista a possibilidade de ampliá-los em benefício da sociedade.

2.3 Implicações pedagógicas: a formação reflexiva da criança e do adulto

Muitas das contribuições de Dewey à pedagogia de sua época e também à pedagogia atual depreendem-se diretamente do conjunto de suas convicções. Contudo, pretende-se agora destacar duas importantes decorrências dos pensamentos deweyanos no plano das práticas de formação da criança e do adulto (aqui considerado o profissional da educação) reflexivos, que podem auxiliar no traçado de uma pedagogia da infância. Trata-se de idéias que se ampliaram com os tempos e que inspiram muitas das postulações presentes na atualidade.

2.3.1 O trabalho de projetos: uma proposta de formação da criança reflexiva

O trabalho de projetos pode ser considerado uma das mais fortes expressões da proposta de educação pela experimentação e investigação, defendida por Dewey. Os primeiros ensaios da prática com projetos são realizados por Dewey à época da escola-laboratório de Chicago, identificados como *ocupações construtivas* ou *ativas*. Mais tarde, sua idéia é aprimorada por seu discípulo direto e grande colaborador William Kilpatrick, resultando na definição do método de projetos ou sistema de projetos, designações que se tornam correntes a partir de 1918 (Lourenço Filho, s/d).

Hoje, o trabalho de projetos está presente em muitas recomendações da pedagogia que defendem ações inovadoras na educação e, em especial, na educação da infância. Podem ser

citados, como exemplos, os trabalhos de diversas localidades do norte da Itália e da cidade de Braga, em Portugal,¹⁵ que são matizadas por diferentes influências pedagógicas e trazem importantes contribuições a países como o Brasil.

Existe uma pluralidade de propostas de inserção dos projetos nas práticas educacionais que, tributárias dos princípios enunciados por Dewey, só se tornam legítimas herdeiras quando assentadas verdadeiramente no conceito de educação pela experiência e pela reflexão. Os projetos inserem-se no universo das *ocupações construtivas*, consideradas por ele essenciais no processo educativo por representarem a conexão entre os saberes da criança e os saberes mais elaborados do plano curricular.

A compreensão de que a prática educativa não deve opor as experiências primárias pessoais ao conhecimento científico, as atividades práticas (que envolvem movimentos e exercícios dos sentidos) às atividades intelectuais (que envolvem o universo simbólico), resulta na defesa do valor das ocupações construtivas, como meio de aproximar as atividades da vida social das atividades formais da escola (Dewey, 1940i, 1958b; 1959b). Por intermédio das ocupações construtivas, revelam-se as histórias dos processos e materiais, o desenvolvimento histórico-cultural do homem e das ocupações sociais. A criança não só reencontra-se com as atividades de seu ambiente presente, como recapitula os componentes culturais do passado, compreendendo que o processo de desenvolvimento da vida no plano individual corresponde ao processo de desenvolvimento da vida na *raça*.¹⁶

Sob a denominação *ocupações construtivas* estão incluídas múltiplas atividades e diferentes instrumentos e materiais. Segundo Dewey (1959b, p.216):

Há trabalhos com papel, papelão, madeira, couro, barbante, argila e areia, e metais, com ou sem aparelhos e instrumentos ou máquinas. Os processos empregados são: dobrar, cortar, furar, medir, modelar, fazer moldes e modelos, aquecer e esfriar, e as aplicações próprias de instrumentos como martelos, serrotes, limas, etc. Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever – como trabalhos ativos com finalidades sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada) além de inumerável variedade de brinquedos e jogos, constituem algumas espécies de ocupação.

Entre as ocupações construtivas encontram-se os jogos e brincadeiras, assim como trabalhos de diferentes naturezas com vários materiais, em que se inclui o trabalho de projetos, envolvendo o exercício dos sentidos e atividades de movimento. Dewey distingue jogo e trabalho, destaca a relevância de ambos e não opõe uma atividade a outra. Na vida da

¹⁵ No caso de Braga, Portugal, tratam-se dos trabalhos realizados no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e na Associação Criança.

¹⁶ Para compor sua análise sobre o processo de recapitulação dos processos sociais, Dewey (1940i; 1958b) recorre às teorias das épocas de cultura na educação e de recapitulação na biologia.

criança, não há momentos exclusivos de brinquedos e trabalhos e, sim, maior relevo de uma ou outra atividade, em dados momentos¹⁷. Assim, não se justifica pensar na exclusividade de uma ou outra atividade, seja no *jardim-de-infância*, seja na escola elementar (Dewey, 1975).

As ocupações não podem ser confundidas com atividades quaisquer oferecidas à criança para mantê-la entretida em sua cadeira e distante das travessuras e do ócio. (Dewey, 1958b) Não são exercícios motores ou treinos mecânicos dos sentidos realizados com objetos da vida prática.¹⁸ Propor ocupações construtivas não significa a simples inserção de uma diversidade de materiais e de procedimentos, em uma perspectiva meramente utilitária e imediatista (Dewey, 1958b; 1959a; 1959b, 1975). Para Dewey, as ocupações são educativas quando representam atividades que promovem experiências inteligentes com fatos, instrumentos e objetos do ambiente, em uma organização progressiva de informações e conceitos, por meio de experimentação.

Trata-se de um trabalho experimental em que o que interessa à criança não são tanto os fatos objetivos, menos ainda as leis científicas, mas sim a manipulação direta dos materiais e a aplicação de formas simples para produzir resultados interessantes (Dewey, 1940i, p.54). O método experimental exige que se sigam pistas das idéias, atividades e conseqüências observadas, o que supõe momentos de revisão e resumo com análise e registro dos elementos significativos da experiência.

As ocupações construtivas representam a oportunidade da criança de responsabilizar-se por um trabalho intelectual de resolução de problemas percebidos por ela como relevantes. Nesse sentido, requer o delineamento de um plano de investigação, segundo modelos próprios de ação; a seleção de instrumentos e materiais que mais se adaptem aos seus propósitos experimentais; a percepção de seus próprios erros e a descoberta de caminhos para corrigi-los, conforme suas capacidades atuais. Ocupação é colocar o máximo de consciência em tudo o que é feito (Dewey, 1958b, p.134).

¹⁷ Os jogos e brincadeiras não são objeto de análise do presente estudo. Maiores esclarecimentos sobre esses conceitos e a sua relação com outras naturezas de atividades podem ser encontrados em Dewey (1958b, 1959a, 1959b, 1975).

¹⁸ Ao falar da importância das ocupações construtivas na prática educativa, Dewey reconhece a relevância da educação dos sentidos e das lições de Pestalozzi, das propostas de Froebel para o jardim-de-infância, pautadas nos brinquedos, jogos e ocupações e do método das *Case dei Bambini* de Montessori. Contudo, tece críticas à maneira como foram interpretadas as lições de coisas, valorizando unicamente a familiaridade da criança com os atributos do objeto. Mostra restrições aos princípios do simbolismo froebeliano, assentados na idéia do todo absoluto, e à tendência dos materiais montessorianos em se tornarem exercícios mecânicos. Critica os materiais de Froebel e Montessori por serem resultantes de um trabalho de elaboração do adulto, anterior ao da criança. Outros detalhes encontram-se em Dewey (1959a, 1959b, 1975).

Nas ocupações construtivas ou projetos, a criança é a investigadora. As regulações das atividades não podem vir em forma de ordens, modelos ou soluções propostas pelo adulto (professor/professora), pois podem tirar da criança a possibilidade de realizar suas próprias observações, que a levem à elaboração de hipóteses e planos de ação/investigação. Ademais, existem profundas diferenças entre as formas como as atividades se organizam na ótica do adulto e da criança: o adulto vê maior urgência nos resultados das atividades e seus propósitos são mais intelectualizados do que os das atividades infantis.

Para que as ocupações ou projetos sejam verdadeiramente educativos, devem ter início nos desejos e impulsos e primeiras sugestões da criança. A apresentação de modelos não deve preceder as iniciativas da criança. A imitação é importante no processo de desenvolvimento infantil, mas não deve representar a melhor forma de iniciação de atividades reflexivas (Dewey, 1958b, 1959a).

Os impulsos iniciais devem transformar-se em algo mais duradouro, ou seja, em fins ou propósitos de ação que exijam o esforço da criança. Os propósitos infantis não necessariamente coincidem com os do adulto, mas se tornam educativos quando promovem experiências ampliadas e resultados interessantes, superando atividades triviais e rotineiras.

O projeto deve ser sustentado por novas indagações que surgem no percurso de seu desenvolvimento, trazendo à criança novos problemas e sugestões que a levem a formular novas idéias e hipóteses. A continuidade do projeto é garantida pela conexão das etapas do processo investigativo.

O adulto, ao perceber os interesses da criança, deve instigar a formulação de problemas e orientar o processo de investigação, antevendo os caminhos e realizações possíveis. Cabe a ele as descobrir e organizar projetos que, ao mesmo tempo, estejam ao alcance das crianças e permitam observações e formação de inferências consecutivas e mais ampliadas.

Para Dewey (1959a, p.214-215), os projetos possibilitam a apresentação de

problemas típicos que devam ser resolvidos por reflexão e experimentação pessoal e pela aquisição de conteúdos definidos do conhecimento capazes de levar, mais tarde, a noções científicas mais especializadas. (...) Trabalhar em projetos significa planejar um trabalho inteligente e consecutivo que propicie uma familiaridade da criança com os métodos investigativos e com a experimentação.

O trabalho de projetos concretiza-se na prática educativa quando se consideram como ponto de partida os interesses e as experiências infantis e se propicia a ampliação dessas experiências para outras cada vez mais complexas e elaboradas. Isso se faz mediante um processo de investigação protagonizado pela criança, sob o olhar atento do adulto, que, tendo

intenções claras em seu trabalho educativo, oferece suporte, organiza situações e registra as experiências em desenvolvimento.

2.3.2 A reflexão do(a) professor(a): a conexão necessária entre a prática profissional e as teorizações

Dewey destaca o papel do(a) professor(a) na organização dos processos educativos e promoção de um contexto favorável ao grupo. Em defesa de uma escola democrática, aponta o reconhecimento da individualidade intelectual do(a) professor(a) como uma das principais condições de qualquer reforma educacional. Conclui que “todas as demais reformas estão condicionadas à qualidade e caráter dos que atuam na profissão docente (Dewey, 1940a, p.67).

Valoriza a independência, a iniciativa e a inventividade dos profissionais de educação e afirma que a atitude antidemocrática de limitar as ações do(a) professor(a) no âmbito da escola e da sala de aula tem grande repercussão na maneira como conduz o seu trabalho docente com a criança. “A supressão antidemocrática da individualidade do professor tem uma correlação estreita com a indevida supressão da inteligência e da mente da criança” (p.68).

A despeito das indiscutíveis especificidades de trabalho nas diferentes modalidades educacionais (educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior), há algo que diz respeito à profissionalidade do profissional de educação em geral, que pode ser expresso nas seguintes perguntas: quais as fontes dos saberes dos professores? Que estatuto devem ter esses saberes nos programas de formação profissional (inicial e contínua) e na prática docente?

As discussões sobre a formação e a prática docente conduzem, inevitavelmente, às questões dos saberes pedagógicos que, por sua vez, inserem-se nos domínios de concepções mais amplas que orientam as teorizações e pesquisas educacionais. Trata-se de verdadeiros dilemas filosóficos e epistemológicos que acompanham a própria constituição do campo da educação e da pedagogia, traduzindo-se nos termos de polarizações: teoria-prática, ciência-arte. Como filósofo e teórico da educação, Dewey dedica-se a esse assunto em sua obra *The sources of a science of education*, escrita em 1929, da qual é possível depreender a sua compreensão sobre formação e prática de professores, em uma perspectiva reflexiva.

Revelando a tendência de sua época em conceber o caráter científico dos campos de conhecimento a partir do modelo das ciências exatas e naturais, Dewey discorda da estreiteza desse conceito de ciência. Explica que o termo, em um sentido mais amplo, significa: “a existência de métodos sistemáticos de investigação que, quando se dirigem a estudar uma série de fatos, nos põem em condições de compreendê-los melhor e de dominá-los mais inteligentemente, menos ao azar e com menos rotina” (Dewey, 1929, p.8). A ciência e os métodos científicos representam uma possibilidade libertadora, com meios diversificados e não-uniformes de ver e solucionar novos problemas.

Dewey apresenta a ciência como superação do plano meramente empírico da prática educativa e, ao mesmo tempo, revela os perigos de uma prática como aplicação linear de regras de ação propostas por teorias e pesquisas científicas. Procura reconhecer o que a educação tem de arte e de ciência. Distingue, mas não opõe esses campos, e enfatiza que, no âmbito da aplicação concreta, a educação aproxima-se mais da arte, porque os elementos científicos, muitas vezes, não dão conta dos fatos inéditos e imprevistos da prática educativa. Existem momentos em que prevalecem a iniciativa e inventividade daquele que exerce essa prática. Na educação, “há espaço para os projetos originais e atrevidos de indivíduos excepcionais” (Dewey, 1929, p.13).

Contudo, existe uma tênue fronteira que separa uma prática inventiva de uma prática reprodutiva, em que certos atos educativos são perpetuados. Assim, aquilo que é arte torna-se instrumental e mecânico. De modo paradoxal, a ciência pode contribuir para a perpetuação de processos ou para a emancipação da arte educativa, dependendo da compreensão e do emprego de seus métodos e conclusões.

Quando considerado somente o plano empírico da educação, prevalecem na concepção de práticas como tradição, imitação de procedimentos e reprodução de modelos, respostas imediatas a condições momentâneas. Ser bom professor e ter boa capacidade de ensinar define-se pelo domínio de estratégias e instrumentos que resultem em êxito imediato, segundo alguns indicadores, tais como ordem na sala de aula, reprodução dos conteúdos ensinados pelos alunos, resultados de exames e índices de promoção e retenção em séries.

Disso decorre a ânsia de estudantes e profissionais por receitas, em uma expressão clara de que a ação pedagógica pode reduzir-se ao como fazer. A ciência é chamada somente para legitimar algo, uma espécie de “selo de qualidade de ações (...) É apreciada porque se pensa que dá autenticidade e autoridade inquestionáveis a um procedimento específico a ser aplicado na sala de aula” (Dewey, 1929, p.15).

Convertem-se os estudos e teorias científicas em modelos, diretrizes e regras uniformes, resultando na destruição “do jogo livre da educação como arte” (Dewey, 1929, p.14). Nessa perspectiva, a ciência é antagônica à educação como arte. Além disso, desconsidera-se a complexidade da prática educativa e as inesgotáveis situações e fatores que nela intervêm, acreditando que as investigações científicas podem dar conta da totalidade de fatos e episódios educacionais. É o sentido de prática como ciência aplicada.

De acordo com as formulações de Dewey sobre o valor educativo de uma experiência, é plausível dizer que as experiências vividas na prática pelo(a) professor(a) não produzem um conhecimento ou uma experiência expandida e enriquecida, pois opera-se tão-somente no nível das respostas às urgências. Para que se tenha uma prática educativa modificada a partir das experiências primárias dos professores, é preciso que elas avancem para um plano de experiências mais elaboradas, e isso só ocorre mediante o processo de abstração, essencial à ciência. A abstração implica o exame distanciado de experiências familiares para levá-las ao campo da inquisição reflexiva ou teórica. Para Dewey (1929, p.16-17):

Ser capaz de sair, no momento da confusão, das urgências e necessidades dos interesses práticos imediatos é uma condição da origem e do tratamento científico em qualquer campo. A preocupação de alcançar alguma utilidade direta ou prática limita sempre a indagação científica.

Não existe a aplicação universal das teorizações científicas. A ciência deve representar um apelo às observações, às indagações e, portanto, ao pensamento reflexivo. Sua contribuição está para além do plano presente e deve propiciar a visibilidade de propósitos mais amplos e experiências mais duradouras e inteligentes. A ciência pedagógica não se constrói somente no plano dos achados teóricos nem produz regras da prática. “Seu valor para a prática educativa – e toda educação é ou um modo de prática inteligente ou acidental e rotineira – é indireto; consiste em oferecer instrumentalidades intelectuais que podem ser utilizados pelo educador (Dewey, 1929, p.28).

Da mesma forma que na educação da criança são imprescindíveis as experiências vividas como fontes primárias de reflexões e, por conseguinte, de experiências expandidas, para o(a) professor(a) as suas realizações, no campo prático, devem representar o começo e o fim no processo reflexivo, em que as teorias e os achados científicos significam o mesmo que os conhecimentos científicos trazidos pelos programas escolares podem significar para a criança. A conclusão a que se chega é de que a “ciência da educação não se encontra nos livros, nem nos laboratórios experimentais, nem nas salas de aula onde se ensina, senão nas mentes dos que dirigem a atividade educativa” (Dewey, 1929, p.32).

No plano da formação de professores, isso quer dizer que não basta desfilarmos uma série de saberes da psicologia, sociologia, estatística, entre outros. Mesmo que bem compostos no plano curricular, são conteúdos científicos que não resultam diretamente na ciência pedagógica. Na constituição dessa ciência intervêm a reflexão daqueles que estão envolvidos com a prática educativa. A ciência da educação não pode ser uma “ciência de gabinete” (*arm-chair science*), posto que não pode distanciar-se de sua fonte original de provisão intelectual, qual seja: o ambiente escolar. Assim, é fundamental a conexão entre o trabalho prático e a obra científica, entre o professor e o investigador.

Dewey advoga a relevância da participação dos professores que estão em exercício no processo de construção de saberes científicos da prática educativa. Fala da importante parceria entre os centros acadêmicos e os centros da prática, pois sem esses últimos torna-se inviável julgar o alcance real do problema ao qual se dedica a investigação. Somente a aproximação da realidade é que permite compreender e apreender a pertinência dos achados científicos no plano das realizações práticas e, portanto, protegê-las da artificialidade e arbitrariedade das prescrições metodológicas. “A experiência concreta educativa é a fonte primária de toda a inquirição e reflexão porque aponta os problemas, e comprova, modifica, confirma e retifica as conclusões da investigação intelectual” (1929, p.56).

Contrário aos argumentos que dizem que os professores não têm o preparo suficiente para cooperar de forma inteligente e efetiva com a investigação científica, Dewey (p.47) defende que eles são “os canais mediante os quais as conseqüências da teoria pedagógica chegam à vida dos que estão na escola. Eu suspeito que, se estes professores são somente canais de recepção e transmissão, as conclusões da ciência se desviarão e alterarão antes de chegar às mentes dos alunos”.

As postulações científicas só podem contribuir com a transformação de práticas quando os professores tornam-se autores nesse processo e protagonizam, verdadeiramente, o processo de constituição de saberes pedagógicos.

O que há de mais surpreendente e inspirador nesse conjunto de formulações de Dewey é o caráter de vanguarda de suas idéias. Aqueles que defendem a superação de clássicas dicotomias no plano da formação de professores – teoria-prática, academia-terreno de atuação, conhecimento científico- conhecimento experiencial – têm recorrido às proposições deweyanas para sustentar suas teses sobre a *formação reflexiva* de professores. É o que se pode constatar, por exemplo, na obra de Zeichner (1993), em que o autor recupera o conceito

de reflexão defendido por Dewey para apresentar sua concepção de prática reflexiva e sua proposta de formação do professor.

Dewey valoriza o tratamento científico das questões educativas e, ao mesmo tempo, alerta sobre os perigos da prescrição dos métodos científicos. Quando faz isso, destaca o processo reflexivo do professor como fonte essencial de conhecimento e elo de conexão entre o universo das práticas e das teorizações.

2.4 Considerações finais

Quando Dewey faz uma recapitulação da trajetória histórica dos movimentos de idéias de seu tempo, emprega a metáfora do nascimento dos caudalosos rios. Ele diz que os arroios que descem das montanhas, quando vistos isoladamente, são insignificantes. Em um longo percurso, unem-se e formam os rios que, por fim, desembocam no oceano. Tais como os grandes rios, “os grandes movimentos não são grandes em seu nascimento. Tomados isoladamente, seu princípio é tão insignificante e trivial em aparência como os arroios” (Dewey, 1940g, p.230). O reencontro com a obra de Dewey representa, para os estudiosos e pesquisadores da educação de hoje, oportunidade de acompanhar o trajeto de importantes “arroios” e “braços de rios” que auxiliam na constituição dos pensamentos pedagógicos da atualidade.

À semelhança do que ocorre com as águas dos arroios e rios, que arrastam escombros recolhidos no caminho e que tendem a dividir-se em inúmeras correntes secundárias, no campo das idéias, os estudos mais recentes são tributários de muito que recolhem do passado – e os caminhos percorridos não são tranquilos, sendo mesmo bastante tortuosos. É fundamental reconhecer suas fontes inspiradoras, para que não se alimente a falsa sensação do novo, do inovador.

É com essa cautela que se deve partir para a construção de uma pedagogia da infância, tendo a certeza de que ela pode receber de Dewey tanto lições de humanidade – crença nas potencialidades humanas, respeito às individualidades e diferenças, garantias de liberdade e democracia – quanto lições de pedagogia – valor das experiências e interesses das crianças, pensadas no plano da intencionalidade da ação pedagógica em um ambiente físico e relacional verdadeiramente educativo.

2.5 Referências

- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- DEWEY, J. M. (Ed.). Biography of John Dewey. In: SCHILPP, P.A. (Ed.). *The Philosophy of John Dewey*. Evanston/Chicago. Northwestern University. Menasha/Wisconsin: George Banta, 1939. (The Library of Living Philosophers; vol. 1).
- _____. *Como pensamos*. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a. (Atualidades pedagógicas; 2).
- _____. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b. (Atualidades Pedagógicas; 21).
- _____. Democracia e educación. In: _____. *El Niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. 4.ed. Buenos Aires: Losada, 1959c. p.113-135.
- _____. Democracy in education. In: _____. *Education today*. New York: G.P.Putnam's Sons. Van Rees. 1940a. p.62-73.
- _____. *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. 4. ed. Buenos Aires: Losada, 1959e.
- _____. Education as politic. In: _____. *Education today*. New York: G.P.Putnam's Sons. Van Rees Press. 1940b. p.157-163.
- _____. Education as religion. In: _____. *Education today*. New York: G.P.Putnam's Sons. Van Rees Press. 1940c. p.144-149.
- _____. *Experiencia e educación*. 9.ed. Buenos Aires: Losada, 1967.
- _____. Experiência e natureza. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974a. vol. 11, p. 159-210.
- _____. How much freedom in new schools? In: _____. *Education today*. New York: G.P. Putnam's Sons. Van Rees. 1940d. p.216-223.
- _____. Individuality, equality and superiority. In: _____. *Education today*. New York: G.P.Putnam's Sons. Van Rees Press, 1940e. p.171-177.
- _____. *Interest and effort in education*. Carbondale: Arcturus Books/ Southern Illinois University, 1975.
- _____. La educación y los problemas sociales actuales. In: _____. *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. 4.ed. Buenos Aires: Losada, 1959d. p.99-111.
- _____. La filosofia de la educación. In: _____. *La ciencia da la educación*. Buenos Aires: Losada, 1951. p.81-110.
- _____. Lógica: a teoria da investigação. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974b. vol.11, p. 211-244.
- _____. Mediocrity and individuality. In: _____. *Education Today*. New York: G.P.Putnam's Sons. Van Rees Press, 1940f. p.164-170.
- _____. Monastery, bargain counter or laboratory in education? In: _____. *Education today*. New York: G.P.Putnam's Sons. Van Rees Press, 1940g. p.230-243.
- _____. My pedagogic creed. In: _____. *Education today*. New York: G.P.Putnam's Sons. Van Rees Press, 1940h. p.3-17.
- _____. The child and the curriculum(1902). In: DEWEY, J. *The child and the curriculum: the school and society*. Chicago/Illinois.EUA. The University of Chicago Press/ Phoenix Books, 1958a. p.3-31.

- _____. The Place of manual training in the elementary course of study. In: _____. *Education today*. New York: G.P.Putnam's Sons. Van Rees, 1940i. p.53-61.
- _____. The primary-education fetich In: _____. *Education today*. New York: G.P.Putnam's Sons. Van Rees Press, 1940j. p.18-35.
- _____. The school and the society(1899). In: DEWEY, J. *The child and the curriculum: the school and society*. Chicago/Illinois. The University of Chicago Press/ Phoenix Books, 1958b. p.5-160.
- _____. The sources of a science of education. New York/EUA: Liveright, 1929.
- _____. The teacher and his world. In: _____. *Education today*. New Yoork: G.P.Putnam's Sons. Van Rees, 1940l. p.300-302.
- _____. The teacher and the public. In: _____. *Education today*.New York: G.P. Putnam's Sons. Van Rees Press. 1940k. p.303-307.
- EBY, F. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais(SéculoXVI/Século XX)*. Brasília (DF): Instituto Nacional do Livro/ Porto Alegre/RS: Globo.1976.
- HUBERT, R. *História da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- JAMES,W. O significado da verdade. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974a. vol. 11, p. 39-46.
- _____. Pragmatismo. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974b. vol. 11, p.7-37.
- _____. Princípios de psicologia. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974c. vol. 11, p.47-97.
- KONDER, L. Introdução ao fascismo. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos. s/d.
- LUZURIAGA, L. *História da Educação e da Pedagogia*. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. (Atualidades Pedagógicas; 59).
- NOT, L. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel, 1981.
- ZEICHNER, K.M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa,1993.

3 ARGUMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Os princípios deweyanos de uma pedagogia participativa e construtiva, pautada na experiência e realizada pelas vias da experimentação e reflexão, contrapostos à tradição acadêmica ocidental clássica de transmissão e reprodução cultural, reuniram-se a outras importantes fontes de teorizações. Da confluência dos enunciados, emergiu a gramática pedagógica que deu o tom à formação contínua em serviço, desenvolvida no âmbito do processo colaborativo instalado entre a universidade e o Centro de Educação Infantil (CEI), como revelação de uma forma particular de pensar a educação de adultos compatível e comprometida com uma forma de pensar o cuidado e a educação de crianças pequenas.¹⁹

De pronto, esclareceu-se que a tematização da formação de profissionais para a educação infantil representaria colocar-se diante do desafio de falar sobre a qualidade de práticas educativas e a possibilidade de transformá-las, em favor das crianças, das famílias e da sociedade, o que tornou inevitável trazer em foco a responsabilidade social e moral tanto das pessoas que atuam na educação — e, portanto, na educação das crianças pequenas — quanto daquelas que se dedicam à pesquisa educacional. Tal discernimento remeteu o estudo aos domínios da práxis pedagógica e, por conseguinte, à assunção de uma conduta investigativa nos termos de uma investigação-ação.

3.1 Explicitação da gramática pedagógica: busca da práxis pela participação

Uma gramática pedagógica pode ser compreendida como a expressão de uma ideologia educacional (KOHLBERG; MAYER, 1972) ou de um modelo pedagógico que se constitui a partir de determinados pressupostos filosóficos e científicos traduzidos em um conjunto de concepções a compor um quadro de referência interpretativo (NUTHALL; SNOOK, 1973) norteador de uma determinada forma de pensar, organizar e conduzir a ação educativa.

Em busca dessa gramática pedagógica orientadora, o grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil”, do qual deriva este presente trabalho de investigação-ação, procurou compor seu quadro teórico-metodológico, recorrendo às importantes postulações

¹⁹ Este capítulo representa um exercício final de sistematização de ideias realizado ao longo de todo o processo da investigação-ação, desde a sua concepção, que, na medida em que foi se concretizando, permitiu a composição de produções escritas anteriores publicadas em: Pinazza (2004, 2013a, 2013b).

pedagógicas reformadoras do final do século XIX e do século XX, tais como as de Fredrich Froebel, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Loris Malaguzzi; e aos enunciados da psicologia construtivista de Jean Piaget, que remetem à compreensão do potencial intelectual da criança, e da psicologia socioconstrutivista de Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner sobre a construção sociocultural do conhecimento.

Do diálogo com os diferentes modelos curriculares (High Scope; Movimento da Escola Moderna (MEM); Reggio Emilia; Trabalho de Projetos) e da aproximação com projetos de países como Portugal (Associação Criança), Inglaterra (Pen Green Centre) e Itália (ParmaInfanzia), resultou a adesão definitiva do grupo de pesquisa às pedagogias participativas. Inspirou-se, particularmente, na Pedagogia-em-Participação, abordagem pedagógica da Associação Criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).

Na Pedagogia-em-Participação, as postulações teóricas de Dewey, Piaget, Vygotsky e Bruner estão presentes e reunidas na concepção de uma criança competente, possuidora de um potencial para a realização, devendo ser respeitada em suas necessidades, suas motivações e seus interesses. As experiências que traz consigo, fruto de suas vivências com outros contextos de vida (família, comunidade), devem ser valorizadas no nível das interações com os adultos e com seus pares, em práticas colaborativas apoiadas por adultos sensíveis, que invistam na ampliação e sofisticação crescente das experiências de aprendizagens, mediante a composição de ambientes educativos enriquecidos e propícios à experimentação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).

A esse modo de pensar e fazer a educação das crianças pequenas, que se revela em uma gramática pedagógica do currículo, corresponde uma perspectiva pedagógica congruente, para se pensar e fazer a educação dos adultos que atuam na educação e na educação infantil. Isso porque uma gramática (ou um modelo) não se encerra no campo dos preceitos filosóficos e teóricos. Sua concretização e sua evolução são garantidas pelos práticos.

Conforme adverte Parra (1985), como quadro de referência interpretativo, o modelo somente materializa-se interpretado e vivido pelos práticos no plano das realizações educativas cotidianas. Nessa mesma direção, Oliveira-Formosinho (2007) afirma que o modelo pode favorecer ou criar obstáculos aos professores em sua jornada de desenvolvimento e no reconhecimento das dimensões pedagógicas implicadas em seu trabalho, e isso, indiretamente, influenciará as jornadas de aprendizagens das crianças.

Portanto, para que uma gramática pedagógica do currículo se torne vigorosa, é preciso compreendê-la em sua potencialidade evolutiva, explorada no plano da prática por profissionais capazes de refletir sobre ela e de (re)construí-la permanentemente com criatividade. Quando o modelo expande a visão sobre as questões práticas, torna-se:

[...] uma gramática que cria linguagem, significados, uma estrutura conceitual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação. Esse modelo implica uma gramática curricular aberta à reconstrução individual e coletiva, com uma didática flexível em permanente construção. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 31-32).

Para que profissionais da educação possam participar como agentes transformadores do currículo por meio do aprimoramento de suas ações educativas, eles precisam se beneficiar de uma lógica de formação compatível com esse nível de exigência, ou seja, uma formação pensada na perspectiva pedagógica da participação.

Na ótica de uma formação participada, o que está em jogo é a aproximação dos propósitos e das ações formativas aos saberes da prática acumulados pelos professores. Isso implica apelar a um plano de raciocínio que tem um estatuto da maior relevância na composição do pensar e do agir dos profissionais da educação. Nos termos aristotélicos, trata-se do raciocínio da *phronesis*, traduzida como sabedoria prática, discernimento ou prudência (ARISTÓTELES, 1973).

A distinção de Aristóteles entre conhecimento científico e conhecimento prático e os enunciados diferenciadores das razões da *episteme*, *techne* e *phronesis*, que originam três níveis de esclarecimento do homem sobre as coisas do mundo, respectivamente, *theoria*, *poesis* e *praxis* (ARISTÓTELES, 1973), ancoram as formulações relacionadas à natureza dos saberes profissionais no campo da pedagogia e trazem à luz o entendimento de que atuar na educação implica uma ação engajada moralmente e orientada para a compreensão ampliada dos processos educativos, vistos pelos seus impactos sobre a vida dos indivíduos e da coletividade, em uma perspectiva temporal que extrapola o plano do imediato. Esse tal engajamento moral revela-se como práxis (ELLIOTT, 2000a; KEMMIS; SMITH, 2008a).

Nesses termos, o compromisso dos professores vai além da tarefa de cumprir um plano de trabalho e conduzir os estudantes à aprendizagem de um dado tópico do currículo. O trabalho docente envolve a capacidade de constituir um julgamento sábio e prudente a respeito do contexto particular em que ocorre determinada prática e, ao mesmo tempo, de vislumbrar as circunstâncias mais abrangentes em que se insere esse contexto. É esse discernimento referente à *phronesis* que permite aos professores exercerem seu direito de

tomada de decisão a respeito de seu próprio trabalho, efetuando o enfrentamento dos desafios e dilemas do cotidiano educacional (ELLIOTT, 2000a; KEMMIS; SMITH, 2008a, 2008b).

Portanto, formar com vistas à práxis pedagógica implica rever os estatutos dos saberes da profissão. Embora seja importante o estudo das questões da educação sob a perspectiva da *episteme*, que provê um entendimento no plano da *theoria*, isso não é suficiente e não prepara necessariamente para a ação. É a aquisição de um discernimento diante de determinadas circunstâncias, disposição relacionada à *phronesis*, que se traduz em um fazer esclarecido e comprometido na educação. Essa sabedoria prática que remete à práxis só pode ser desenvolvida pela experiência. Daí a importância de uma formação que mobilize os professores, a partir de suas aprendizagens experienciais, providenciando oportunidade de interpretá-las e reconstruí-las por meio do exercício reflexivo individual e coletivo, uma potente forma de agir na práxis (EDWARD-GROVES; GRAY, 2008; SMITH, 2008).

Essa compreensão orientou o delineamento da formação contínua em contexto, no âmbito da colaboração da universidade com o centro de educação infantil, partindo da concepção basilar de que os conhecimentos experienciais das professoras precisariam ocupar a centralidade no processo formativo, com o propósito de se fazer uma formação participada e reflexiva, em busca do desenvolvimento da práxis pedagógica.

3.2 Formação em contexto: desenvolvimento profissional e mudança educativa

A formação centrada em um contexto de educação infantil representou a opção mais apropriada aos propósitos da construção dos saberes praxiológicos. Impôs-se à equipe de pesquisa da universidade a necessidade de pensar estratégias compatíveis aos preceitos da educação de adultos. Os estudos demonstram que as aprendizagens dos adultos são orientadas para as tarefas e os problemas relacionados ao seu trabalho, ou seja, os adultos envolvem-se crescentemente nos processos formativos na medida em que as questões abordadas aproximam-se de suas práticas profissionais (KNOWLES, 1983).

Com a admissão da potencialidade evolutiva dos saberes profissionais e, portanto, da possibilidade de os adultos alterarem seus julgamentos a respeito das coisas e investirem em outras soluções a problemas da prática (ALLMAN, 1983; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2008), emerge a ideia de que o processo formativo deve representar um esforço de transformação da perspectiva de pensamento e ação dos professores, o que nas

palavras de Freire implicaria a conscientização sobre uma problemática (FREIRE, 1978) e para Habermas definiria uma ação emancipatória (MEZIROW, 1983).

Subjacente a essa definição de formação profissional está o caráter de iniciação do ato de educar, anunciado por Peters (1979) e que se revela em processos assentados no exercício reflexivo-crítico (MEZIROW, 1983). A tarefa desafiadora do programa formativo é trazer à consciência das pessoas envolvidas a sua condição de *inacabamento* ou *inconclusão*, o que “as insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p. 119).

A essa concepção de educação de adultos, na perspectiva da educação permanente, corresponde uma forma de pensar a formação como um processo de desenvolvimento profissional que ocorre no plano de integração dos contextos vivenciais dos professores e em íntima relação ao desenvolvimento organizacional, o que define a perspectiva do contextualismo, assentada na ideia do desenvolvimento profissional como uma mudança ecológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Esse sentido de desenvolvimento profissional é posto, por Oliveira-Formosinho (2009, p. 226),

[...] como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Assim entendido, o processo de formação é um investimento na transformação das realidades pessoal e organizacional, e a aproximação entre os contextos de formação e de trabalho deve ser crítica, “funcionalmente ‘desadaptada’ às relações instituídas de trabalho, preocupada com a requalificação dos coletivos de trabalho” (CORREIA, 2003, p. 32). A formação contínua incide sobre as culturas docentes compartilhadas nas situações de trabalho (LIMA, 2002).

Como propõem Fullan e Hargreaves (2001, p. 41),

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprendem suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação.

Nesses termos, a formação contínua em serviço deve centrar-se na instituição educacional, posto que se vincula, diretamente, ao seu projeto e não se faz descolada do desenvolvimento da organização. Nas palavras de Barroso (2003, p. 74), é “uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”.

A compreensão de que a formação deve ser concebida de modo a contemplar as experiências ao longo dos diferentes ciclos de profissão (aluno; aluno-docente; estagiário; professor efetivo e assim por diante), em diferentes contextos vivenciais, serve de suporte a uma abordagem ecológica que alia formação, investigação e intervenção e, ao mesmo tempo, reconhece as práticas de supervisão do trabalho docente, no âmbito das organizações educacionais, como potencialmente formadoras, podendo desempenhar papel fundamental na promoção do desenvolvimento profissional e organizacional.

O conceito de ecologia do desenvolvimento profissional decorre do empréstimo do conceito de ambiente ecológico definido por Bronfenbrenner (1996) para explicar o desenvolvimento humano. Para o teórico, o ambiente ecológico é concebido “como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (p. 5) e “[...] se estende muito além da situação imediata afetando diretamente a pessoa em desenvolvimento” (p. 8). Assim, admitem-se diferentes níveis contextuais de desenvolvimento, que se interconectam: *microsistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*.

No caso do desenvolvimento de professores e, em especial, de profissionais da educação infantil, tem-se como uma situação de relações imediatas vivenciadas por eles a instituição de educação infantil, que define um *microsistema*. A interconexão de microsistemas resulta em *mesossistema*. Um grupo de estudos (na universidade, por exemplo), do qual participem os profissionais, pode representar um outro ambiente de relações, que, interconectado àquele ambiente da instituição de educação infantil, constituem, juntos, um *mesossistema*. O *exossistema* define-se como um ambiente com o qual os profissionais não necessariamente têm contatos diretos, mas cujas ações interferem no processo de trabalho e de seus desenvolvimentos. Os órgãos administrativos (Secretaria Municipal de Educação, Diretorias Regionais de Educação) são exemplares de *exossistemas*. Por fim, o *macrossistema* representa o que Bronfenbrenner (1996, p. 8) designa como “padrões generalizados, ou melhor, como uma manifestação de padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura”. Por exemplo, as disposições de uma política nacional para a educação infantil constituem um *macrossistema*.

No modelo ecológico ou de contextos integrados, adotado nesta pesquisa, o conceito de supervisão alarga-se, de tal sorte poder incluir profissionais que atuam em diferentes instâncias. Podem assumir o papel de supervisores de práticas educativas: os diretores, os

coordenadores pedagógicos, os supervisores escolares das unidades de educação infantil, os técnicos ligados ao setor pedagógico dos órgãos administrativos e as pessoas ligadas à universidade, que desenvolvem trabalho em colaboração com as equipes das instituições parceiras.

Conforme definição de Oliveira-Formosinho (2001, 2002a), na visão ecológica da prática de supervisão, refuta-se o que, historicamente, caracterizou-se como ação supervisora, ou seja, o seu caráter de inspeção, com forte tendência prescritiva, normativa. Reconhece-se a importância dos contextos de trabalho, das interações e das ações em colaboração com esses contextos, além de admitir a influência dos sistemas sociais e culturais mais amplos sobre os contextos das práticas educativas. Compreende-se a supervisão como mediação, inspirando-se na concepção de aquisição do conhecimento das psicologias socioconstrutivistas, em que os supervisores assumem o duplo papel, de apoiar e de desafiar, oferecendo o que Vygotsky designou de andaime (*scaffold*)²⁰ e que Bruner (1997) ampliou ao descrever o sistema de tutoria.

Adotar uma perspectiva ecológica de contextos integrados implica admitir o surgimento de outras lógicas regentes do trabalho docente e dos cursos de formação: a lógica da uniformização cede lugar à lógica da diversidade de práticas; a lógica da soberania dos centros formadores sobre os saberes cede espaço à lógica da parceria entre os centros formadores e o sistema de serviços (unidade institucional e outras instâncias do sistema); e a lógica dos programas de pesquisa e intervenção em grande extensão abre caminho para uma outra lógica, a do estudo e da intervenção em profundidade (PINAZZA, 2004).

Resulta disso a concepção de uma formação que compreende o desenvolvimento profissional numa perspectiva da mudança, mas da mudança de cultura das práticas organizacionais. Uma formação que esteja comprometida diretamente com a identificação e o esforço de transformação dos padrões de trabalho que regem as ações no interior das instituições e para além delas e, por conseguinte, definem os processos individuais e coletivos. Para tanto, é preciso que a instituição se revele em seu potencial para a aprendizagem (THURLER, 2001; BARROSO, 2003; BOLÍVAR, 2003; SENGE, 2005) e que esteja aberta aos olhares críticos externos de parceiros de formação, pesquisa e intervenção (THURLER, 2001; DAY, 2001).

²⁰ O conceito de andaime (*scaffold*) depreende-se das teorizações relativas à zona proximal de desenvolvimento, noção que representa um dos pilares da psicologia histórico-cultural ou materialista histórica de Vygotsky. A esse respeito, encontram-se referências nas obras do próprio autor — Vygotsky (1989, 1991) — e no texto biográfico de J. V. Wertsch (1988).

O esforço formador é no sentido de desvelar os processos que apartam a instituição e os indivíduos de relações de trabalho em colaboração que sejam mais eficazes e significativas, que projetem ao mesmo tempo a individualidade e a equipe (HARGREAVES; FULLAN, 1992; HARGREAVES, 1998; DAY, 2001; FULLAN, 2003).

Isso corresponde à refutação da primazia de uma lógica burocrática vigente que se pauta nos princípios da legalidade, uniformização e universalização e que tem correspondência direta com uma pedagogia burocrática (FORMOSINHO et al., 2005; FORMOSINHO; MACHADO, 2005; FORMOSINHO; ARAÚJO, 2007) ou uma pedagogia da transmissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Em contraposição, emerge a lógica que é adotada nesta investigação-ação, pautada no estabelecimento de um trabalho colaborativo, em que se admitem as singularidades dos contextos e a pluralidade de potencialidades dos profissionais. É uma lógica em que primam as relações interpessoais. Trata-se da legitimação dos saberes e do convite à participação nos projetos, o que corresponde ao exercício de uma pedagogia da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Essa maneira de conceber o desenvolvimento profissional procura devolver às pessoas diretamente envolvidas nas práticas educativas o compromisso pessoal com suas próprias formações e a autoria pelas transformações operadas no plano organizacional.

3.3 Liderança: desenvolvimento da equipe em cultura de mudança

A última década do século XX pode ser considerada um marco na discussão sobre liderança na educação. A impotência transformadora das reformas educativas, na esfera das políticas mais abrangentes, convida a pensar a organização educacional como um lócus do qual podem emanar as mudanças que inspirarão as políticas governamentais.

O reconhecimento do potencial para o desenvolvimento das equipes das instituições educacionais, a começar dos professores, traz uma compreensão do importante papel de se aliar o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento organizacional. Daí a relevância de

se pensar lideranças que acionem e permitam a perseverança de movimentos de melhoria da qualidade da educação a partir das unidades educacionais.²¹

A tendência de reestruturação educativa enquadra-se no clima de mudança que toma conta do mundo contemporâneo, marcado pela crescente complexidade e aceleração dos processos, o que exige novas equações e, portanto, a adoção de outras estratégias de enfrentamento em todos os setores e, naturalmente, no setor educacional. Os impactos tocam as questões conceituais de escolarização e de ensino e interferem no modo de se pensar a organização do trabalho e o sentido de profissionalização no contexto da escola (HARGREAVES, 1998).

O apelo à mudança educativa e à reforma da escola exige de todos, a começar das lideranças formais (direção e coordenação pedagógica), uma intensa energia, posto que o processo de mudança não implica, meramente, um sucedâneo de inovações, mas o estabelecimento de uma cultura de mudança, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de inovar (FULLAN, 2003).

A grande dificuldade em acionar esse movimento resulta da longa vivência dos profissionais da educação e, em especial, dos professores, em trabalhar isolados dentro da escola, procurando gerir, sozinhos, a sobrecarga, as dúvidas e os seus sentimentos de culpa por não darem conta das crescentes demandas internas e externas reveladas em expectativas de sucesso cada vez mais intensas e, verdadeiramente, desamparadas pelas políticas e administrações. O consequente desinvestimento em si e no coletivo do grupo traduz-se numa cultura do individualismo exacerbado, nos termos estudados por Day (2001); Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2001).

Como responsáveis pela condução das iniciativas de mudança e pelo desenvolvimento de estratégias de reformas no interior da escola e para além dela, as lideranças devem enfrentar a tarefa nada fácil que é a mobilização de todos os atores envolvidos com a unidade educacional em torno da criação de uma competência organizacional para operar a mudança e efetuar reformas, mediante a percepção dos desafios do ensino, a investigação da possibilidade de geri-los e a avaliação constante das ações educativas. Isso inclui o fortalecimento das relações interpessoais e a disposição das lideranças em investir na circulação de saberes e experiências entre os membros da equipe.

²¹ É importante ressaltar que a literatura sobre liderança na educação tomada como referência nesta investigação, reúne produções preponderantemente de origem anglo-saxônica, retratando estudos que se referem, especialmente, à figura de diretores como líderes em instituições educacionais, o que é uma condição distinta da encontrada, por exemplo, nas instituições de São Paulo, em que a liderança é composta pelos diretores e coordenadores pedagógicos.

Segundo Fullan (2003, p. 51):

Liderar numa cultura de mudanças significa criar uma cultura (não apenas uma estrutura) de mudança. Não significa adotar inovações, umas atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias e práticas — constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela.

A explicitação do sentido da expressão “gerar capacidade para a mudança” é fundamental ser feita, para que sejam repensadas as formas como têm sido conduzidas as discussões sobre as reformas educativas no âmbito das políticas e administrações e, por conseguinte, como são eleitas, na atualidade, as estratégias para operar mudanças na escola.

Há um consenso entre os especialistas e pesquisadores, de que a maneira como são pensadas essas reformas desconsidera ou compreende muito mal as percepções e os anseios dos importantes atores do contexto escolar, que são os professores. Ferreira (2009) afirma que existe uma crença de que as boas práticas emanam da gestão, ou seja, das pessoas que ocupam cargos em esferas administrativas fora e dentro da escola. Para o autor, a difusão da ideia de que as mudanças na educação e da escola passam “essencialmente” pela gestão gera:

[...] a ilusão de que se trata de fenômenos da exclusiva responsabilidade dos ‘administradores’ e ‘gestores’, em relação aos quais os professores que trabalham quotidianamente com os alunos são, ou sentem-se, alheios. (FERREIRA, 2009, p. 207).

O estado de alheamento e a aparente “incompetência” dos professores têm, como resposta, procedimentos equivocados no plano das estratégias administrativas. Hargreaves (1998) explica claramente esse fenômeno, indicando a tendência à concepção de mecanismos pautados em controle, coerção e constrangimentos na tentativa de forçar os professores a mudarem. Segundo o autor, presume-se que:

[...] os níveis de exigência educacional são baixos e que os jovens estão a ter insucesso ou a abandonar a escola porque a prática de muitos docentes é deficiente ou está mal dirigida. Argumenta-se que isto acontece porque os professores carecem de competências, de conhecimento e de princípios, ou de uma combinação destes três elementos. Os políticos e os administradores acreditam que o remédio para estes defeitos e deficiências deve ser drástico e apelam para estratégias decisivas de intervenção e de controle que façam com que os professores sejam mais competentes e mais sabedores e que prestem mais contas daquilo que fazem. (HARGREAVES, 1998, p. 13).

É por isso que muitas das estratégias para mudar e melhorar o ensino incluem alguns procedimentos bem conhecidos no meio educacional dos dias de hoje. Como acentua Hargreaves (1998, p. 13):

Elas incluem a introdução de orientações curriculares obrigatórias e, pretensamente, “à prova dos professores”, a imposição de testes standardizados para controlar aquilo que estes ensinam, uma saturação em novos métodos de ensino de eficácia supostamente comprovada, o suborno das carreiras através de programas de liderança de professores que estão ligados ao salário e a outros incentivos, e a competitividade de mercado entre as escolas, que procura assegurar a mudança por

via do instinto de sobrevivência dos professores, na sua luta pela proteção das suas escolas e pela preservação de seus empregos.

Por conseguinte, o que se vê é a prevalência de um modelo burocrático nas práticas administrativas que tendem a neutralizar as culturas docentes no interior das escolas. Os principais impactos dessa lógica recaem na forma de pensar o currículo e de orientar as ações no âmbito escolar.

A organização institucional baseada no modelo burocrático tende a minimizar os processos de transformação, padronizando as realidades. Contudo, quando as transformações se tornam inevitáveis, elas também ganham a roupagem de uma transformação *uniforme pronta-a-vestir de tamanho único*, passível de ser generalizada e aplicada de cima para baixo, via normatizações legais (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2007). Formosinho (2009) assevera que a uniformização curricular e pedagógica arrasta uma pedagogia uniforme e é a primeira manifestação em oposição à heterogeneidade que encerra a cultura escolar.

Concorrente desta lógica burocrática é a lógica das relações, com a qual os líderes formais da escola devem se ocupar verdadeiramente em sua ação de liderança. Isso implica refletir sobre os tipos de liderança que podem ser desenvolvidos por eles e executar a difícil, mas necessária, escolha do caminho a ser trilhado em seu trabalho com a equipe.

A esse respeito, destacam-se as importantes contribuições derivadas dos estudos de Kurt Lewin, da primeira metade do século XX, nos domínios da psicologia social e dinâmica de grupo. Encontram-se, nas análises sobre as relações entre indivíduos em grupos, formulações sobre os padrões estruturais de grupos autocráticos, laissez-faire e democráticos, o correspondente padrão de liderança nessas configurações grupais e, por conseguinte, a definição do que o autor designou “o moral do grupo”, que revela seu comportamento diante de solução de problemas e de estabelecimento de objetivos imediatos e, especialmente, a longo prazo.

De acordo com a distinção oferecida por Lewin (1973), o perfil de grupo e, portanto, de liderança que mais se aproxima do que se pretende como uma equipe propensa ao desenvolvimento e às mudanças educativas corresponde à definição do grupo democrático, no qual todos os membros participam no estabelecimento da orientação do grupo, todos ajudam a traçar planos e a solucionar problemas. Assim sendo, desenvolve-se uma “mentalidade grupal” e menos uma “mentalidade individualista”. Como a força do grupo não está centralizada no líder e sim nos membros, o grupo adquire sua própria força, desenvolve seu moral de trabalho, não esmorecendo quando o campo de força do líder é eliminado por qualquer razão (LEWIN, 1973).

Ao analisar os impactos da natureza do grupo e da configuração de liderança correspondente, Lewin (1973, p. 133) afirma que:

O membro de um grupo democrático, que ajudou a traçar um plano de longo alcance, tem uma perspectiva de tempo assaz diferente. Numa situação muito mais clara, não só é capaz de dar o passo imediato da maneira mais independente, como também o que se lhe segue. Como conhece sua posição e ação dentro do plano maior do grupo, pode modificar sua ação de conformidade com a mudança de situação.

As formulações de Kurt Lewin que relacionam a conformação do grupo ou “o moral do grupo” com a natureza de liderança exercida encontram pontos de contato com as teorizações mais recentes, como as de Day (2001), que distingue três tipos de liderança: normativo-instrumental, facilitadora e emancipadora. A liderança emancipadora, que se sustenta em três princípios — de participação, de equidade e de justiça social —, é a que mais convém ao desafio de gerar a capacidade de mudança. Nas palavras de Day (2001, p. 137):

Esta liderança pretende uma abordagem de “poder com” [...] O que é ‘justo’ ou ‘equitativo’ pode variar de cultura para cultura, mas em cada caso será definido de forma crítica pela comunidade em termos de valores éticos, como a igualdade, os direitos humanos, a participação e o bem comum.

Praticar uma liderança nesse sentido requer um forte investimento na implementação de uma cultura colaborativa como base da organização de trabalho no plano da instituição escolar (FULLAN, 1996; FULLAN; HARGREAVES, 2001; DAY, 2001). Implica desenvolver o que Fullan e Hargreaves (2001) definem como “profissionalismo interativo” entre os docentes (e também não docentes), que permite às pessoas exporem suas potencialidades, mas também suas limitações. Trata-se de “derrubar as paredes do privativismo”, nas palavras dos autores (p. 23).

Thurler (2001) aponta como desafio das lideranças formais a promoção de escolas que operem em uma lógica flexível e adaptativa, em que os professores são levados a desenvolver uma série de competências que lhes permitem transformar as pedagogias. Isso requer um discernimento claro relativo à medida do exercício da autonomia profissional. Reconhecer as prescrições político-administrativas e metodológicas, sem submeter-se a elas, ou seja, construir para si e para a equipe uma organização de trabalho que acolha essencialmente as inquietações do contexto escolar, sem perder de vista os eixos principais de uma política comum a uma rede de ensino.

A concretização de um projeto de escola voltado à melhoria da qualidade de ensino e, portanto, aberto à mudança, torna-se viável quando se institui uma cultura de colaboração. No entanto, as culturas colaborativas são revelações de comunidades profissionais de aprendizagem, que só podem existir quando há um investimento efetivo no desenvolvimento profissional da equipe. Assim, a atuação da liderança está implicada com as aprendizagens

dos adultos (professores), que se beneficiam enormemente em seu desenvolvimento de interações com contextos vivenciais enriquecedores (ALLMAN, 1983).

Hargreaves (2002) destaca três atribuições fundamentais das pessoas que têm papéis de liderança em relação aos esforços de mudança:

1. apoiar os professores e, quando necessário, levá-los a implementar mudanças apropriadas e relevantes; 2. garantir que as mudanças que os professores realizam sejam mantidas com o tempo; 3. garantir que as mudanças sejam de caráter generalizante, ou seja, elas devem ir além de alguns professores entusiásticos ou de escolas-piloto amparadas de maneira especial, para afetar sistemas inteiros. (2002, p. 151).

Para uma escola efetiva, a promoção de uma lógica da cooperação deve corresponder à criação de oportunidades de melhoria contínua do trabalho mediante a aprendizagem ao longo da carreira profissional. Tornar-se um professor melhor significa ter maior confiança e certeza ao decidir sobre questões ligadas ao ensino, o que motiva, crescentemente, a busca pelo aprimoramento das práticas desenvolvidas. Nessa escalada de aprendizagens devem se incluir os líderes, posto que também a liderança necessita de formação e de suporte. Como acentua Lewin (1973, p. 11),

[...] a liderança é o determinante decisivo da atmosfera do grupo [...] Essa liderança não é uma simples utilização de alguns meios engenhosos para permitir que as pessoas se sintam bem: um líder democrático não é apenas uma pessoa hábil, capaz de convencer. O processo democrático é complexo e é preciso preparar tanto os líderes quanto os membros do grupo para nele desempenhar os respectivos papéis.

Esse conjunto de considerações relacionadas à liderança de organizações educacionais, em geral, cabe às reflexões sobre o exercício de liderança de instituições de educação infantil. Contudo, uma literatura bastante atual destaca a necessidade de se considerar as especificidades dos contextos de educação destinados às crianças pequenas, ao tratar da liderança desses contextos (NIVALA, 2002; FORMOSINHO, 2003; RODD, 2006; WHALLEY, 2006; WHALLEY et al., 2008).

Formulações sobre a liderança de organizações de educação infantil recorrem aos elementos diferenciadores do trabalho educativo para esse nível educacional, que, segundo Oliveira-Formosinho (2002b), são determinados: 1) pelas características da criança pequena, que exige dos adultos o reconhecimento de sua vulnerabilidade e o respeito às suas competências; 2) pela diversidade das tarefas, que vão desde os cuidados com higiene, alimentação e bem-estar da criança, passando a práticas que permitam experiências de diferentes naturezas e aquisições múltiplas; e 3) pelas características das intenções educativas postas aos profissionais, que se definem pelo alargamento das interações com outros contextos de vida da criança (pais, familiares e comunidade), com a comunidade envolvente,

com autoridades locais, com profissionais de outras áreas (FORMOSINHO, 2003; RODD, 2006).

Formosinho (2003) defende que a liderança de unidades de educação infantil tem um papel “metaintegrador” no sentido de que suas ações são orientadas à integração do trabalho de diferentes profissionais, que, por sua vez, estão empenhados em integrar os diferentes elementos cognitivos, emocionais, morais e sociais do ato educativo em relações cotidianas com as crianças e famílias.

Esse mesmo autor aponta a distinção entre os conceitos de gestão (*management*) e liderança (*leadership*) e destaca que as instituições de educação infantil necessitam não só de um gerenciamento competente do ponto de vista administrativo como também uma liderança pedagógica que se deve fazer na perspectiva de uma liderança transformacional, dadas as especificidades socio-organizacionais e pedagógicas que caracterizam essas instituições.

Rodd (2006) refere-se às atribuições da liderança em centros de educação infantil, que incluem: ações de supervisão pautadas em conversas colaborativas que levem a diálogos reflexivos sobre as práticas educativas; orientação da equipe em direção ao cumprimento de metas e objetivos e em busca de desenvolvimento do seu potencial; e investimento nas aprendizagens dos professores, tendo como base a consciência dos diferentes estilos de aprendizagem e desenvolvimento do adulto.

O compromisso de liderar equipes de instituições de educação infantil, apoiando, motivando e desafiando as pessoas em suas ações cotidianas, requer que se pense em mecanismos de apoio aos líderes em seu trabalho (WHALLEY et al., 2008) e de formação específica em questões relacionadas à educação de crianças pequenas e à atuação na liderança de processos educativos frente a um grupo de profissionais, com diferentes histórias de vida, formação e profissão (FORMOSINHO, 2003; RODD, 2006).

Whalley (2006) refere-se à formação de lideranças de instituições infantis e salienta que é preciso considerar a especificidade desse universo de trabalho, de tal sorte reconhecer a necessidade de um modelo distinto de desenvolvimento profissional de liderança. É essencial que o programa formativo contemple as complexas demandas de estar à frente de um centro infantil, que exigem a coordenação de diferentes níveis de ação porque extrapolam os limites das práticas educativas diretas com as crianças pequenas no âmbito institucional e compartilham de outros domínios da vida dessas crianças.

Nessa perspectiva, enquadra-se a iniciativa do programa de desenvolvimento de liderança de centros de educação infantil — National Professional Qualification in Integrated

Centre Leadership (NPQICL) —, realizado por Pen Green Research Centre em colaboração com o National College for Leadership, na Inglaterra. O processo de formação pautado nos preceitos da pedagogia da participação e da educação de adultos traz em destaque a sistemática de supervisão em tutoria e mentoria. Orientado pelo princípio do isomorfismo pedagógico, adota, no processo formativo, os mesmos princípios, valores e crenças que deverão orientar as práticas dos profissionais em seus contextos reais de trabalho (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; WHALLEY et al., 2008).

Ao tempo da realização da investigação-ação, esse estudo representou importante fonte inspiradora no processo de formação contínua em contexto, que incluiu práticas de supervisão no trabalho das lideranças formais do centro de educação infantil envolvido no trabalho colaborativo.

3.4 Investigação-ação: uma metodologia aproximada da práxis pedagógica

Na definição da metodologia da investigação-ação, as postulações do início do século XX enunciadas por John Dewey, particularmente, no que diz respeito aos conceitos sobre a natureza da ciência pedagógica, encontram-se com a noção de pesquisa-ação derivada dos trabalhos no campo da psicologia social de Kurt Lewin, datados da década de 1940, reunidas às concepções de professor investigador e de investigação educativa, defendidas por Lawrence Stenhouse, em estudos a partir da década de 1970.

Os conceitos de experimentação e de ato reflexivo subjazem a todos os demais enunciados de John Dewey sobre a prática educativa, o que permite reencontrá-los nas considerações do filósofo a respeito do papel essencial atribuído aos profissionais da educação no delineamento da ciência pedagógica (PINAZZA, 2007). Ao admitir que a ciência pedagógica não se constrói somente a partir dos achados teóricos, no plano intelectual, nem produz regras da prática, Dewey (1929) assevera que “a ciência da educação não se encontra nos livros, nem nos laboratórios experimentais, nem nas salas de aula onde se ensina, senão nas mentes dos que dirigem a atividade educativa” (p. 32). Portanto, a ciência da educação não pode ser uma “ciência de gabinete” (*arm-chair science*), descolada do mundo do trabalho das pessoas e de suas práticas educativas.

Sob a perspectiva dos estudos das relações grupais, Lewin (1973) introduz o conceito de pesquisa-ação defendendo-a como uma pesquisa social com repercussões significativas na

conformação de grupos e na transformação de práticas sociais. Assevera: “pesquisa que produza somente livros não será o bastante” (p. 217).

A despeito da importância que atribui aos ditames das leis gerais de um determinado campo científico, Lewin (1973, p. 218) adverte que:

O conhecimento das leis pode, em determinadas condições, servir de guia para a consecução de certos objetivos. Todavia, para agir corretamente, não basta que o engenheiro ou o cirurgião conheça as leis gerais da Física ou da Fisiologia. Carece também conhecer o caráter específico da situação em apreço. Esse caráter é determinado por uma averiguação científica de fatos denominada diagnóstico.

Reportando-se à compreensão da natureza das mudanças em um campo, conclui:

As leis não dizem que condições existem localmente num dado lugar em dado momento. Por outras palavras, as leis não fazem o trabalho de diagnóstico, que deve ser realizado na localidade. Tampouco preceituam a estratégia para a mudança. (LEWIN, 1973, p. 227).

Por sua vez, em defesa da ideia de que as reformas curriculares e as mudanças nas práticas não se fazem distanciadas dos projetos das instituições educativas e sim pelas recomendações de estudos situacionais, Stenhouse (1998) define o que designa de investigação educativa, que implica uma “indagação sistemática e autocrítica” (p. 11), a respeito de um contexto educacional particular ao qual necessariamente devem estar conectados os propósitos investigativos e ao qual devem retornar, em forma de melhoria de qualidade de práticas, os resultados da investigação. Assim entendida, essa natureza de investigação só se torna viável e geradora de impactos concretos ao envolver o grupo de profissionais diretamente comprometidos com o trabalho educativo cotidiano, o que implica admitir os professores como investigadores em potencial.

Empregar a investigação significa realizá-la. O professor tem uma base de motivação para a experimentação. Nós, os investigadores, temos razões para suscitar essa motivação: sem uma reação investigadora dos professores nossa investigação não pode ser utilizada. (STENHOUSE, 1998, p. 38).

Na composição da trajetória histórica da metodologia da investigação-ação, a reunião desses preceitos ancora as discussões mais recentes acerca da práxis pedagógica (KEMMIS; SMITH, 2008b; SMITH, 2008; EDWARDS-GROVES; GRAY, 2008) e da metodologia da investigação-ação (ELLIOTT, 2000a, 2000b, 2010), esclarecendo que a investigação-ação constitui uma opção metodológica própria à aproximação da práxis, na definição de uma pesquisa educacional (ELLIOTT, 2010).

Como assevera Elliott (2000a, p. 71),

A investigação-ação aperfeiçoa a prática mediante o desenvolvimento das capacidades de discriminação e de juízo do profissional em situações concretas, complexas e humanas. Unifica a investigação, o aperfeiçoamento da prática e o desenvolvimento das pessoas em seu exercício profissional. Com respeito a esse desenvolvimento, a investigação-ação informa o juízo profissional e, portanto,

desenvolve a prudência prática, é dizer, a capacidade de discernir o curso correto de ação ao se deparar com situações concretas, complexas e problemáticas.

Atualmente, existe uma diversidade de concepções relativas à investigação-ação, no que tange tanto às formulações teóricas quanto às experienciais daqueles que desenvolvem trabalhos nessa perspectiva. Contudo, há um consenso entre a maioria dos autores com respeito aos aspectos definidores da investigação-ação. Gómez, Flores e Jiménez (1996) aproximam-se das ponderações de Elliott (2000a) ao resumirem as características da investigação-ação, indicando: 1) o caráter preponderante da ação, o que se concretiza no papel ativo assumido pelos sujeitos que participam na investigação; 2) o fato de ter, como ponto de partida, questões surgidas na prática educativa que são consideradas no plano da reflexão, na tentativa de superação da cisão entre teoria e prática — ou seja, na investigação-ação, os profissionais da prática investigam suas próprias práticas; 3) a reunião do investigador e do investigado, igualmente implicados com os problemas reais investigados — nesse caso, o investigador “realiza seu trabalho de forma sistemática através de um método flexível, ecológico e orientado a valores” (p. 52); e 4) o caráter democrático de se fazer pesquisa, posto que assume uma perspectiva comunitária com a implicação de um grupo de pessoas que toma decisões coletivamente, visando “à criação de comunidades autocríticas com o objetivo de transformar o meio social” (p. 52).

Esclarecidos os princípios norteadores da investigação-ação, a eleição dessa metodologia foi uma decorrência dos marcos teóricos assumidos para defender uma formação contínua pautada na reflexão e na prática investigativa que se faz, necessariamente, como um empreendimento de um grupo, no interior de um dado contexto educacional.

Por representar um esforço investigativo na direção da resolução de problemas reais, diretamente implicados com a prática de um dado contexto (GREENWOOD; LEVIN, 2006), a investigação-ação se presta muito bem aos propósitos da educação permanente de professores (ELLIOTT, 2000a; OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2008).

A ação de formação contínua em contexto envolvendo toda uma equipe de profissionais, empenhada em investigar as práticas educativas para transformá-las, constituiu-se o objeto de pesquisa da investigação-ação, compondo o triplo compromisso de formação, pesquisa e intervenção encerrado no trabalho colaborativo da universidade com o centro de educação infantil. Essa proposta de cooperação entre duas equipes, da universidade e da unidade educacional, é avalizada pelas experiências de trabalhos cooperativos com grupos relatadas por Lewin (1948), que o fazem enunciar a condição essencial da investigação-ação: “[...] a ação, a pesquisa e a formação como um triângulo que deve manter-se uno em benefício

de qualquer um de seus ângulos” (p. 211, tradução livre) e que permitem concluir que “a estreita integração de ação, formação e pesquisa comporta enormes possibilidades no campo das relações intergrupais” (p. 211, tradução livre).

O desenvolvimento da investigação-ação na colaboração entre a equipe da universidade e a equipe do centro de educação infantil cumpriu um ciclo básico de atividades descritas por Kurt Lewin, dentro de uma perspectiva de “espiral de ciclos” (ELLIOTT, 2000a): identificação de uma ideia geral; reconhecimento da situação; realização de um planejamento geral; implementação do plano; avaliação da ação e revisão do plano geral. Nos capítulos subsequentes, pretende-se que sejam esclarecidas essas etapas de um primeiro ciclo da investigação-ação, que em uma visão panorâmica permitem compor os informes desse processo.

4 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Uma investigação-ação que, por definição, caracteriza-se como uma pesquisa educacional ou investigação educativa, conforme visto anteriormente, justifica-se mediante a existência de um contexto educativo, em que os atores envolvidos reconheçam a necessidade de investir no processo de desenvolvimento profissional como forma de promover transformações nas práticas, em favor da melhoria de qualidade dessas práticas. Como assevera Elliott (2000a, p. 71), “condição necessária antecedente da investigação-ação é que os práticos sintam a necessidade de iniciar mudanças, de inovar”.

Foi justamente a mobilização da equipe de profissionais do Centro de Educação Infantil A.S. (CEI A.S.)²² por um programa de formação continuada em serviço pautado em questões decorrentes de suas vivências cotidianas com as crianças pequenas que motivou a instalação e implementação do processo de investigação-ação, em um trabalho colaborativo com a equipe de pesquisa do grupo “Contextos Integrados de Educação Infantil” da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 2005 a 2009, que é apresentado com maiores detalhes neste Capítulo 4.

O CEI A.S. constituiu-se o que se pode designar a “situação de pesquisa”, e o reconhecimento dessa situação é uma das atividades que compõem o ciclo básico da investigação-ação, a partir do modelo de Kurt Lewin, que implica uma “espiral de ciclos” (ELLIOTT, 2000a, p. 88).

Neste capítulo, o intuito é explicitar os dois planos em que se realizou o reconhecimento do contexto ou da situação da investigação-ação: o **plano da descrição**, constituído pelas circunstâncias objetivas que caracterizam o CEI A.S. e o **plano da explicação** dos acontecimentos, desvelado com o auxílio das memórias de pessoas dispostas em expor aspectos da história desse contexto, vividos e interpretados por elas, através de

²² A despeito do acordo firmado (APÊNDICE A) e da cumplicidade nas ações desenvolvidas no âmbito do processo de investigação-ação, que reuniram a equipe de pesquisadoras da universidade e a equipe do Centro de Educação Infantil, em foco neste trabalho, optou-se por identificar o contexto de formação e pesquisa pelas iniciais do nome da unidade “A.S.”. Assim, as formas de designação empregadas na parte textual desta tese são as seguintes: “Centro de Educação Infantil A.S.” e “CEI A.S.”. Em outras partes deste trabalho, o nome do CEI A.S. poderá ser mencionado sem abreviações.

relatos escritos e depoimentos, conforme suas próprias experiências e impressões particulares.²³

No item 4.1, para descrever o contexto, recorreu-se a dados oficiais amplamente divulgados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Prefeitura do Município de São Paulo e a documentos produzidos no âmbito do CEI A.S., mas que ganham um estatuto oficial por se tornarem parte do acervo histórico da unidade e por estarem disponíveis à consulta: projeto político-pedagógico e regimento da unidade educacional.

A explicação dos fatos que compuseram a trajetória de vida do CEI A.S., tal como trazida nos itens 4.2 e 4.3, teceu-se quando o trabalho colaborativo entre a unidade e o grupo de pesquisa da universidade já se encontrava em curso, integrando, portanto, a formação e o processo investigativo em si.

Ao tempo dos primeiros contatos com a equipe do CEI A.S., no início do ano de 2005, propôs-se às profissionais, especialmente as mais antigas, que recuperassem, por meio de entrevistas com a comunidade e mesmo a partir do relato escrito de suas próprias memórias, os acontecimentos que marcaram a existência da unidade. Os registros reunidos foram organizados e — alguns deles destacados pela própria equipe — compuseram um breve histórico da instituição, como um item do Projeto Político-Pedagógico, já em 2006. No decorrer do processo de investigação-ação, produziram-se outros registros trazendo elementos da história do CEI A.S. que, embora revelados, desde o princípio, nos diálogos travados com a diretora, a coordenadora pedagógica e a supervisora escolar, foram sistematizados em relatos escritos livres e em transcrições de depoimentos orais obtidos por meio de entrevistas.

4.1 Considerações descritivas do Centro de Educação Infantil A.S.

O CEI A.S. inclui-se no rol das unidades educacionais da rede direta,²⁴ pertencente à Diretoria Regional de Educação da Penha/DRE-Penha (anteriormente Coordenadoria de

²³ As fontes de dados que ajudam a contar o processo de investigação-ação são: da equipe do CEI A.S., além dos documentos oficiais (versões do Projeto Político-Pedagógico, Regimento e Projeto Especial de Ação); dos relatos escritos da diretora e da coordenadora pedagógica; do caderno de registros da coordenadora pedagógica; dos Diários de Bordo das professoras; dos relatos escritos e documentações das professoras e do portfólio coletivo de formação; da equipe da universidade, dos registros escritos da pesquisadora e das estudantes/pesquisadoras — quatro estudantes de iniciação científica e uma mestranda atuaram diretamente com profissionais do CEI; e de depoimentos orais de profissionais que atuaram como amigos críticos externos. Dado o volume de materiais, tornou-se inviável trazê-los em forma de apêndices ou anexos neste trabalho. No entanto, todos os registros encontram-se à disposição dos leitores interessados em examiná-los.

Educação da Penha),²⁵ vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

A unidade localiza-se no Jardim Janiópolis, um dos 44 bairros do Distrito do Cangaíba, pertencente à região administrativa da Subprefeitura da Penha (Mapa 1), que se compõe de mais três Distritos (Penha, Vila Matilde e Artur Alvim), conforme mostra o Mapa 2, ocupando uma área de aproximadamente 42,8 km², na Zona Leste da cidade de São Paulo.

Mapa 1 — Divisão do Município de São Paulo em subprefeituras e a identificação da região administrativa da Subprefeitura da Penha

Fonte: Site <http://www.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2006

²⁴ São três as categorias de atendimento em creches ou Centros de Educação Infantil (CEIs) integradas ao sistema municipal de educação de São Paulo. O equipamento da rede direta é de total responsabilidade da SME-SP no tocante aos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico. Maiores detalhes sobre a natureza dos equipamentos das redes indireta e particular conveniada encontram-se no texto do Decreto nº 44.272, de 22 de dezembro de 2003, da Prefeitura de São Paulo (SÃO PAULO, 2003b), que estabelece normas para a celebração de convênios com entidades/associações e organizações sociais.

²⁵ Em 2008, as Coordenadorias de Educação passaram a receber a denominação de Diretorias Regionais de Educação. Somavam-se (e ainda somam-se) 13 regionais vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Eram (e continuam sendo) instâncias responsáveis pelas orientações administrativas e técnico-pedagógicas que chegam às unidades educacionais, emanadas da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação.

Mapa 2 — Identificação destacada dos quatro distritos da regional da Penha

Fonte: Site <http://www.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2006

Conforme dados divulgados pela Prefeitura Municipal de São Paulo²⁶ em 2006, a região da Subprefeitura da Penha possuía, à época, um total de 475.874 habitantes, sendo que a população infantil de 0 a 6 anos somava 44.829 crianças, com uma concentração maior na faixa etária de 0 a 3 anos (25.881 crianças).²⁷

O Distrito de Cangaíba constituiu-se a partir de 1970, acolhendo, preponderantemente, migrantes nordestinos vindos para São Paulo em busca de trabalho em metalurgia e construção civil. Trata-se de uma região com índice de vulnerabilidade social de Média Baixa/Média Privação, conferido pelas condições de precariedade socioeconômica e pela expressiva presença de população de 0 a 4 anos. No que tange ao nível de escolaridade, segundo dados oficiais da Prefeitura, disponíveis em 2006, mais de 50% da população possuía ensino fundamental incompleto (1 a 7 anos de escolarização). Como características mais marcantes do Distrito em que se localiza o CEI A.S., constam: desenvolvimento desordenado, com ocupação territorial irregular e presença de construções em circunstâncias precárias; grande parcela das famílias inscritas em programas de complementação de renda familiar (Renda Mínima, Bolsa Escola, etc.); serviços de saúde e de educação deficitários, muito aquém da demanda da população.

²⁶ PREFEITURA..., [2006].

²⁷ Tanto esses dados numéricos sobre a população da regional da Penha quanto outros indicadores quantitativos que forem considerados a partir deste ponto do texto serão referentes ao período em que a investigação-ação ocorreu, embora dados mais recentes, de 2010, não indiquem alteração expressiva dessas informações.

Em imagens colhidas em 2006, é possível observar a edificação do CEI A.S. e um pequeno retrato do entorno (Foto 1), com destaque especial para o flagrante de uma placa em que se lê: “Cuida-se de Crianças” (Foto 2), fixada em uma residência logo em frente à unidade, revelando a coexistência de uma instituição pública e de uma iniciativa no plano da informalidade, o que, portanto, denuncia a incapacidade de atendimento local de uma demanda por cuidado das crianças pequenas e sua educação.

Foto 1 — Edificação do CEI A.S. e uma tomada do entorno

Fonte: Acervo do CEI A.S.

Foto 2 — Indicação em residência localizada em frente à entrada do CEI A.S.

Fonte: Acervo do CEI A.S.

O CEI A.S. ocupa um espaço que consta de duas edificações. A edificação principal compõe-se de dois pavimentos. No pavimento superior, encontram-se: quatro salas de atividades, sendo duas delas com banheiros conjugados; recinto de banho e troca dos bebês; solário; minirrefeitório (lactário) e um banheiro para adultos. O pavimento térreo compõe-se de: três salas de atividades; banheiro adaptado às crianças; refeitório com capacidade para 60 crianças; cozinha; banheiro para uso dos funcionários; banheiro para visitantes; lavanderia;

recepção/secretaria; almoxarifado; sala da direção e da coordenação pedagógica e sala pedagógica. Na edificação anexa, encontram-se duas salas de atividades; zeladoria; sala de reuniões; sala de enfermagem e depósito de materiais diversos. Ligando os dois blocos, há dois espaços de circulação e convivência: um coberto e outro descoberto. Constam, ainda, um pátio à entrada do prédio principal e um parque.

No que se refere ao sistema de funcionamento, até 2008, o período de permanência das crianças era de 12 horas (das 7h às 19h). Em 2009, por determinação legal, reduziu-se para 10 horas (das 7h30 às 17h30). As atividades regulares ocorrem de segunda a sexta-feira, ao longo dos 12 meses do ano.²⁸

O CEI A.S. tem capacidade oficial de atendimento para 160 crianças ao ano. À época da investigação-ação, ocorreu uma alteração relativa à faixa etária atendida. Até 2006, segundo a idade, as crianças compunham: Berçário I (0-1 ano); Berçário II (1-2 anos); Minigrupo (2-3 anos); 1º Estágio (4-5 anos) e 2º Estágio (5-6 anos).²⁹ Em 2007, o 2º Estágio foi suprimido; no entanto, não representou diminuição do número de crianças atendidas. A configuração do atendimento nos anos seguintes, pelo menos até 2010, foi bastante similar à trazida na Tabela 1.

Tabela 1 — Distribuição em agrupamentos por idade

Faixa etária	Designação dos agrupamentos	Nº de agrupamentos	Nº de crianças por agrupamento
0 a 1 ano	Berçário I	2	7
1 a 2 anos	Berçário II	2	9/10
2 a 3 anos	Minigrupo	5	12/13
4 a 5 anos	1º Estágio	3	22

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CEI (2007)

A instituição atende crianças provindas dos bairros mais próximos à instituição: Chácara Cruzeiro do Sul, Jardim Paulistânia, Cangaíba, Jardim Arizona, Vila Rui Barbosa, Vila Hilda, Jardim São Francisco e Jardim Piratininga. Em seus registros, o CEI revela uma

²⁸ O atendimento do CEI estende-se por 12 meses, mas com uma queda substancial da frequência de crianças no mês de janeiro, conforme relato diretora Jacque.

²⁹ Conforme Regimento do CEI datado de 2006.

história de demanda reprimida por vagas, tal como ocorre no ano de 2007,³⁰ conforme indica a Tabela 2.

Tabela 2 — Número de inscrições não atendidas

Faixa etária	Número de crianças
0 a 1 ano	59
1 a 2 anos	104
2 a 3 anos	46
3 a 4 anos	28

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CEI (2007)

Nesse ano, constata-se um total de 237 inscrições à espera de vaga, sendo que as maiores procuras são por agrupamentos que atendem bebês e crianças muito pequenas, ou seja, a faixa etária de 0 a 3 anos.

No tocante às características da comunidade atendida pelo CEI A.S., dados obtidos na unidade em 2006 indicam que as crianças são provenientes de famílias cujos níveis de escolaridade e de ocupação profissional são bastante desfavoráveis, conforme Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 — Nível de escolaridade dos pais

%	Nível de escolaridade
15	Analfabetos ou alfabetos funcionais
30	Ensino fundamental incompleto
20	Ensino fundamental completo
20	Ensino médio incompleto
10	Ensino médio completo
5	Ensino superior (completo ou incompleto)

Fonte: Dados obtidos com as famílias no ato de matrícula e registrados no Projeto Político-Pedagógico do CEI (2006)

A Tabela 3 indica a presença do analfabetismo e mostra que 50% dos pais estão em uma faixa de escolarização que não ultrapassa o ensino fundamental, sendo que 30% não

³⁰ Dados cedidos pela diretora do CEI A.S.

completaram esse nível educacional, o que pode ser uma das condições determinantes da natureza de ocupação profissional declarada pelos familiares. Os dados trazidos na Tabela 4 sugerem uma preponderância da informalidade nos vínculos de trabalho das famílias e de circunstâncias de subemprego.

Tabela 4 — Ocupação profissional dos pais

%	Ocupação profissional
25	Desempregados ou subempregados
25	Empregados domésticos ou diaristas, muitas vezes sem vínculo empregatício (maioria mulheres)
20	Trabalhadores do comércio, frequentemente do comércio informal
20	Prestadores de serviços à indústria, com preponderância a empresas de peças de vestuário
5	Funcionários públicos municipais ou estaduais
5	Atuantes no terceiro setor e/ou em profissões liberais

Fonte: Dados obtidos com as famílias no ato de matrícula e registrados no Projeto Político-Pedagógico do CEI (2006)

Com relação à composição da equipe, o CEI A.S. é constituído de três instâncias de atuação profissional: equipe técnica, equipe de ação educativa e equipe auxiliar da ação educativa. A equipe técnica compõe-se da direção e da coordenação pedagógica da unidade. A equipe de ação educativa é formada pelas professoras, aquelas responsáveis pelos agrupamentos e as professoras-volantes,³¹ que atuam no suporte ao trabalho educativo junto aos agrupamentos. Na equipe auxiliar da ação educativa incluem-se agentes escolares, agentes de apoio (vigilância) e agentes técnico-administrativos (auxiliares de desenvolvimento readaptadas, auxiliares técnicos de educação – ATE e auxiliar de enfermagem).³²

A distribuição das professoras pelos agrupamentos realiza-se a cada início do ano letivo. Os Berçários e os Minigrupos contam com duas professoras no período da manhã e duas no período da tarde. Já o 1º Estágio conta com uma professora para cada um dos

³¹ Atualmente, designam-se “módulos”.

³² Maiores detalhes sobre as atribuições específicas dessas três instâncias de atuação podem ser obtidas no Regimento do CEI. Consideraram-se, aqui, os dados contidos no Regimento de 2006.

períodos. A relação crianças/adulto é, aproximadamente: sete no Berçário I; entre nove e dez no Berçário II; entre 12 e 13 no Minigrupo, e 22 no 1º Estágio.

Na composição estável da equipe e no nível de formação dos profissionais residem duas das características diferenciadoras do CEI A.S., que serão consideradas mais adiante, no item 4.3.

4.2 De Creche Municipal a Centro de Educação Infantil: uma história dentre tantas outras

O CEI A.S. foi inaugurado em fevereiro de 1992, como um Equipamento Social, vinculado à Secretaria da Assistência Social (SAS) e à Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (Fabes), recebendo a designação de Creche Municipal A.S.

Em sua existência como creche municipal, traz as marcas da história das instituições de educação infantil, especialmente, das creches brasileiras, tal como já retratada na literatura desse campo (KISHIMOTO, 1986, 1990; ROSEMBERG, 1989; KULHMANN JR., 1990; KRAMER, 1992; CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995; PINAZZA, 1997). Relatam os estudos que as instituições destinadas à faixa etária de 0 a 6 anos ocuparam, durante longo período de tempo, espaço periférico nas políticas governamentais e que, no caso das creches, contaram, em grande medida, com a luta de particulares, pessoas e grupos da sociedade (religiosos, empregadores industriais, pessoas ligadas a ações sociais e filantrópicas, profissionais da área médica e jurídica) por provimento de melhores condições de vida às classes populares de trabalhadores (habitação, saneamento básico, alimentação, saúde e lazer).

Não foi diferente com as creches do município de São Paulo, criadas graças a muitas reivindicações de mulheres trabalhadoras e de setores progressistas da sociedade. No caso da então Creche Municipal A.S., construída no período de 1990 a 1991 e entregue à população no início de 1992, a criação “se deu devido a um trabalho árduo promovido pela comunidade local, que se mobilizou em reivindicações, reuniões, abaixo-assinados, comissões de moradores” (relato escrito da professora Fátima, constante do Projeto Político-Pedagógico de 2006). Por sugestão de pessoas da própria comunidade, o Equipamento Social recebeu o nome de um dos moradores “mais empenhados em que se concretizasse a tão esperada obra” (Projeto Político-Pedagógico de 2006).

De 1992 a 1999, a unidade ficou sob a responsabilidade de lideranças indicadas politicamente para o cargo de direção, num sistema “de livre provimento, ou seja, indicação

político-partidária” (relato da diretora Jacque, 2006). Em meio à fragilidade sobretudo no plano das orientações do trabalho educativo, a Direção trilhou caminhos ao sabor do entendimento particular da pessoa que ocupava esse cargo em cada momento.

Logo de início, em 1992, o diretor nomeado defendia práticas educativas em favor do desenvolvimento e da conquista de autonomia das crianças. A partir de 1993, com o seu desligamento devido a mudanças político-administrativas, foi indicada uma diretora que permaneceu em exercício até meados de 1999 e que imprimiu uma orientação “extremamente assistencialista” voltada basicamente aos cuidados, ou seja, “não havia nenhuma exigência mais significativa com a intencionalidade das ações dos profissionais” (relato escrito da diretora Jacque, 2006). Em conformidade à configuração original das creches brasileiras, a Creche Municipal A.S. delineou o atendimento às crianças sob uma perspectiva eminentemente assistencialista e higienista.

A partir de 1999, o cargo de direção de equipamentos sociais foi sendo provido por meio de concurso público, realizado em 1996, condição resultante “de muita mobilização, reivindicação e só conquistada através de determinação judicial” (relato escrito da diretora Jacque, 2006). Em agosto de 1999, a diretora Jacque assume como primeira diretora efetiva, concursada, da Creche Municipal A.S., permanecendo no cargo até o fim de 2008.

Em sua chegada à instituição, a diretora vivenciou uma realidade que, ainda nos tempos atuais, insiste em perseverar no tocante às funções sociais e educacionais que desempenham as creches e pré-escolas, o que dificulta compor com clareza propostas de trabalho de melhor qualidade. Essa condição revela-se particularmente mais séria no caso das creches, em que os domínios doméstico e público confundem-se sobremaneira, no plano das ações com as crianças, expressando, muitas vezes, demandas e expectativas até mesmo conflitantes (ROSEMBERG, 1989; HADDAD, 1989, 2002; CERISARA, 2002).

A diretora Jacque expõe suas impressões sobre a Creche Municipal A.S. nos seguintes termos:

Ao chegar nesta unidade, pude verificar que existia uma cultura doméstica, pouca intencionalidade nas ações; o foco de todas as ações vinha do adulto sem considerar questões pertinentes à cultura da infância; as crianças ficavam muito tempo em suas salas em brincadeiras livres ou eram dadas atividades mimeografadas, quando alguém se dispunha a doar folhas; existiam pouquíssimos brinquedos, nem industrializados nem elaborados pelas próprias educadoras ou pelas crianças; as relações com a comunidade chegavam a ser perversas, os pais não entravam na unidade, exceto nos berçários, para deixarem a criança com a educadora. O registro das ocorrências limitava-se a dizer se a criança havia passado mal ou por estar com febre e era muitas vezes realizado pelos auxiliares de enfermagem. No horário do sono, as crianças eram obrigadas a dormir, as educadoras, em sua grande parte, faziam crochê, liam revistas ou outro material informativo ou conversavam entre si.

Nos horários de refeição, cada agrupamento ficava em uma fileira de mesas e cadeiras, a espera do prato feito pelo pessoal da cozinha. Nas salas dos berçários havia muitos, mas muitos berços, as crianças ficavam neles durante a maior parte do tempo, principalmente as menores, e eram deixadas com objetos para serem distraídas, pois tinham que se acostumar. (relato escrito, 2006).

Nos anos seguintes, a Creche Municipal A.S. passou por significativas transformações, a começar de um aumento substancial do número de crianças atendidas. Em 2001, em meio à ameaça de tornar-se um equipamento “híbrido”, de administração mista (direta e indireta), a unidade passou a atender 160 crianças, o dobro do número atendido em 1999, absorvendo crianças providas de uma creche conveniada das proximidades que havia sido fechada. Tal como relata a diretora Jacque,

A revolução foi muito grande, pois receber mais crianças significou a vinda de outras educadoras e tudo se intensificou: tínhamos dois horários para todas as refeições; os agentes de apoio ficaram sobrecarregados, pois só vieram professoras; os conflitos entre novos e antigos surgiram em pouco tempo, retrocedendo nas concepções. Tivemos surtos de hepatite, varicela e pneumonia. (relato escrito, 2006).

Operando no limite de sua capacidade de atendimento oficial, a instituição sofreu grande abalo, posto que a ampliação do público infantil não foi acompanhada de uma correspondente mudança na infraestrutura do equipamento e nem tampouco de ampliação no quadro geral de profissionais (recebeu somente professoras novas).

Em 2002, transcorrida uma década, a partir de sua inauguração, a Creche Municipal A.S. transformou-se no Centro de Educação Infantil A.S., como resultado do processo de integração das creches à Secretaria Municipal de Educação. Pelo Decreto nº 41.588, de 28 de dezembro de 2001 (SÃO PAULO, 2001) — em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que torna a educação infantil a primeira etapa da educação básica brasileira (Capítulo II, seção II, art. 29), atribuindo aos municípios a responsabilidade em oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas (Título IV, art. 11) —, a Prefeitura do Município de São Paulo realizou a passagem das creches diretas, indiretas e particulares conveniadas da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, num processo que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2002.

Questões concernentes ao horário de atendimento às crianças, à organização de agrupamentos, ao processo de atribuição dos grupos entre as professoras, aos serviços gerais de suporte relacionados, especialmente, à alimentação e higiene, somadas à coexistência de diferentes formas de compreender e conduzir o trabalho educativo representavam focos de expressivos conflitos e problemas relacionais dentro da equipe, o que demandou importantes enfrentamentos nos anos subsequentes, assumidos pela diretora e, mais adiante, pela

supervisora escolar, no ano de 2003, e pela coordenadora pedagógica, a partir de sua chegada em 2004.

A supervisora escolar C., que acompanhou a unidade em dois períodos distintos, no ano de 2003 e, depois, em 2005 e 2006, traça um retrato das condições encontradas por ela no primeiro ano de sua atuação.

O primeiro ano foi muito difícil, porque havia problemas de relacionamento muito fortes. Era uma creche muito difícil. Era um grande desafio. Problemas de relacionamento das professoras com as crianças [...] era muito difícil a concepção que elas tinham de que aquelas crianças não tinham mais jeito.

Era uma unidade desorganizada; era tudo sem limite. Era muita sujeira, era a ociosidade das crianças. Era um laissez-faire. As crianças mandavam no CEI. Era um espaço para “tomar conta”. Eu me lembro que, para segurar as crianças na sala, era muito difícil. As professoras não tinham nenhuma autoridade. Punham em risco, inclusive, a integridade das crianças. (depoimento da supervisora escolar C., 2008).

Por sua vez, a coordenadora pedagógica Lúcia Helena, ao chegar em 2004, em suas impressões sobre o contexto de trabalho do CEI A.S., reconhece uma condição complexa, com contradições, portanto, desafiadora ao seu papel na coordenação.

Ao chegar em 2004, encontrei Jacque, diretora da unidade, uma profissional extremamente compromissada com a qualidade da escola pública, defensora dos direitos da criança e com a clareza de que a família precisava estar do lado de dentro dos muros da unidade. Encontrei, também, um grupo de educadoras e funcionários que tinham uma característica muito forte: a cooperação. Mas também encontrei pessoas muito fragilizadas; as relações interpessoais estavam comprometidas. As pessoas não estavam felizes. Percebi a falta de comprometimento por parte de alguns profissionais com o seu papel de educador e, conseqüentemente, com a criança que frequentava o CEI. Realizei muitas reflexões. Era preciso conquistar aquele grupo, estabelecer vínculos, saber quais eram suas crenças, valores e princípios. (relato escrito da coordenadora pedagógica Lúcia Helena, 2007).

Em uma conjuntura marcada por profundas dificuldades e pela perceptível ausência de uma consistente política pública orientadora para creches, o CEI A.S. revela-se uma instituição diferenciada que buscou seus próprios caminhos e equações pela via da formação e pela aposta na mudança.

4.3 Constituição de um contexto de trabalho: circunstâncias diferenciadoras

Coerente com a história da educação à infância de 0 a 5/6 anos no Brasil, o fato de a creche ter passado para a rede municipal de educação não garantiu o esclarecimento de seu papel nem tampouco assegurou as especificidades do trabalho com as crianças muito pequenas, posto que continuaram (e continuam) existindo incompreensões a respeito dos propósitos educativos das instituições de educação infantil destinadas, particularmente, à

educação de 0 a 3 anos e das relações que tais instituições podem (e devem) estabelecer com outros contextos de vida infantis (PINAZZA, 2004).

Aliás, a diretora Jacque oferece evidências de que as incompreensões emanavam (talvez ainda emanem) do próprio campo da educação. Ao falar das condições político-administrativas e pedagógicas que cercaram a passagem das creches paulistanas da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, em 2002, ela declara que

[...] isso significou um avanço muito grande em vários aspectos, principalmente na questão da formação dos professores e na organização da unidade; a regulamentação do funcionamento também melhorou. Outro fator relevante foi a questão do financiamento, apesar de não ser suficiente, temos hoje muito mais acesso às verbas do que na Secretaria da Assistência Social. Paradoxalmente, as exigências da SME aumentaram a demanda de trabalho dos diretores de creche que, anteriormente, tinha muitas características de uma liderança comunitária. Agora, tem uma função muito mais burocrática e controladora. A considerar que anteriormente as creches tinham um caráter multidisciplinar (contávamos com equipes de supervisão da área da saúde – médicos, enfermeiros, psicólogos e nutricionistas –, do serviço social e de pedagogos) tivemos um retrocesso neste sentido, pois muitas vezes fomos atropelados pelo sectarismo dos pedagogos da SME que ainda insistem em ver a creche não como um equipamento social, com suas especificidades e necessidades peculiares e muito mais como uma escola. Hoje corremos o risco de vermos nossas *crianças* transformadas em *alunos*; por isso é preciso cada dia resistir mais. (relato escrito, 2006).

Portanto, a consolidação do CEI A.S. como instituição de educação infantil e a composição de uma dada natureza de trabalho que passou a ser desenvolvido em seu interior estiveram condicionadas, sobretudo, às eleições de estratégias de atuação levadas a termo por uma equipe, sob a responsabilidade de uma direção e de uma coordenação pedagógica, sustentada no plano da supervisão escolar.

Ao retornar aos tempos mais difíceis do CEI A.S., encontram-se evidentes esforços em ajustar as condições de atendimento, com foco na melhoria de qualidade, delineando uma dupla tendência diferenciadora da unidade: o enfrentamento de conflitos e o investimento na formação da equipe.

Assim foi, em 1999, quando um importante foco de conflito foi atacado ao se estabelecer o tempo de serviço das professoras como um critério objetivo na escolha do turno de trabalho e na atribuição dos agrupamentos de crianças (conforme relato escrito da diretora Jacque, 2006).

Em 2001, outras questões foram enfrentadas: a mudança de horário de atendimento, o estabelecimento do autosserviço nas refeições, o processo de registro em agenda e em “Diário de Bordo” e a flexibilização dos horários das professoras, visando às trocas de informações entre os períodos da manhã e da tarde.

Conforme relata a diretora Jacque,

Realizamos estudos para modificar o horário de atendimento, que, anteriormente, era das 6h30 às 18h30 e verificamos que durante os trinta minutos iniciais só seis crianças estavam na unidade e, após às 18h30 ficavam crianças. Conversamos com cada uma das seis famílias e propusemos alteração do horário de atendimento das 7h00 às 19h00 para o ano de 2002. Reimplantamos neste ano o auto-serviço nas refeições, pois o número de refeições era muito grande e foi realizado um trabalho de convencimento em uma das alas mais reacionárias: o pessoal da cozinha. Foram horas de trabalho de convencimento, mostrando que eles só precisariam ter o trabalho de fazer a comida e colocar em recipientes próprios para as crianças se servirem e que não precisariam fazer os mais de 150 pratos, sem contar a repetição. As educadoras foram muito mais resistentes e aproveitavam todas as oportunidades para reivindicar o retorno ao “prato pronto”, pois a alimentação autônoma exige, no início, um trabalho do educador, mas com o passar do tempo começaram a perceber que a intensidade deste trabalho era muito pequena em relação ao desenvolvimento das crianças [...].

Iniciamos também o processo de registro, formalizado através da agenda das crianças e de um caderno chamado, por nós, de “Diário de Bordo”. Trouxemos referências bibliográficas sobre o registro, mas não dava para fazer o acompanhamento e as intervenções eram pontuais, sem conseguirmos grandes avanços. Implantamos a partir deste ano uma forma diferenciada de horário das educadoras, devido à flexibilidade no horário de entrada e saída, e também à necessidade de trocas sobre o trabalho desenvolvido durante o período anterior [...]. (relato escrito, 2006).

Essas e outras modificações em vários aspectos da sistemática de trabalho no CEI A.S. fizeram-se acompanhar dos primeiros importantes investimentos na formação profissional da equipe. A diretora Jacque relembra que

O período de 2000 a 2001 foi o ano de conhecer o grupo de trabalho e suas concepções e investir em algumas mudanças significativas: conseguimos montar um curso para todo o ano, durante as reuniões mensais, chamadas de supervisão coletiva, para que todos da creche pudessem conhecer e experienciar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, realizamos estudos da legislação pertinente ao trabalho em creches: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei Orgânica da Assistência Social; conseguimos estruturar e organizar melhor o atendimento implantando uma linha do tempo para permitir a melhor utilização dos espaços externos e racionalização do uso indiscriminado da televisão, tentamos iniciar um movimento de auto-serviço nos horários de alimentação, chegando, inclusive, a reorganizar o espaço do refeitório, colando as mesas e cadeiras espalhadas como se fosse um restaurante. Organizamos a demanda de modo a extinguir por completo o sorteio de vagas, intensificando as visitas domiciliares para conhecer um pouco mais desta família que pleiteava vaga na creche; passamos a realizar reuniões mensais com os pais que buscavam por vagas em creche para conscientizá-los a respeito da situação do equipamento, da situação das vagas na região e no município e para tentar instrumentalizá-los no sentido de fortalecer a luta pela ampliação de vagas. (relato escrito, 2006).

As mudanças expressivas no trabalho do CEI A.S. não atenuaram as dificuldades da equipe. Persistiam conflitos relacionais muito intensos, e eram claras as dificuldades em manter uma linha consistente de trabalho com as crianças.

Nas palavras da diretora Jacque, junto com as conquistas, fizeram-se presentes enormes desafios de ordem pedagógica e interpessoal.

Em 2003 conseguimos reestruturar o horário dos agentes de apoio da limpeza, otimizando os serviços e permitindo que o equipamento estivesse preparado e limpo antes da entrada das crianças. Começamos a investir no pedagógico, e com o apoio

do grupo ousamos contrariar a lei e dispusemos uma professora, indicada pela equipe técnica, para organizar a parte pedagógica; investimos um pouco mais nos registros não só do Diário de Bordo, em todos os momentos de reunião eram solicitados relatórios de avaliação individual de todos (nossa intenção era fazer com que o grupo tivesse o hábito do registro), tentamos ampliar a comunicação organizando um periódico que trazia os principais acontecimentos já realizados ou por realizar, distribuído a todos os membros da equipe e aos pais. Apesar de termos uma pessoa em desvio de função para organizar o pedagógico, o planejamento e as ações educativas ficaram truncados, houve uma desestabilização em toda a unidade e este foi um ano crítico, pois as crianças maiores demonstravam através de atos de indisciplina uma fratura enorme em relação a todo um trabalho que era realizado sem foco definido e sem intencionalidade clara [...]. A partir do mês de setembro tivemos um período extremamente conturbado nas relações e tivemos o apoio da equipe técnica da Coordenadoria de Educação através da presença constante do pessoal de apoio pedagógico e da supervisão escolar que dava suporte às ações e intenções do grupo. Nossas reuniões eram uma das salas do berçário, pois não tínhamos espaço reservado para essa finalidade. (relato escrito, 2006).

Para a supervisora escolar C., a ação desencadeadora da mudança teve como marco a crise de 2003 e, sob sua ótica, a direção da unidade desempenhou um papel fundamental na mobilização da equipe, em um tempo em que ela seguia sozinha, sem o suporte da figura da coordenação pedagógica. A supervisora C. fornece sua versão sobre a tomada de rumo do CEI A.S. na promoção do desenvolvimento dos profissionais e da mudança de práticas.

Recaiu também sobre ela própria grande responsabilidade pelo investimento do CEI A.S., posto que, usando de suas atribuições na supervisão escolar, conseguiu relativizar a lógica da legalidade em favor das peculiaridades do contexto de trabalho com o qual se deparava, exercitando sua função supervisora com responsabilidade, senso de colaboração e inventividade, como se vê no seguinte depoimento:

E aí, a gente começou a pensar um projeto pedagógico e eu falei para a Jacqueline que daquele jeito não dava.

Eu consegui sentar com a Jacque, porque ela sempre foi uma pessoa com muita boa vontade, que metia os pés pelas mãos porque era muito ansiosa, mas era uma pessoa que sabia o que ela queria. Ela tinha um ideal de creche e ela sempre foi uma pessoa de princípios. O que eu achava legal é que a defesa da criança sempre foi fundamental e ela nunca hesitou em ir para cima de um profissional que fizesse algo de mau à criança. Ela tinha muito claro que a criança tinha que ser defendida a qualquer preço. Ela sofreu bastante retaliação com isso. Só que tinha aquela coisa: eu defendo a criança, mas e daí? O que é que eu faço?

Então, o que ela fez? Ela se abriu à possibilidade de construir um projeto pedagógico. Aí era o momento de se fazer um PPP [Projeto Político-Pedagógico] para integrar aquelas pessoas e fazer um trabalho coletivo.

Acho que chegamos a fazer 4 ou 5 reuniões para pensar o projeto, de acordo com o conhecimento que eu já tinha. Daí a gente conseguiu traçar princípios, concepção de grupo, as dificuldades, levantar as potencialidades. Aí a gente foi começando a construir alguma coisa [...] identificar atribuições.

Quando foi em dezembro [de 2003], pelo menos a gente sentia que o grupo sentava todo e isso já era diferente, porque a gente não conseguia fazer nada, sentar todos. A Jacqueline fazia com que eles sentassem todos e todos juntos nas discussões, nas reuniões. Tinha alguns conflitos, algumas coisas, mas você percebia concepções.

O grupo era extremamente diferente. Tinha pessoas que praticamente não tinham formação pedagógica e tinha gente que era professora. Isso era um

problema lá e a Jacqueline não tinha CP [coordenadora pedagógica] porque a CP dela estava afastada. Tinha também outros problemas: o pessoal da limpeza também era complicado. As crianças também. Como não tinham limite, elas sujavam demais. Tudo isso demandava todo o tempo e muito esforço e não dava para chegar no pedagógico.

Como a gente começou a apertar as professoras, porque elas tinham que estudar, porque precisava fazer projeto, precisavam se dedicar. Uma coisa que a Jacqueline sempre teve lá era o bendito “Diário de Bordo”. Esse Diário de Bordo, fui conhecer com a Jacqueline. Uma coisa interessante, ela lia todos e ela fazia observações.

Quando começamos a exigir mais coisas, elas, por sua vez, pediram o horário de formação. Eu disse: “Está bem! Vocês querem tudo, mas vocês não dão nada!”.

E aí o que nós fizemos? Na lei não tinha nada sobre tempo de formação. Aí nós começamos a reorganizar os tempos. Elas já tinham o self-service e aí foi legal porque a gente articulou as coisas: quando a criança está num regime de self-service ela libera a professora. E a Jacqueline pôs as professoras para estudar. Elas tinham que estar reunidas estudando.

Quando a Lúcia chegou, a estrutura já estava montada. **Foi um dos primeiros CEIs a fazer o horário de estudo, se não foi o primeiro.**

Quando a coordenadora pedagógica Lúcia Helena chegou, em 2004, eu saí e, quando eu voltei em 2005, a Jacqueline estava encantada e entusiasmada com a CP. [...]

A gente criou uma relação de amizade, mesmo. Eu sempre senti muito respeito por parte da Jacqueline. Ela sempre confiou muito em mim. As coisas davam certo por isso. (depoimento da supervisora escolar C., 2008, grifos nossos).

A supervisora escolar C. refere-se às discrepâncias no nível de formação das professoras do CEI A.S., uma realidade partilhada com outras instituições de educação infantil similares no Brasil, no tocante à condição desfavorável de qualificação da equipe, em geral.

Afinal, à história de constituição das creches corresponde uma trajetória particular dos profissionais no que tange à formação e ao processo de profissionalização. Assumindo designações plurais: pajens, monitoras, auxiliares de desenvolvimento, dentre outras, as pessoas contratadas para o trabalho com crianças pequenas, durante muito tempo, eram em grande parte leigas ou contavam com nível baixo de escolaridade, não ultrapassando as oito séries do ensino fundamental de então (KISHIMOTO, 2000). Tardaram a chegar as iniciativas destinadas à ampliação da formação inicial e contínua em serviço. Até pelo menos a década de 90 do século XX, as poucas iniciativas de formação oferecidas às educadoras de creches estiveram ligadas, essencialmente, a programas higienistas e de puericultura, provindos, muitas vezes, do âmbito privado (NICOLAU; PINAZZA, 2007).

Com a vinculação das creches à educação, tornou-se imperativo promover programas de formação em serviço que suprimissem a defasagem de formação dos profissionais, uma condição histórica no Brasil em termos de educação infantil e, em especial, de creches. (ROSEMBERG; CAMPOS; VIANA, 1992; KISHIMOTO, 1999; CAMPOS, 2002; NICOLAU; PINAZZA, 2007).

No município de São Paulo, merecem destaque dois programas de grande alcance: ADI-Magistério, em 2004, e PEC-Município, 2006-2008. O Programa ADI-Magistério, curso de formação inicial, na modalidade normal, em nível médio, foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação, gerido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini e teve por objetivo prover a formação docente em serviço dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) que não contavam com a habilitação em Magistério. Após a conclusão do curso, o ADI passou a receber a denominação de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI). A partir de 2006, dando prosseguimento ao processo de formação em serviço, a Prefeitura do Município de São Paulo ofereceu o Programa PEC – Formação Universitária Municípios, que formou um grande número de Professores de Desenvolvimento Infantil ainda sem formação superior em Pedagogia.³³

A equipe do CEI A.S. beneficiou-se enormemente dessas possibilidades de formação abertas pelo poder público e diferenciou-se no nível de titulação de sua equipe. Para oito professoras do grupo das mais antigas do CEI (13 professoras), a titulação necessária ao exercício da profissão e à promoção a PDI (atualmente, PEI) ocorreu em serviço, mediante os programas de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Assim, em 2006, conforme mostra a Tabela 5, a configuração da equipe do CEI A.S. e a correspondência entre ocupação funcional e nível de escolaridade era a seguinte:

³³ A denominação do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil, através da Lei Municipal nº 14.660/07 (SÃO PAULO, 2007), sofre nova alteração e, em 2008, ganha a designação de Professor de Educação Infantil (PEI).

Tabela 5 — Ocupação Funcional e Nível de Formação

Escolaridade Ocupação	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental completo	Ensino médio	Ensino superior incompleto	Ensino superior completo
Diretora					1
Coordenadora pedagógica					1
Professoras			2	10	15
Equipe de apoio	5	2		4	1

Fonte: Dados cedidos pela diretora do CEI A.S. em 2006

Cabe destacar que, entre os profissionais com ensino superior (completo ou incompleto), 81% possuíam formação em Pedagogia.

O CEI A.S., em sua constituição, teve a seu favor o fato de possuir uma equipe de profissionais relativamente estável, o que a distinguia (e distingue) de uma grande parcela de instituições de educação infantil ligadas à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que, a cada ano, sofriam (e sofrem) profundas alterações em seus quadros de pessoal.

A considerar, especialmente, o quadro de professoras, ao tempo da investigação-ação, tinha-se a seguinte condição: de 24 professoras-referências, 13 profissionais estavam na unidade havia, pelo menos, cinco anos. Dessas docentes, cinco chegaram à instituição à época de sua criação; três ainda na década de 1990 (1995, 1997 e 1998) e cinco no período de 2001 a 2004 (uma em 2001, uma em 2003 e três em 2004).

Essa particularidade no que se refere à composição da equipe do CEI A.S. viabilizou o estabelecimento de um plano de formação em serviço no interior da unidade, que se antecipou aos programas de formação inicial e contínua propostos, mais adiante, a partir de 2004, pela SME-SP e também às especificações legais que formalizaram os tempos de formação no âmbito dos CEIs, em 2008.

Quando a supervisora escolar C. ressalta, em 2008, que o CEI A.S. “foi um dos primeiros CEIs a fazer o horário de estudo, se não foi o primeiro”, ela alude justamente à ausência de iniciativas oficiais municipais que assegurassem momentos exclusivos de formação nos contextos de trabalho. Até 2008, eram previstas paradas pedagógicas mensais,

em que se reuniam as equipes das instituições, mas a organização de outros tempos de formação ficava a critério particular de cada unidade e acontecia mediante arranjos internos, posto que o tratamento dado ao assunto no plano da legislação era pouco elucidativo do ponto de vista operacional.³⁴ Pela Portaria nº 1.566, de 18 de março de 2008, que dispõe sobre Projetos Especiais de Ação (PEAs), a SME explicita os propósitos desses projetos e inclui, formalmente, no texto legal, os CEIs (SÃO PAULO, 2008a). Nesse mesmo ano, a Portaria nº 4.618, publicada em 18 de novembro, que dispõe sobre a organização das unidades educacionais da rede municipal, estabelece que:

Art. 12 - Nos Centros de Educação Infantil (CEIs), o professor de educação infantil, e o auxiliar de desenvolvimento infantil, cumprirão Jornada Básica de 30 (trinta) horas semanais de trabalho - J/30, sendo 25 (vinte e cinco) horas em regência e 5 (cinco) horas/atividade.

Parágrafo único - As 5 (cinco) horas/atividade deverão ser distribuídas por todos os dias da semana e destinadas às atividades de formação profissional, com vistas à elaboração e qualificação das práticas educativas, voltadas ao cotidiano dos Centros de Educação Infantil (CEIs), sendo cumpridas dentro do horário regular de funcionamento das unidades educacionais e observando os seguintes critérios:

I - organização, em até dois grupos por turno de funcionamento, de acordo com o projeto pedagógico e aprovada pelo Conselho de CEI;

II - garantia de 03 (três) horas em trabalho coletivo, destinadas à formação continuada;

III - garantia de 02 (duas) horas para preparo de atividades, pesquisas, estudos e seleção de material pedagógico.

(SÃO PAULO, 2008b).

Portanto, o CEI A.S. demonstrou características diferenciadoras decisivas para a concretização da parceria com a universidade e do trabalho colaborativo de formação, pesquisa e intervenção: 1) a relativa estabilidade na composição do grupo com bom índice de permanência de profissionais; 2) histórico de envolvimento no trabalho e disponibilidade de investir em ações em favor das crianças e de suas famílias; 3) percepção de necessidade de mudanças, expressa por uma grande parcela dos membros da equipe; e 4) tendência individual à busca por formação profissional. Foram essas as circunstâncias que, verdadeiramente, justificaram o estabelecimento do processo de investigação-ação e garantiram seu fortalecimento ao longo de cinco anos.

³⁴ A Portaria nº 7.172/05 da SME, que dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino, no art. 17, refere-se, basicamente, à carga horária de 3 horas para a formação que deveria ser assegurada aos PDIs com jornada de 30 horas (SÃO PAULO, 2005).

5 FORMAÇÃO EM CONTEXTO E SUPERVISÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Como bem acentuam Greenwood e Levin (2006), um grande desafio da investigação-ação localiza-se no campo da comunicação e na abstração dos resultados da pesquisa de uma forma reveladora dos processos vividos àqueles que não o vivenciaram, de tal sorte poder retirar elementos no plano de alguma generalização. Isso porque a investigação-ação implica uma pluralidade de acontecimentos não lineares envolvendo concomitantemente os planos de formação, pesquisa e mudança de práticas educativas, o que lhe confere um caráter absolutamente complexo e dinâmico.

No prefácio da obra de Máximo-Esteves (2008), os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho traduzem muito bem a complexidade encerrada na investigação-ação ao dizerem que essa condição peculiar

[...] advém da natureza dos seus objetivos, que se inscrevem em diversos patamares: agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxiológico.

Estamos perante uma estratégia que visa formar para transformar através da investigação da transformação. (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 11).

A dinamicidade própria da investigação-ação revela-se na rica documentação gerada pela equipe de pesquisa da universidade e da unidade de educação infantil, uma característica marcante e definidora desse tipo de processo. Essa farta produção é inerente ao curso das realizações colaborativas, desvelando avanços e obstáculos encontrados no caminho e, ao mesmo tempo, indicando os próximos passos a serem seguidos.

Portanto, relatar processos dentro de uma investigação-ação como a desenvolvida no CEI A.S. implica dispor, nos limites de um texto escrito, os acontecimentos eleitos os mais expressivos para traduzir a riqueza do que foi vivido pelas equipes da universidade e da unidade de educação infantil, lançando mão do que se produziu de documentação durante o trabalho colaborativo por ambas as equipes.

A ideia geral que justificou a instalação da investigação-ação no CEI A.S. foi a de implantar um processo de formação em contextos integrados, pautado na problematização das práticas educativas dessa unidade de educação infantil e na reflexão sobre o trabalho realizado pela equipe com as crianças e as famílias, investindo no fortalecimento das lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica)³⁵ como instâncias de supervisão. Assim, a formação

³⁵ Em consonância à literatura que serviu de referência a este trabalho, emprega-se a expressão liderança formal (ou estatutária) para se referir à direção e à coordenação pedagógica da unidade de educação infantil, que junto com a supervisão escolar constituem o que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo designa “trio gestor” das unidades educacionais.

contínua em serviço constituiu-se um importante vértice do trabalho colaborativo que, juntamente com a pesquisa e a intervenção, compôs o tríptico compromisso da investigação-ação.

O programa de formação contínua no CEI A.S., que adotou como gramática pedagógica a perspectiva construtiva e participativa da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011), representou a oportunidade de trazer ao plano concreto os argumentos teórico-metodológicos que justificaram e inspiraram todas as realizações no âmbito da investigação-ação, conforme expostos anteriormente, nos primeiros dois capítulos.

Como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), os valores, crenças e princípios que animam uma pedagogia participativa devem estar subjacentes em todos os níveis da intervenção educativa, seja no delineamento dos objetivos educacionais, no desenvolvimento das práticas cotidianas, na organização das instituições educativas, na organização da formação seja no desenvolvimento de processos investigativos.

O paralelismo de valores, crenças e princípios para todos estes níveis representa a exigência de um dinamismo isomórfico como proposta ética. Isto implica a exigência de um quotidiano coerente que analise a práxis à luz dos princípios que a devem sustentar, tanto no que se refere à aprendizagem das crianças como à aprendizagem dos adultos, tanto ao nível da organização como ao nível da investigação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 17).

Neste capítulo, pretende-se contar como aconteceu a formação contínua em serviço no CEI A.S., que se estendeu de 2005 a 2009. Contudo, a maior ênfase recairá sobre o período de 2005 a 2008, considerado, nos termos de Kurt Lewin (ELLIOTT, 2000a), um primeiro ciclo da investigação-ação, encerrado com a avaliação do processo realizada por profissionais ligadas ao CEI A.S. (diretora, coordenadora pedagógica, três supervisoras escolares e 13 professoras), mediante depoimentos colhidos em entrevistas individuais.

Para oferecer um panorama geral dos acontecimentos que compuseram o programa formativo, optou-se por visualizá-los sob dois prismas: da constituição e sistemática de trabalho dos contextos integrados de formação; e da natureza e das estratégias de supervisão de práticas educativas.

5.1 Contextos integrados de formação: a perspectiva ecológica de desenvolvimento

O conceito de ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996) transposto para o plano do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional

remeteu à ideia dos processos de formação pensados no plano da integração de contextos vivenciais da profissão, alinhados entre si pelos mesmos princípios e propósitos formativos.

Essa é a essência explicativa, norteadora dos grupos de estudos: “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos” e “Contextos Integrados de Educação Infantil – Formação de Professores”, criados em 2003 e 2004, respectivamente, como derivações do grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil”, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.³⁶

Os dois contextos de formação instalados na universidade interconectaram-se com o contexto de formação criado e mantido no interior do CEI A.S., de tal sorte a comporem três importantes ambientes de formação contínua, vividos pela equipe dessa unidade de educação infantil no âmbito da investigação-ação, a partir de 2005.

5.1.1 Grupo de estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”

Em 2003, com a mesma designação do grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil” e com a intenção de desenvolver discussões alinhadas aos mesmos princípios defendidos no plano investigativo, criou-se o grupo de estudos e formação “Contextos Integrados de Educação Infantil – Coordenadoria de Educação da Penha”, assim denominado porque reunia, à época, profissionais advindos de uma das 31 Coordenadorias de Educação da rede municipal de educação de São Paulo (Coordenadoria da Penha), como resultado de um trabalho de assessoria desenvolvido com referida Coordenadoria, iniciado no segundo semestre de 2002 e que se estendeu até o fim de 2004.³⁷

O grupo de estudos compôs-se, desde sua origem, do que se convencionou chamar de quatro instâncias distintas de supervisão, representadas por técnicas da Oficina de Formação da Coordenadoria da Penha, supervisores escolares, diretoras, e coordenadoras pedagógicas

³⁶ Ao longo do tempo, os membros dos dois grupos de estudos passaram a usar mais correntemente designações abreviadas, tais como: “Contexto de Supervisores”; “Contexto de Professores”; “Formação em Contextos” ou simplesmente “Contexto(s)”. Isso poderá ser constatado nos relatos das profissionais, apresentados neste trabalho.

³⁷ Nos segundos semestres de 2002 e 2003, desenvolveu-se uma formação contínua em serviço tendo, como público-alvo, professoras de CEIs e EMEIs vinculadas à Coordenadoria da Penha. Os temas abordados foram, em 2002, “O Brincar na Educação Infantil e a Construção do Conhecimento” e, em 2003, “Abordagem de Projetos em Educação Infantil: revisão de concepções e transformação de práticas educativas”. Com o mesmo tema de 2003, no ano de 2004, foram realizados encontros de formação com um novo grupo de professoras e também um grupo composto por coordenadoras pedagógicas de CEIs e EMEIs.

de Centros de Educação Infantil (CEIs)³⁸ e de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), o que determinou, em 2004, a adoção da denominação definitiva “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”.

A essa época, havia um clima político favorável à promoção de processos formadores a partir das próprias Coordenadorias de Educação que, embora fossem instâncias sob a égide normativa da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME-SP), possuíam certo grau de liberdade no estabelecimento de suas agendas de formação profissional.

Ademais, vivia-se um momento histórico muito especial da educação infantil do município. Pelo Decreto nº 41.588, de dezembro de 2001, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2002, os Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) foram transferidos para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Em decorrência, operou-se uma reestruturação funcional dos profissionais de creche, pela Lei nº 13.574/2003, de 12 de maio de 2003, que altera o quadro do magistério municipal nos seguintes termos:

Art. 10 - Os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, de Pedagogo e de Diretor de Equipamento Social do Quadro dos Profissionais da Promoção Social, titularizados por servidores lotados nos Centros de Educação Infantil da rede direta, que foram transferidos da Secretaria Municipal da Assistência Social para a Secretaria Municipal da Educação por meio do Decreto nº 41.588, de 28 de dezembro de 2001, serão transformados, nos termos desta lei, em cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil, Coordenador Pedagógico e de Diretor de Escola, respectivamente, à medida que seus titulares comprovarem possuir a habilitação exigida e o preenchimento das exigências específicas para o provimento desses cargos. (SÃO PAULO, 2003a).

Esses acontecimentos determinaram a busca, por parte do poder público municipal por meio das Coordenadorias de Educação, pela adequação dos quadros de profissionais atuantes no que diz respeito à formação mínima exigida, conforme as disposições legais vigentes em âmbito nacional, a partir da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Junto a investimentos de formação inicial, como os Programas ADI-Magistério (2004) e PEC-Município (2003-2004 e 2006-2007), havia uma indicação da necessidade de programas de formação contínua em serviço, para dar conta de um contingente expressivo de profissionais de educação infantil — em especial dos CEIs — que, a despeito de terem o certificado exigido, não possuíam formação específica para atuação com crianças pequenas e pouco conheciam a realidade das

³⁸ O segmento das coordenadoras pedagógicas dos CEIs foi o último a integrar o grupo de estudos. Isso ocorreu em 2004, ano em que assumiram seus cargos nas unidades de educação infantil.

instituições de educação infantil. Essa era, particularmente, a condição das profissionais³⁹ que passaram a ocupar o cargo de Coordenação dos CEIs.

No entanto, não eram somente as novas coordenadoras pedagógicas dos CEIs que se ressentiam dos impactos das transformações ocorridas na rede, em particular em 2003, mas as diretoras de CEIs também falavam das suas dificuldades na composição da nova realidade vivida por essas instituições de educação infantil. Por outro lado, as diretoras e coordenadoras das EMEIs apresentavam uma demanda no tocante à construção de um maior conhecimento dos trabalhos realizados em outras EMEIs e, sobretudo, nos CEIs, o que era legítimo, se considerada a necessidade de realizar um trabalho integrado entre as instituições de educação infantil.

Não foram somente os impactos das transições vividas na rede que motivaram as profissionais a participarem do grupo de estudos. Havia uma condição antecedente, uma demanda que esteve (e ainda está) presente no campo da educação infantil, que é a de um alinhamento dos olhares às questões específicas do cuidado e da educação das crianças.

Todos os segmentos envolvidos, especialmente aqueles representantes diretos das unidades de educação infantil, ou seja, as lideranças formais (diretoras e coordenadoras pedagógicas), revelavam essa demanda em seus relatos escritos, apontando como motivos para a criação e manutenção do grupo de estudos e justificando a livre adesão à formação: a busca de conhecimentos mais específicos sobre a infância e a educação infantil no plano das teorizações e pesquisas; o aprofundamento de estudos na área, com subsídios teóricos para fundamentar processos de mudanças nas práticas; o estabelecimento de trocas de experiências entre as unidades de educação infantil (CEIs e EMEIs); o conhecimento de práticas pedagógicas inovadoras presentes em outros espaços educativos; a possibilidade de contato com profissionais de diferentes instâncias de atuação (diretoras, coordenadoras pedagógicas, supervisoras escolares e técnicas de oficina da Coordenadoria de Educação); e a possibilidade de contato com a universidade, com estudos e pesquisas (PINAZZA, 2013b).⁴⁰

Os encontros do grupo de estudos aconteceram, desde sua origem, em módulos semestrais, numa periodicidade que, até 2010, variava de 15 a 20 dias, passando a encontros

³⁹ O emprego do gênero feminino deve-se ao fato de o cargo de Coordenação Pedagógica dos CEIs ser ocupado preponderantemente por mulheres. No grupo de estudos a que se faz referência neste trabalho, elas representavam a totalidade.

⁴⁰ As circunstâncias que envolveram a criação e a manutenção do grupo de estudos, reveladas em relatos escritos pelos seus próprios membros, são apresentadas, mais detalhadamente, em Pinazza (2013b).

mensais a partir de 2011. A programação dos módulos era (e é até hoje)⁴¹ negociada dentro do grupo no momento da avaliação, ao final de cada módulo. Além da figura da coordenação do grupo de estudos, assumida pela docente e pesquisadora da universidade, estudantes em iniciação científica e pós-graduandos acompanhavam (e acompanham) os encontros, responsabilizando-se pela realização de registros escritos.⁴² Os membros do grupo de estudos também assumiram, em algumas oportunidades, a realização de relatos pessoais das reuniões.

Foram adotadas, como sistemática básica de trabalho, discussões de produções teóricas sobre temas ligados à(s) pedagogia(s) da infância e da educação infantil, ao desenvolvimento profissional e organizacional, às culturas docentes e padrões de trabalho e às práticas de supervisão. Também constaram, como estratégia característica do grupo, os relatos de casos trazidos em registros orais e/ou escritos (portfólios), por vezes acompanhados de registros fotográficos ou em vídeo.

O grupo de estudos firmou-se, crescentemente, em seu compromisso essencial de formar e fortalecer as lideranças formais (ou estatutárias) de instituições de educação infantil, entendendo que, na lógica do isomorfismo, essas lideranças pudessem (e possam) assumir um papel decisivo na formação e no fortalecimento de suas equipes de profissionais nos seus próprios contextos de trabalho (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; WHALLEY, 2008). A defesa constante do grupo é a ideia de que as lideranças de instituições de educação infantil assumem um papel importante de supervisão de práticas (RODD, 2006), com um propósito explícito transformacional de realidades educativas (FORMOSINHO, 2003).

Em suma, foram esses os motivos e as circunstâncias que trouxeram, em 2003, a diretora do CEI A.S. ao grupo de estudos. Jacque expõe as razões que a levaram a aproximar-se do grupo, nos seguintes termos:

A possibilidade de contato com estudos e pesquisas, as trocas de experiências e a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre educação infantil me motivaram a participar do grupo. Outro fator preponderante foi a possibilidade de compartilhar, de pertencer a um grupo; a função do diretor de creche a esta época era muito complexa e solitária, a alteração na linha de trabalho da Secretaria de Assistência para a Secretaria de Educação representou a possibilidade de aproximação com o pedagógico e essa expectativa foi frustrada, pois fomos extremamente sobrecarregadas com os aspectos burocráticos e foi preciso muita resistência para não ser engolida. Tínhamos todas as atribuições e responsabilidades de uma diretora de escola, mas não tínhamos o aparato das escolas para nos dar o suporte necessário:

⁴¹ Ao longo de sua existência, até os tempos atuais, o grupo de estudos adotou essencialmente a mesma linha de raciocínio que inspirou a sua criação em 2003, qual seja: fazer uma formação pautada na livre adesão e na plena participação das pessoas envolvidas.

⁴² Merece registro o trabalho de doutorado de Crepaldi (2008), que teve como um dos focos a discussão sobre a dinâmica e o teor dos estudos desenvolvidos no âmbito deste grupo aqui retratado.

não tínhamos pessoal responsável pela parte de secretaria, assistente de direção e nem mesmo um coordenador pedagógico, isso sem contar o pessoal de apoio que nunca tivemos em número suficiente, além do mais o salário de um diretor de creche era infinitamente menor e mesmo tendo nossos cargos transformados – quem possuía a habilitação em Pedagogia podia ter o cargo transformado e passava a ser diretor de escola, com uma faixa salarial inicial. Além de todas estas questões, tivemos que nos impor para sermos respeitados, pois havia uma certa resistência contra todo o pessoal de creche por parte de muitos setores da Coordenadoria, dos professores e diretores, inclusive. Foi uma árdua tarefa, mas hoje conseguimos ser respeitados e reconhecidos como profissionais e a participação do ‘Contextos’ nesta etapa foi fundamental para garantirmos essas conquistas, pois a aproximação com as Escolas de Educação Infantil mostrou que tínhamos muito a aprender, mas que podíamos contribuir, pois tínhamos também coisas a ensinar, e nos fez perceber que dentro da complexidade que é a rede municipal existem singularidades e que precisamos considerar a relevância destes aspectos para promovermos a reflexão de nossas ações na busca de as aproximarmos daquilo que idealizamos, e esta coerência entre o pensar e o fazer é um processo longo que exige muita dedicação, mobilização de esforços pessoal e coletivo, e principalmente envolvimento de várias instâncias de supervisão. (relato escrito, 2006).

Nota-se que, para a diretora do CEI A.S., a sua participação em um grupo de trabalho da universidade foi visto, à época, não só como uma oportunidade de estudo na academia e de trocas de experiências com outras unidades educacionais da rede municipal (CEIs e EMEIs), mas também como uma possibilidade de conquistar maior inserção no campo profissional da educação infantil e, portanto, de se sentir pertencente a ele.

A diretora Jacque expressa sua compreensão sobre o processo formativo no grupo de estudos, afirmando que

Atualmente [refere-se ao tempo do relato] o grupo de Contextos é um espaço conquistado pelo grupo e se diferencia de outros tipos de formação por reunir diferentes instâncias de supervisão, mesmo sendo vinculado à Coordenadoria de Educação, defende o princípio da livre adesão, e se consolida cada vez mais como um espaço que privilegia a partilha de conflitos, os questionamentos e angústias do cotidiano, e consegue nos trazer avanços apesar dos paradoxos de uma estrutura extremamente burocratizada que são nossos equipamentos do ponto de vista administrativo e que no aspecto pedagógico tem um ideal de participação e colaboração avançadíssimos. (relato escrito, 2006).

Em 2004, chegou ao grupo de estudos a coordenadora pedagógica Lúcia Helena, que, no mesmo ano, havia assumido a coordenação pedagógica do CEI A.S. Concomitantemente, ela participava dos encontros de formação promovidos pela Coordenadoria da Penha com assessoria da universidade.

A diretora Jacque reporta-se à chegada da coordenadora pedagógica ao CEI A.S., no início de 2004, destacando as suas primeiras ações junto à equipe que, desde 2003, tinha posto em curso um processo de formação no interior da unidade, como foi dito no capítulo anterior. Ela ressalta como a coordenadora pedagógica buscou suporte às suas intervenções e fala de sua aproximação do grupo de estudos:

[...] recebemos a coordenadora pedagógica, que apesar de nunca ter trabalhado com educação infantil, se dispunha a aprender. Lúcia Helena é graduada em Educação

Física e Pedagogia, e mais do que isso tem um profundo senso de responsabilidade com as pessoas. Sempre esteve em busca conhecimento, e seu papel nesta unidade foi fundamental para a conquista do trabalho desenvolvido atualmente.

A partir do trabalho que já desenvolvíamos com o grupo ela intensificou sua atuação: investiu na questão do registro do diário de bordo, na intencionalidade das ações, na otimização da utilização dos espaços externos e na formação em serviço, sistematizou a elaboração de nosso Projeto Político Pedagógico e ouviu muito a todos, investindo em tornar saudáveis as relações de todos neste grupo. Buscou nos livros, nas experiências de outras unidades, aderiu ao Grupo de Contextos, e abriu um espaço de interlocução junto à professora Mônica que, a esta época, dava assessoria à Coordenadoria da Penha junto aos Coordenadores Pedagógicos e também às Professoras das unidades de educação infantil, levando aos encontros suas inquietações, suas dúvidas e angústias em relação ao trabalho desenvolvido nesta unidade. (relato escrito, 2006).

Como se vê, a coordenadora pedagógica investiu no processo formativo que havia sido acionado dentro do CEI A.S. e colocou-se diante do desafio de compor com a equipe um movimento de transformação de práticas educativas. Ela aderiu prontamente aos propósitos de formação e melhoria de qualidade do trabalho junto às crianças e às famílias, defendidos pela diretora Jacque com o suporte da supervisora escolar C., no ano anterior à sua chegada na unidade.

A coordenadora pedagógica Lúcia Helena menciona suas primeiras preocupações e os encaminhamentos dados a partir dos contatos iniciais com o grupo de estudos e dos encontros de formação promovidos pela Coordenadoria da Penha, em 2004.

Em Fevereiro de 2004, as educadoras apresentavam muitas necessidades, mas a maior reivindicação era o planejamento (como planejar as ações educativas). Então recorremos ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, e começamos a planejar tendo como base as áreas de conhecimento. O foco do planejamento era a ação da educadora consequentemente seus registros também eram focalizados nos seus fazeres.

Com as intervenções da Prof^a Dr^a Mônica Appezzato Pinazza, **no segundo semestre de 2004** percebemos que precisávamos construir coletivamente um conjunto de concepções que sustentassem as propostas educativas da unidade. Investimos em um forte movimento que delineou as concepções de Criança, Infância, Educação Infantil e o papel do adulto que trabalha no CEI. Após este movimento concluí que as concepções devem ser o primeiro conceito a ser discutido e construído pelo grupo pois é a base de qualquer trabalho.

Uma nova inquietação surge a partir da construção das concepções: como colocar a criança no centro do planejamento? Era preciso aprender olhar para a criança. (relato escrito, 2007, grifos originais do material).

O grupo de estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos” constituiu-se, portanto, o primeiro contexto de formação que reuniu, a partir de 2004, a diretora, a coordenadora pedagógica e a supervisora escolar do CEI A.S., reconhecidas, a partir de então, como as três instâncias de supervisão ligadas formalmente ao contexto de trabalho. Particularmente, a diretora e a coordenadora pedagógica, como lideranças formais (ou estatutárias) da unidade de educação infantil, passaram a trazer para o grupo de estudos problematizações a respeito das práticas desenvolvidas no CEI, demonstrando grande

interesse pelas intervenções realizadas nos encontros pela coordenadora do grupo, pesquisadora da universidade.

Estavam postas as condições propícias ao estabelecimento da colaboração entre a academia e o CEI A.S., que culminou com a instalação do processo de investigação-ação, em 2005. Mesmo sem o contato direto com a equipe de profissionais do CEI, ainda no 2º semestre de 2004 foram realizados os primeiros encontros particulares com a diretora e a coordenadora pedagógica, nos moldes de uma supervisão de práticas feita do exterior da unidade.

Em conformidade com o relato escrito da coordenadora pedagógica, o registro dos encontros, realizado pela pesquisadora/supervisora externa, ao final de 2004, dá conta dos tempos que imediatamente antecederam a entrada da equipe da universidade no CEI A.S.

Em função da participação nos Contextos de Supervisão, a partir do 2º. Semestre de 2004, a coordenadora pedagógica e a diretora puseram na pauta das prioridades a composição de um projeto político pedagógico da unidade. O foco no projeto decorreu da inquietação de que o documento existente, embora fosse composto junto com a equipe, não retratava exatamente o que a equipe defendia e praticava ao longo do ano. Havia um distanciamento considerável que se estabelecia do texto do projeto político pedagógico para os planos de ação anuais delineados pela equipe e os planos de trabalho das professoras (semanais). Por sua vez, os planos semanais não se traduziam nos registros dos Diários de Bordo. Essa era a questão central trazida pela coordenadora pedagógica e pela diretora.

Encaminhamento: Mesmo sem o contato direto com a equipe, a pesquisadora/supervisora externa levantou com a coordenadora pedagógica e com a diretora as possíveis razões para que isso ocorresse. Destacaram-se dentre as justificativas: 1. a ideia de que não havia uma forte discussão no plano das concepções. O que se tinha eram leituras elaboradas, trazidas de documentos legais e da literatura, relativo à – criança, infância, educação infantil, instituição de educação infantil; papéis desempenhados pelos adultos da instituição. 2. no âmbito da unidade o conhecimento da trajetória do CEI e do trabalho desenvolvido não era de acesso de todos. Seria preciso reconstituir a memória do CEI.

Ações subsequentes: O investimento realizado pela coordenadora pedagógica e pela diretora foi na direção de recuperação da história do CEI, mediante relatos escritos da história de profissão de profissionais do CEI. Junto ao grupo, centrou-se a atenção em uma ampla discussão sobre as concepções, até chegar a uma formulação mais alinhada que revelasse o entendimento da equipe. Esse processo foi acompanhado pela pesquisadora/supervisora através de discussões com coordenadora pedagógica, diretora e com acompanhamento da supervisora escolar. Na medida em que o material começava a ser construído com vistas à composição do projeto político pedagógico de 2005, eram feitas intervenções com sugestões no próprio material produzido pela equipe. (registros escritos da pesquisadora).

Portanto, a partir de 2004, configuram-se, do ponto de vista das lideranças estatutárias do CEI A.S., diretora e coordenadora pedagógica, três contextos vivenciais de formação imediatos, que, na concepção ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), constituem três **microssistemas**: o contexto de trabalho das profissionais (CEI A.S.); o contexto do grupo de estudos da universidade; e o contexto de formação, envolvendo a

pesquisadora da universidade, a diretora, a coordenadora pedagógica e, em certa medida, a profissional da supervisão escolar.

Ainda no raciocínio de sistemas integrados de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), o desafio da formação junto às lideranças estatutárias (diretora e coordenadora pedagógica) do CEI A.S. residiu, desde o princípio, em assegurar uma interconexão desses microssistemas, de modo a criar relações mesossistêmicas entre os contextos vividos, essenciais ao desenvolvimento dessas profissionais e da instituição de educação infantil, em uma ecologia da mudança educativa. A supervisão escolar define-se, neste caso, como representante do exossistema, ou seja, da Diretoria Regional de Educação da Penha, instância responsável pelo cumprimento das normativas legais emanadas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o que confere a condição de pertencimento do CEI A.S. à rede municipal de educação.

Essa lógica dos contextos integrados de formação contínua, a considerar do ponto de vista da equipe do CEI A.S., perdurou de 2003 a 2009, período em que os encontros do grupo de estudos constaram do programa de formação estabelecido no âmbito da Coordenadoria de Educação (depois, Diretoria Regional de Educação da Penha), passando a compor a agenda oficial em 2005, conforme publicação do Diário Oficial do Município.⁴³

O fim da parceria do grupo de estudos com a Diretoria Regional de Educação da Penha, em 2009, coincidiu com a desconfiguração do trabalho colaborativo que sustentava a investigação-ação no CEI A.S., ocorrida, definitivamente, em 2010.⁴⁴ Essa coincidência temporal, na verdade, é a revelação de uma conjuntura político-administrativa da época, portanto, de nível exossistêmico, desfavorável à sustentabilidade do processo de formação em contextos integrados e, em última instância, da investigação-ação na unidade de educação infantil.

⁴³ Durante esse período, as datas dos encontros e a programação definida pelo grupo eram discutidas na esfera da Coordenadoria.

⁴⁴ De 2010 aos dias de hoje, passou a não existir qualquer vinculação do grupo de estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos” com a então Diretoria Regional de Educação da Penha, o que determinou também o definitivo afastamento dos segmentos de supervisão escolar e de técnicas da Diretoria. No entanto, a disposição expressiva dos membros do grupo em dar continuidade aos trabalhos, mesmo que a participação não esteja condicionada à rede, garante a permanência dos encontros por iniciativa particular de cada membro, representando a unidade educacional em que atua como liderança formal (na direção ou na coordenação pedagógica).

5.1.2 Contextos Integrados de Educação Infantil – Formação de Professores

O grupo de estudos “Contextos Integrados de Educação Infantil – Formação de Professores” iniciou seus trabalhos em 2004, sob a coordenação da docente e pesquisadora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, com o objetivo de promover discussões de práticas educativas de professoras de instituições públicas municipais de educação infantil.⁴⁵ Diferentemente do grupo “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”, esse grupo de estudos adotou, como público exclusivo, profissionais de CEIs e EMEIs, que se tornaram parceiros em processos investigativos do grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil”.

Desde a sua origem, as reuniões de estudos acontecem em módulos semestrais, numa periodicidade que, até 2010, variava de 15 a 20 dias, passando, em 2011, a encontros mensais. As profissionais participantes chegam ao grupo por livre adesão, mediante a realização de uma prévia negociação interna em suas unidades de educação infantil.

Pautada nos preceitos deweyanos de reflexão (DEWEY, 1959), defendidos por Schön (1992, 2000) e Zeichner (1993), e orientada pela perspectiva das pedagogias participativas, especialmente da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011), a dinâmica de estudos assumida pelo grupo consta essencialmente de relatos e problematização de experiências, analisadas e discutidas à luz das teorizações presentes no campo da pedagogia da infância e da educação infantil.

As temáticas abordadas giram em torno de questões curriculares da educação infantil, com foco nas dimensões de tempo, de espaço e de relações adulto-criança e criança-criança. Na perspectiva da homologia de processos de formação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, 2002b), há uma ênfase especial em registros e documentação de práticas, o que se constitui um exercício constante do grupo, resultando em produções individuais ou coletivas, supervisionadas pela pesquisadora da universidade coordenadora do grupo, tais como as publicadas em 2012,⁴⁶ consonantes à defesa das práticas de documentação das realizações com as crianças e delas no cotidiano da educação infantil. De forma similar ao grupo

⁴⁵ Praticamente a totalidade das participantes são professoras. Contudo, registram-se participações de outros membros de equipes de CEIs e EMEIs. Por exemplo: diretoras e/ou coordenadoras pedagógicas que optam por acompanhar as professoras de suas unidades; agentes escolares e técnica de enfermagem (como ocorreu, no caso específico, do CEI A.S.).

⁴⁶ As produções do grupo foram reunidas na Coleção Contextos Integrados de Educação Infantil, volume 1, de março de 2012, publicação eletrônica do grupo de pesquisa homônimo. (CONTEXTOS..., 2012).

“Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”, o grupo de estudos “Formação de Professores” conta, desde o princípio, com a participação de estudantes/pesquisadoras, de iniciação científica e de pós-graduação, responsáveis pelos registros das reuniões de formação.⁴⁷

Nos termos da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), o grupo de estudos “Contextos Integrados – Formação de Professores” constituiu-se para as professoras do CEI A.S., a partir do segundo semestre de 2005, um microssistema, na interconexão com outros dois importantes ambientes vivenciais imediatos, ou microssistemas, dessas profissionais: o contexto de formação composto no interior da unidade, onde estavam envolvidas docentes e outras pessoas da equipe, e o contexto particular de seu agrupamento de crianças.

No plano do programa de formação contínua desenvolvido no CEI A.S., de 2005 a 2009, o propósito foi construir relações mesossistêmicas a partir desses três microssistemas, ou seja, as vivências em cada um deles circulavam por meio de registros orais e escritos compostos pelas próprias professoras e pelas estudantes/pesquisadoras da equipe da universidade. As temáticas contemplavam diretamente as questões das práticas educativas, da forma como trazidas pelas profissionais, e havia um alinhamento, entre o grupo de estudos da universidade “Formação de Professores” e o grupo de formação no âmbito do CEI A.S., na maneira como eram encaminhadas as discussões sobre essas práticas.

A participação da equipe do CEI A.S. no grupo de estudos “Formação de Professores”, de 2005 a 2009, sempre foi bastante expressiva, mas variável em função da disponibilidade momentânea das profissionais. Uma média de 14 professoras integraram, anualmente, os encontros do grupo de estudo, além de outros membros da equipe — agentes escolares, agente de apoio, técnica de enfermagem, auxiliares técnicos de educação e auxiliar de desenvolvimento infantil readaptada (afastada de atividade direta com crianças) — que marcaram presença. Das 13 professoras mais antigas do CEI A.S., cinco integraram os encontros de 2005 a 2009. Ainda vale destacar que, em 2008 e 2009, participaram do grupo de estudos professoras recém-chegadas ao CEI A.S. (em 2008, quatro professoras e, em 2009, três).

⁴⁷ Três estudantes em iniciação científica passaram pelo grupo no período de 2004 a 2009, sendo que dois trabalhos investigativos tematizaram questões relacionadas ao grupo de estudos: Cunha (2007) e Massigli (2008). A pesquisa de mestrado de Silva (2012) reporta-se também a professoras participantes do grupo, concentrando-se, particularmente, nas professoras do CEI A.S.

Para garantir que os acontecimentos derivados do grupo de estudos “Formação de Professores” chegassem a toda a equipe do CEI A.S., incluía-se na pauta dos encontros de formação no interior da unidade um momento para que as profissionais integrantes do contexto formativo da universidade pudessem partilhar com os demais colegas as ações desenvolvidas e as suas próprias experiências. O teor das reuniões formativas externas era, assim, objeto de debate e reflexão dentro do CEI.

5.1.3 Contexto de formação dentro do CEI

Como já foi assinalado anteriormente, o CEI A.S. diferenciou-se das outras unidades similares da rede municipal por se antecipar no tocante ao estabelecimento de um programa de formação contínua em serviço no interior da unidade. O processo formativo interno esteve nos planos do CEI a partir de 2003, entrando em curso, definitivamente, em 2004.

Isso significa dizer que, de certo modo, quando em 2005 iniciou-se formalmente o trabalho colaborativo no âmbito da investigação-ação, já havia tempo, espaço e disposição da equipe assegurados para a ocorrência de uma formação na perspectiva de contextos integrados, fato que ganhou clareza com o estreitamento das relações da diretora e da coordenadora pedagógica a contar da aproximação das duas profissionais do grupo de estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”, especialmente, em 2004.

Nas palavras da diretora Jacque:

A partir de 2005, Mônica [refere-se à pesquisadora da universidade] nos convida para sermos unidade parceira do Grupo de Contextos, esta parceria somente se oficializa, pois desde 2003 e intensamente em 2004 o ideal dos Contextos já estava presente em nossa unidade devido ao empenho das lideranças em melhorar e ampliar o desenvolvimento profissional e institucional. (relato escrito, 2006).

Para tornar oficial a colaboração entre a equipe de pesquisa da universidade e a unidade de educação infantil, inclusive do ponto de vista dos princípios éticos regentes dos processos formativos e investigativos no plano acadêmico-científico, o projeto de parceria foi apresentado, em linhas gerais, à Coordenadoria de Educação da Penha, esfera normativa regional, representante imediata da Secretaria Municipal de Educação. Como relata a diretora,

Ainda em 2005, devido à mudança na administração tivemos que aguardar para tornar oficial a parceria, apesar de a legislação amparar a autonomia da escola, em termos reais, só pudemos tornar pública a parceria, mediante a “autorização” da Coordenadoria de Educação da Penha e do insistente diálogo de Mônica [refere-se à pesquisadora] com as instâncias responsáveis pela educação infantil da SME, convencendo-os de que seu compromisso era político, sim, mas não tinha vínculos partidários. (relato escrito, 2006).

A autorização da Coordenadoria validou o “Acordo de Trabalho Colaborativo”, documento assinado pela diretora e pela coordenadora pedagógica, como responsáveis pela gestão do CEI A.S. (APÊNDICE A).

Ao chegar em 2005, a equipe da universidade valeu-se do plano de formação existente na unidade, que havia sido organizado pelas lideranças formais, com a anuência da supervisão escolar e mediante acertos internos com o grupo de profissionais do CEI A.S. Conforme o calendário oficial da SME, previam-se reuniões pedagógicas mensais, envolvendo toda a equipe do CEI.

A inserção do grupo de pesquisa da universidade aconteceu gradativamente, iniciando-se com participações regulares da pesquisadora nas reuniões pedagógicas mensais e com a realização de momentos de formação, envolvendo a diretora, a coordenadora pedagógica e, por vezes, a supervisora escolar, em encontros que aconteciam no CEI A.S. ou na universidade. O propósito foi efetuar uma aproximação cuidadosa da equipe do CEI, investindo fortemente na explicitação daqueles que seriam os princípios norteadores do trabalho colaborativo, com o suporte direto das lideranças formais.

Nos registros da coordenadora pedagógica, constam os pontos focalizados em uma das primeiras reuniões da pesquisadora com as lideranças, que seriam abordados, por elas, em formações com a equipe.

- A unidade de educação infantil como um contexto de formação privilegiado, que precisa ser compreendido a partir do próprio interior;
- Não há processo colaborativo que se sustente, se as ações forem em uma única direção – da academia para a unidade de educação infantil. É um processo de mão dupla e coloca todas as pessoas no mesmo plano de responsabilidade pela manutenção do movimento;
- Todos os movimentos acionados, as temáticas enfatizadas devem circular e fazer uma coerência. Ou seja, os temas tratados nos diferentes momentos de formação devem ser os mesmos. Deve haver consonância de foco e de enfoque.
- Para que se configure como contextos integrados, o que for discutido no Contexto de Professores, precisa ser objeto de socialização e de tematização em outros momentos de formação. (caderno de registro, 21/03/2005).

Ao mesmo tempo, nas reuniões pedagógicas, procurou-se identificar os temas merecedores de foco no processo formativo, a partir do que a equipe de profissionais conseguia elaborar sobre o trabalho e as inquietações partilhadas no CEI A.S.

Na expressão da própria equipe, as condições encontradas ao início do trabalho colaborativo eram: 1) fortes resquícios de uma visão assistencialista, muito centrada nos serviços de alimentação, higiene e saúde; 2) perspectiva pedagógica transmissiva adulto-centrada com foco no currículo e nas ações dos adultos; 3) práticas educativas no âmbito da instituição descoladas das histórias e das ações da família e da comunidade; 4) planejamento

do trabalho e realizações com tendências ao individualismo sem esforço de colaboração coletiva; e 5) persistência de uma cultura doméstica no desenvolvimento das ações e enfrentamento de tensões/conflitos — imediatismo, improviso e deslocamentos de funções.⁴⁸

Em um movimento iniciado em 2004, a equipe do CEI A.S. estava bastante envolvida em compor de modo diferente um projeto político-pedagógico da unidade, em que as memórias da unidade e das pessoas fossem o ponto de partida para se pensar o CEI e definir concepções e princípios fundamentais que deveriam nortear o delineamento das metas e dos planos de ação da unidade. Essa construção foi acompanhada, mais de perto, pela pesquisadora da universidade, em 2005, que fez um trabalho de supervisão, intermediado pelas lideranças formais.

No segundo semestre de 2005, 16 profissionais da equipe do CEI passaram a integrar o grupo de estudos “Contextos Integrados – Formação de Professores”, na universidade. Nesse mesmo tempo, duas estudantes/pesquisadoras da universidade vieram compor a formação dentro do CEI, sendo apresentadas formalmente à equipe em reunião pedagógica de 21 de outubro (registro escrito da pesquisadora, 21/10/2005). Nos anos seguintes, até 2009, tornaram-se regulares as atuações de estudantes/pesquisadoras ligadas diretamente à equipe do CEI, no acompanhamento de práticas e na realização de estudos conjuntos. Também foram sistemáticas as participações das profissionais do CEI no grupo “Contextos de Professores”, conforme já foi dito anteriormente.

A partir do esquema básico de formação contínua existente no CEI A.S., configurou-se um ambiente formativo próprio do processo de investigação-ação, ou seja, um contexto em que a pesquisadora da universidade e sua equipe atuavam diretamente com as profissionais da unidade. Na lógica da ecologia do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996), essa instância microssistêmica interconectava-se aos microssistemas representados pelos agrupamentos das professoras envolvidas na formação. No interior do CEI, esse ambiente constituído na esfera da investigação-ação tornou-se o ponto de convergência de todas as ações formativas desenvolvidas pela equipe. No exterior, conectava-se com os microssistemas correspondentes aos dois grupos de estudos da universidade.

⁴⁸ Esse apontamento feito pela equipe tornou-se formalmente explicitado em relato escrito da diretora Jacque, em 2006, que serviu de base para a composição do material da conferência proferida por ela, sob o título: *Early Childhood Education Americo de Souza Centre: path of an institution that learns from and for changes* (em português, Centro de Educação Infantil Américo de Souza: trajetória de uma instituição que aprende pela e para mudança), em Ciclo de Conferências “Adult Learning Sharing Knowledge & Capacity Building: Developing Children's Centres as Learning Communities, Learning from Indigenous People”, promovido pelo Pen Green Centre, em Corby/UK, em 28 de março de 2007 (APÊNDICE B).

As reuniões de formação contínua com a supervisão da pesquisadora da universidade ocorriam semanalmente e tinham uma duração de duas horas, das 12h às 14h. Para esses encontros, as professoras eram divididas em dois subgrupos, de acordo com o agrupamento em que atuavam. Os encontros com cada um dos subgrupos alternavam-se em uma periodicidade quinzenal. Reuniam-se em um mesmo momento de formação as profissionais que trabalhavam nos períodos da manhã e da tarde com crianças do mesmo agrupamento.

Esses encontros formativos eram organizados semestralmente, com base nas avaliações realizadas ao final do semestre anterior e nas indicações feitas pela equipe sobre as temáticas e a dinâmica de trabalho a serem consideradas nos estudos. A formação com a equipe da universidade mantinha estreita articulação, tanto no que dizia respeito aos temas abordados como à sistemática adotada, com os outros momentos de formação que aconteciam no CEI A.S., sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica, compondo, assim, um único plano de formação.⁴⁹

O cronograma do semestre e as pautas das reuniões de formação eram estabelecidos conjuntamente pelas equipes da universidade e do CEI A.S., mas a coordenação dos encontros supervisionados pela pesquisadora era de responsabilidade da coordenadora pedagógica, que apresentava os pontos de pauta e organizava os trabalhos, tal como ocorria nos demais momentos de formação coletiva dentro unidade. Participavam das reuniões, com certa regularidade, a diretora do CEI e as estudantes/pesquisadoras;⁵⁰ menos frequentemente, a supervisora escolar e outros membros da equipe do CEI. Em várias oportunidades, integraram as reuniões, a convite das equipes, da universidade e/ou do CEI, familiares das crianças e profissionais de outras unidades de educação infantil.

O caráter ecológico da formação contínua no CEI concretizou-se pelo forte entrelaçamento das ações desenvolvidas pelas equipes da universidade e da unidade, o que resultou em potentes relações mesossistêmicas. Em todo o período de duração do trabalho colaborativo, o grupo do CEI A.S. fez-se representado nos diferentes momentos de formação promovidos pelos grupos de estudos da universidade (“Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos” e “Contextos de Professores”), com participações em visitas,

⁴⁹ A título de ilustração, os ANEXOS A e B trazem exemplares de Cronogramas de Formação, relativos ao 1º semestre de 2008 e ao 1º semestre de 2009, respectivamente.

⁵⁰ Ao longo de 2008 e 2009, a estudante/pesquisadora de iniciação científica Janaína L. Ramos acompanhou os encontros supervisionados pela pesquisadora dentro do CEI, com o intuito de estudar sua dinâmica, resultando no relatório de pesquisa, apresentado à Faculdade de Educação da USP, em 2010, sob o título “Prática de Supervisão em Sistema de Colaboração entre a Universidade e um Centro de Educação Infantil: estudo de momentos de formação em situação de trabalho”.

oficinas e eventos acadêmico-científicos dentro e fora da universidade, nacionais e internacionais. O contexto formativo do interior do CEI contou com a colaboração de profissionais brasileiros e de outros países parceiros do grupo de pesquisa da universidade, abordando temas específicos de interesse da equipe em encontros de formação ou atuando como “amigos críticos” externos, na análise de práticas educativas observadas ou relatadas pelas professoras.

Enquanto durou a colaboração entre a universidade e o CEI A.S. no âmbito da investigação-ação, foram asseguradas as condições básicas para que se efetivasse o processo formativo na perspectiva de contextos integrados, a despeito de mudanças nas normativas oficiais, relacionadas aos tempos e à sistemática de formação contínua dentro das instituições de educação infantil, particularmente, dos CEIs.⁵¹

O diferencial do processo formativo realizado dentro do CEI A.S. foi conferido, essencialmente, por duas medidas adotadas pela equipe: a possibilidade de reunir em um mesmo momento de formação as professoras que atuavam no mesmo agrupamento de crianças, nos períodos da manhã e da tarde; e o fato de os encontros terem uma duração de duas horas. Contudo, essa era uma condição peculiar do CEI A.S, que só se tornou viável mediante arranjos internos feitos pelas lideranças formais, envolvendo, especialmente, as professoras, com o indispensável apoio da supervisão escolar. Esses acertos, coletivamente definidos, deixaram de existir em 2010, em razão da nova conjuntura de liderança que se estabeleceu na unidade, o que determinou, inclusive, o rompimento da parceria e, por conseguinte, o fim da investigação-ação.

⁵¹ Nos anos de 2006 e 2007, o programa de formação do CEI A.S. previa três horas semanais de formação. Os horários coletivos aconteciam em dois dias, das 12h às 13h. Para assegurar a formação sem prejuízo ao andamento regular dos agrupamentos, estabelecia-se uma escala de professoras que assumiam os grupos de crianças, cujas professoras estavam em formação. (Cf. Projetos Político-Pedagógicos do CEI, 2006 e 2007). Em 2008 e 2009, as alterações ocorridas foram, essencialmente, na questão da carga horária total que, a partir de então, deveria estar de acordo com as normativas para o desenvolvimento dos Projetos Especiais de Ação (PEAs). (Cf. Projetos Especiais de Ação do CEI, 2008 e 2009). Também em 2009, as reuniões pedagógicas, que eram mensais, passaram a ser quatro durante todo o ano, duas em cada semestre letivo.

5.2 Natureza e estratégias de supervisão em contextos: a base na inquirição de práticas

A formação contínua concebida na investigação-ação com a equipe do CEI A.S. constou, essencialmente, de ações de supervisão desenvolvidas a partir da problematização de práticas educativas trazidas pelas professoras, em narrativas orais ou em registros escritos, gravações de vídeos e fotos.

Os saberes experienciais ocuparam a centralidade do programa formativo, que se fez pautado na inquirição das práticas, pela reflexão (DEWEY, 1959). Adotou-se uma perspectiva de supervisão como mediação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a), orientada pelos preceitos socioconstrutivistas de Vygotsky (1889, 1991) e Bruner (1997, 2002) relativos aos processos de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos.

Subjacentes à concepção do ambiente experiencial coletivo de formação estiveram alguns entendimentos básicos relativos à educação de adultos (KNOWLES, 1983; ALLMAN, 1983; MEZIROW, 1983) e à formação na perspectiva de educação permanente, assentados na (auto)formação e na formação mútua em estreita articulação ao contexto de trabalho (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Com isso, as professoras foram chamadas a investigar suas próprias realizações com as crianças (STENHOUSE, 1998) e a se colocarem como corresponsáveis pelo desenvolvimento profissional da equipe e pelo desenvolvimento organizacional (HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2001).

O planejamento e a documentação de práticas foram os focos centrais do processo de formação em contexto, ao longo de todo o período da parceria. Na verdade, na base das inquietações da equipe esteve sempre presente a questão do currículo do CEI, traduzida, nas formulações das professoras, pela necessidade de compreender como as metas e os planos gerais de ação expressos no projeto político-pedagógico podiam ser transpostos aos seus planos de trabalho e como esses planos, concebidos por elas, podiam ganhar concretude no cotidiano com as crianças. As dimensões curriculares foram consideradas em estudos sobre: organização de tempos e espaços; relações interpessoais adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança; múltiplas linguagens nas práticas educativas; vivências com o brincar; e desenvolvimento de trabalhos na perspectiva de projetos.

Reportando-se aos tempos iniciais da formação em 2005, a coordenadora pedagógica refere-se às primeiras questões pontuadas nos encontros e aos desdobramentos das discussões realizadas, o que suscitou inquietações no grupo, levando-o a projetar metas e planos de ação.

Não posso deixar de mencionar que vivemos um momento de muita ansiedade, era uma proposta [refere-se à proposta de formação contínua em contexto] avessa à formação centrada no professor, centrada na transmissão, centrada nos produtos (a formação da maioria das educadoras, inclusive a minha também), a proposta era possibilitar a aprendizagem pela descoberta e pela investigação. Aí veio a grande dúvida – como descolar das atividades planejadas por nós e focalizar os movimentos das crianças? Este era nosso grande desafio. Neste ano [refere-se a 2005], já foi possível perceber o nível de envolvimento do grupo de educadoras que apesar da insegurança diante do novo, tinha clareza de que, para garantir uma aprendizagem significativa, esta era uma proposta legítima. Acompanhada desta clareza veio também o desequilíbrio, a sensação de estar fazendo tudo errado, de não saber mais ‘trabalhar com criança’. A maioria das educadoras ousou inovar suas práticas educativas, mas as mudanças foram tímidas e as minhas intervenções também, nos faltava conhecimento. Neste ano, também realizamos um processo de discussões e reflexões sobre os espaços do CEI, com o intuito de transformar o olhar dos profissionais na perspectiva da compreensão de que os espaços são elementos fundamentais para a construção da Pedagogia da Infância na medida em que são considerados como educativos. Essa discussão fez emergir uma necessidade do grupo que desencadeou em uma meta da unidade para o ano de 2006 “A reorganização dos espaços”. (registro escrito, 2007).

O desafio do processo de formação foi buscar a transformação de uma lógica transmissiva centrada nas ações do adulto e nos componentes curriculares em uma participativa e construtiva do conhecimento, centrada nas manifestações das crianças e nas áreas de experiências infantis, na perspectiva da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011). Apostou-se na ideia de que a explicitação de uma gramática pedagógica promoveria a explicitação da intencionalidade das práticas educativas, o que se revelaria na possibilidade de planejar ações e desenvolver projetos.

Objetivamente, isso implicaria fazer o mero sucedâneo de atividades, estanques e até mesmo desconexas, que constituía os planos de trabalho das professoras e a rotina dos agrupamentos no CEI A.S., ceder lugar ao planejamento de situações de aprendizagem, inspiradas na perspectiva de trabalho de projetos (DEWEY, 1959; KILPATRICK, 2007).

Os registros de práticas feitos pelas professoras, especialmente nos chamados Diários de Bordo, demonstraram ser potentes recursos na formação, e, por isso, a formação incluiu um forte investimento na documentação pedagógica como base da ação investigativa de práticas (GANDINI; GOLDHABER, 2002; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; PARENTE, 2004; AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Em concomitância ao tratamento de temas relacionados à pedagogia da infância e da educação infantil, a formação contínua em contexto ocupou-se, ao longo de todo o trabalho colaborativo, em considerar, a partir da sistemática adotada no programa formativo, as questões concernentes aos processos relacionais no interior da unidade, especialmente no que dizia respeito à atribuição de autoria pelas ações e ao papel de representação do grupo dentro e fora do CEI. Ao mesmo tempo que era importante reconhecer a autoria das pessoas pelas

práticas educativas, era preciso conduzir as discussões, focalizando a qualidade das realizações como uma condição resultante de circunstâncias positivas ou negativas geradas na coletividade do CEI.

Foi preciso investir na constituição de um *modus operandi* próprio da equipe, que levasse o grupo a superar um dado “privativismo” — uma crítica trazida pelas profissionais em 2005 — e a estabelecer práticas interativas que assumissem um caráter autoral coletivo (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Concretamente, isso ocorreu, já desde os primeiros tempos de formação, em 2005, quando as professoras passaram a fazer indicações dos registros de práticas que deveriam compor as discussões nos encontros de formação e a eleger as colegas que iriam representá-las em situações criadas no interior do CEI ou em outros contextos vivenciais externos.

5.2.1 Papéis das profissionais envolvidas na investigação-ação: as instâncias de supervisão de práticas

No processo de investigação-ação, a colaboração constitui-se conceito nuclear enquanto fator de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional. Os processos colaborativos instalados em uma investigação-ação remetem à paridade, ou seja, ao desempenho equilibrado do grupo de pesquisa da academia e a equipe do contexto de trabalho tomado no estudo. Mais que isso, há um equilíbrio também no que tange ao estatuto das produções das equipes da academia e da unidade de educação infantil e que passam a compor a documentação do processo (ELLIOTT, 2000a, 2010).

Segundo Stenhouse (1998), em uma investigação-ação é fundamental que se esclareçam os papéis assumidos pela equipe investigadora da academia e a equipe do contexto investigado, de tal sorte que não se confundam no plano das tomadas de decisão e, portanto, preservem os territórios da investigação e da prática estreitados essencialmente pelos acordos firmados e renovados no curso da investigação-ação. Não cabe ao investigador decidir e assumir a responsabilidade pelas ações educativas das pessoas da equipe, assim como não cabe aos práticos definirem as ações no âmbito do projeto investigativo. No entanto, a cumplicidade entre as partes integrantes da investigação-ação traduz-se no entrelaçamento das ações e na fluidez da comunicação entre os parceiros. Esse discernimento que rege o trabalho colaborativo é fundamental à constituição de vínculos de confiança entre as pessoas nele envolvidas e, por isso, precisa alicerçar todas as realizações dentro do processo.

No caso da parceria com o CEI A.S., isso se aplica aos planos investigativo e formativo, em especial às ações de supervisão de práticas educativas implicadas no processo da formação, em que se reconhecem, basicamente, duas esferas de supervisão: uma **externa**, representada pela equipe da universidade, com a atuação preponderante da **pesquisadora/supervisora externa**; e uma **interna**, desempenhada pelas **lideranças formais da unidade**, com destaque ao papel da coordenadora pedagógica. Na esfera interna, incluía-se também a supervisora escolar, que, além de participar ativamente da formação, atuava na interlocução do contexto de trabalho do CEI com a Diretoria Regional de Educação. As diferentes instâncias supervisoras se articulavam, mas não se confundiam, assegurando uma complementaridade às ações de supervisão.

As ações de supervisão realizadas pela pesquisadora/supervisora externa e sua equipe da universidade implicaram dois níveis de atuação, com intenções convergentes: o trabalho desenvolvido com as lideranças formais e o trabalho formativo com as professoras do CEI. A supervisão realizada com as lideranças tinha duplo propósito: traçar planos de ação de formação, tratando de questões organizativas do processo e, ao mesmo tempo, apoiar as ações de supervisão da diretora e da coordenadora pedagógica junto à equipe do CEI. O trabalho da pesquisadora/supervisora externa com as professoras era, portanto, resultante de um traçado anterior concebido com as lideranças, e, invariavelmente, os encontros de formação com a equipe eram intermediados por elas.

Por sua vez, as ações de supervisão desenvolvidas pelas lideranças formais no interior do CEI consistiram em apoiar e, ao mesmo tempo, desafiar a equipe no plano das realizações com as crianças. Isso se fez na medida em que as lideranças se ocuparam em: provocar a revelação das inquietações da equipe, mediante questionamentos sobre as práticas educativas; discutir e propor planos e materiais de estudos; participar ativamente na busca de soluções às questões trazidas pelas professoras; orientar na composição de documentação de práticas; documentar, elas próprias, os processos formativos com a equipe e trazer, em forma de proposições, os encaminhamentos a serem considerados na formação com a supervisão externa da pesquisadora da universidade.

Portanto, o processo de formação cumpria um ciclo que partia das manifestações das professoras em relação a determinado tema, passando pelas ações de formação, particulares e depois conjuntas, das instâncias supervisoras internas e externas, voltando à equipe nas pautas dos encontros formativos supervisionados pelas lideranças e também nas reuniões com a supervisão das lideranças e da pesquisadora. Do planejamento das ações de intervenção nas

práticas à avaliação dos processos registrados pelas professoras, o trajeto percorrido culminava em uma documentação que apontava adequações e inadequações de procedimentos, servindo como referência às ações interventivas posteriores.

É importante salientar que todos os acontecimentos que compuseram o processo de formação guardaram uma contingência com os propósitos formativos estabelecidos no plano das duas instâncias de supervisão, de acordo com as necessidades e os interesses levantados com a equipe. Assim, merecem destaque as contribuições de especialistas, que participaram pontualmente de encontros no CEI A.S. ou que acolheram, em outros contextos formativos ligados à universidade, representantes da equipe da unidade, com o tratamento das temáticas relacionadas ao programa de formação em curso.

As parcerias estabelecidas pelo grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil” com outros centros de formação e investigação favoreceram a presença de pesquisadores brasileiros e de outros países, atuando como formadores ou como “amigos críticos” junto à equipe do CEI A.S.

O acordo de colaboração internacional firmado com a equipe de pesquisa do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e a Associação Criança, de Braga/Portugal, no período de 2005 a 2008, propiciou importantes interlocuções. Em 22/09/2008, a Profa. Dra. Júlia Oliveira-Formosinho participou de encontro de formação no CEI, dando contribuições à análise de registros de práticas de professoras. No mesmo ano, o Projeto Especial de Ação do CEI A.S. teve como tema a documentação pedagógica, e, como parte do programa de formação, contou-se com a formadora portuguesa Profa. Dra. Ana Azevedo, integrante da equipe da Associação Criança, no período de 6 a 9 de outubro de 2008.

Também foram de grande relevância os diálogos realizados com pesquisadores de outros países, que contribuíram como “amigos críticos” com seus olhares sobre as práticas educativas que puderam acompanhar no CEI A.S. Em 6 de dezembro de 2006, o CEI recebeu as visitas da Profa. Dra. Margy Whalley, diretora do Pen Green Centre, de Corby/Inglaterra, centro de educação infantil, formação profissional e pesquisa, e do Prof. Dr. Joaquim Machado, do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e colaborador da Associação Criança.

À época da visita, dois apontamentos feitos pela professora Margy Whalley serviram à reflexão da equipe. Um deles dizia respeito à sua percepção sobre o estágio de desenvolvimento da equipe. Em suas palavras, à época, “as mudanças nas práticas vão demorar, mas porque as pessoas estão caminhando juntas”. Outra observação veio em forma

de sugestão ao grupo, em relação à necessidade de um investimento maior no trabalho com as famílias e a comunidade (caderno de registros da pesquisadora, 2006).

Como desdobramento da visita da professora Margy Whalley, resultou o convite formulado por ela para a participação da pesquisadora e da diretora do CEI, em Ciclo de Conferências “Adult Learning Sharing Knowledge & Capacity Building: Developing Children's Centres as Learning Communities, Learning from Indigenous People”, promovido pelo Pen Green Centre, em 28 de março de 2007.⁵²

Em 23 de abril de 2008, o CEI A.S. recebeu uma comitiva de cinco profissionais ligados à ParmaInfanzia, de Parma/Itália. Após a visita, representantes da equipe do CEI A.S. participaram de colóquio realizado na universidade. Os registros escritos e fotográficos decorrentes da visita e do momento de discussão foram retomados com a equipe nos encontros dos dias 16 e 22 de setembro, tendo como foco principal as relações adulto-criança e criança-criança (caderno de registros da coordenadora pedagógica, 2008). No ano seguinte, no período de 2 a 6 de fevereiro, representando a equipe do CEI, a coordenadora pedagógica realizou viagem de estudos a Parma/Itália, integrando um grupo formado por 17 pessoas, estudantes de graduação e pós-graduação e profissionais vinculados a unidades de educação infantil, apoiadas pelo grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil”, coordenado pela pesquisadora da universidade. O programa constou de seminário e visitação a creches e pré-escolas da cidade de Parma e foi promovido pela Université des Études de Parme, Faculté de Sciences de la Formation, e por ParmaInfanzia em parceria com a Faculdade de Educação da USP. O relato da experiência de Parma foi pauta dos encontros de formação de 26 de maio e 1º de junho, conforme cronograma de formação do 1º semestre de 2009 (ANEXO B).

5.2.2 Estratégias de supervisão: possibilidades experimentadas no CEI

De 2005 a 2009, o grande desafio que se impôs à equipe do CEI A.S. foi o desenvolvimento de uma conduta investigativa em relação às práticas, promovida por meio de uma formação pautada em processos de (auto)reflexão e de reflexão coletiva. Construir estratégias que assegurassem esses processos representou a difícil tarefa das instâncias de

⁵² Os Apêndices B e C referem-se às apresentações da diretora e da pesquisadora, respectivamente. Optou-se por trazê-los neste trabalho, porque os materiais produzidos para a exposição na conferência podem oferecer um panorama do processo de formação, pesquisa e intervenção realizado no CEI. Ademais, esses documentos foram objeto de discussão com a equipe e, portanto, constaram da formação.

supervisão interna e externa, que se dispuseram também a uma jornada de aprendizagens pela via da investigação de suas próprias intervenções supervisivas.

Nos primeiros tempos da formação, foi preciso partir daquilo que as professoras já produziam de registros das práticas e das experiências iniciais com narrativas, introduzidas pelo grupo de estudos “Formação de Professores”, do qual participava uma parcela da equipe do CEI. As supervisoras internas elegiam com as professoras quais registros ou narrativas poderiam servir de foco às discussões de determinados temas nos encontros formativos. A eleição dava-se mediante a autorização da autora (ou autoras) dos materiais.

Feito isso, as instâncias supervisoras interna e externa compunham os encontros com todo o grupo de professoras. Embora as professoras tivessem uma participação ao disponibilizarem seus registros e suas narrativas, a dinâmica das reuniões dependia essencialmente dos questionamentos provocados pelas supervisoras e das ponderações realizadas por elas.

Assim aconteceu, por exemplo, nas reuniões de 3 de abril e 8 de maio de 2006, quando foram analisados conjuntamente o planejamento e os registros do Diário de Bordo da dupla de professoras Selma e Fátima, concernentes ao período de 20 a 25 de março, e os registros do Diário de Bordo da professora Núbia, relativos à semana de 10 a 17 de abril (ANEXO C e ANEXO D, respectivamente). Tendo como tema geral a busca das intenções da prática, a problematização dos registros nesses encontros deu-se em duas direções: qual a vinculação das práticas registradas com o planejamento? Como garantir continuidade às experiências das crianças? (caderno de registros da coordenadora pedagógica, 2006).

Algumas repercussões da discussão do dia 8 de maio apareceram nas narrativas escritas de duas professoras integrantes do grupo de estudos “Contextos Integrados – Formação de Professores”, com a mesma data da reunião, tal como os dois exemplares a seguir, obtidos a partir dos registros de pesquisa de iniciação científica de Cunha (2007).⁵³

⁵³ Tais registros de pesquisa de iniciação científica não foram publicados, estão de posse da autora.

Contexto de Professores

Nome: [REDACTED] Selma [REDACTED]

Instituição: CEI [REDACTED]

Data: 08/05/06

Tema: Planejamento

O que tem me deixado muito preocupada é o planejamento semanal.

Por mais que eu tente fazê-lo sempre acabo fazendo errado, pois o mesmo não bate com o relato do diário de bordo.

Então estou tentando fazer ao contrário, primeiro aplico a atividade e relato no diário de bordo e depois passo para o planejamento.

Isto que deixa muito angustiada ao ponto de uma quase neurose, tenho que acertar, tenho que acertar... tenho que acertar.

Acho que isso acaba prejudicando o meu desempenho enquanto educadora, e fico pensando será que existe um meio mais fácil de fazer esse planejamento? Até que ponto eu estou errada?

A cada vez que temos um parada pedagógica ficamos na expectativa, o que será que o Profª Mônica nos dirá dessa vez? Será que alguém acertou?

Quando a reunião acaba, fico na expectativa da próxima.

Contexto de Professores

Nome: Silvia [REDACTED]

Instituição: CEI [REDACTED]

Data: 08/05/06

Tema: Planejamento/ Rotina

Nesta nova etapa de análise do que vem incomodando meu trabalho, sinto um grande incômodo com o planejamento. Quando acho que estou aprendendo vem um novo modelo, uma nova maneira de vê-lo. Isso está me incomodando bastante, às vezes, me sinto incapaz de compreender como fazê-lo.

Como posso sair desse dilema? Realmente não consigo encontrar a resposta. Por vezes me sinto triste e preocupada ou será que meus neurônios não estão mais conseguindo fazer concepções de tão complexas que por vezes me parecem as explicações?

Realmente o meu maior incômodo neste momento é com a maneira que está sendo pedido esse planejamento, estou me sentindo incapaz de fazê-lo, e isso está me deixando estagnada, sem todo o movimento, todas as ações que eu estava há uns tempos atrás, às vezes sinto até dificuldades de me expressar através da escrita.

Narrativas como essas foram tematizadas no grupo de estudos da universidade e voltaram como recursos de análise em intervenções posteriores nos momentos de formação dentro do CEI A.S.

Embora os registros e as narrativas das professoras demonstrassem ser potentes recursos à formação em contextos, era preciso fazer o grupo avançar para um plano de maior participação nos processos formativos. Com esse propósito, outras estratégias foram incorporadas ao programa de formação.

As autoras de registros de práticas e narrativas passaram a participar de reuniões particulares de preparação dos encontros, com as instâncias supervisoras. Elas se tornaram responsáveis por levar ao grupo suas próprias produções. Após os encontros preparatórios, as professoras envolvidas emitiam a sua avaliação sobre essa experiência. Um exemplo disso é a mensagem enviada à pesquisadora pela professora Vanessa, após um encontro preparatório.

Mônica,

Estive conversando com a Carmen sobre o nosso encontro na última terça-feira, algumas coisas ficaram muito fortes para nós e nos fizeram refletir um pouco mais sobre o nosso trabalho, como você havia nos pedido um registro sobre as nossas impressões da reunião estamos enviando este e-mail. Quando a Lúcia Helena nos informou sobre a ida à creche, pensamos que seria um encontro para esclarecermos tudo acerca do planejamento e a aplicação deste.

Nosso receio ficou por conta de eventuais sugestões, ou tentativas de identificar uma seqüência de atividades dentro do registro, que não fossem ao encontro do que havíamos concebido ao pensarmos uma forma de registrar nossas intenções e ações. Isso porque nosso planejamento não é feito para termos segurança do que iremos seguir, mas sim para termos clareza para onde estamos caminhando.

Você nos surpreendeu quando veio com uma análise que traduz nossas reais intenções (tudo que havíamos pensado que iríamos esclarecer sobre o nosso trabalho você acabou falando), a partir daí acreditamos que suas intervenções sejam valiosas, já que estamos falando de algo que: está em processo, certamente existem falhas, e que as duas partes compreendem os princípios que o mobilizam, garantindo assim o diálogo.

Foi importante sua sugestão para evidenciarmos no registro nossas intervenções, porém não acreditamos que seja necessário expor o trabalho somente para mostrar que o trabalho foi feito, isso a criança faz com muito mais competência (a família sabe e reconhece nosso trabalho pelas atitudes das crianças), mas por outro lado é de extrema importância que nossa proposta seja compreendida para além de nós, para que seja considerada como um trabalho educativo e intencional e também para que consigamos compartilhar com nossas colegas que estão fazendo tal tentativa.

Caso não tenhamos conseguido responder ao que você esperava desse nosso relato, por favor, nos envie um e-mail.

Um abraço
Vanessa

(mensagem enviada por e-mail, 7 de outubro de 2006)

Essa mensagem refere-se a uma supervisão de práticas realizada em 3 de outubro de 2006, envolvendo duas professoras representantes do Berçário II (são quatro professoras, que atuam em duplas nos períodos da manhã e da tarde no mesmo agrupamento), a coordenadora pedagógica Lúcia Helena e a pesquisadora. O intuito foi trazer ao plano da discussão o relato de experiência em um projeto de pintura realizado com as crianças para exposição posterior a

toda a equipe, em reunião pedagógica já prevista em calendário e realizada em 20 de dezembro de 2006 (registro escrito da pesquisadora, 2006).⁵⁴

É interessante notar que a sessão de supervisão particular foi antecedida por inquietação das duas professoras que, mesmo já vivenciando o processo de investigação-ação há certo tempo, revelaram temer pela “perda de poder” sobre o que elas próprias pensam e executam, numa demonstração muito clara de que a intervenção da supervisão pode ser bem-vinda ou não, na medida em que considere ou desconsidere a autoria da ação. A resistência inicial em apresentar o relato de prática ao grupo é superada pelo entendimento da lógica formativa que está em jogo, em uma formação pautada no processo de reflexão coletiva.

Mais importante é o fato de que a sessão de supervisão provocou uma elaboração posterior realizada pela dupla de professoras, o que lhes permitiu revelar, pelas palavras da professora Vanessa, as impressões de ambas sobre as circunstâncias que envolveram a ação supervisora, trazendo nas entrelinhas aquilo que pensam e fazem no exercício da docência. Essas avaliações tornavam-se objeto de discussão das supervisoras interna e externa.

Uma outra estratégia de supervisão de práticas foi incluída ainda em 2006. Tratou-se do delineamento de “casos” realizado por professoras com o suporte de uma estudante/pesquisadora da universidade. Esse formato de supervisão, com inspirações na metodologia de estudos de caso, conferiu à formação o grande diferencial, porque propunha dois níveis de reflexão sobre um mesmo assunto estudado — agora, num plano investigativo mais complexo: um primeiro exercício reflexivo do grupo proponente do caso em foco, que se completava com a reflexão de toda a equipe nos encontros que se seguiam.

Eleito um tema, constituía-se um projeto de trabalho com as professoras dispostas em participar. A partir de então, cumpria-se um plano de ação desenvolvido conjuntamente e, durante o processo de execução desse plano, eram realizados encontros de supervisão, envolvendo as lideranças formais, a pesquisadora/supervisora externa, a estudante/pesquisadora e as professoras responsáveis pelas práticas retratadas nos estudos. Nessas reuniões examinavam-se os registros trazidos em forma de relatos escritos, fotografias e vídeos à luz de teorizações pertinentes às temáticas, resultando em documentações pedagógicas que, depois, eram expostas pelas professoras participantes do estudo e discutidas com as demais profissionais do CEI, que, em outros momentos de formação, já tinham efetuado estudos teóricos e discussões sobre a questão que seria focalizada.

⁵⁴ O painel da pintura resultante do projeto foi exposto temporariamente no Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp), na Faculdade de Educação da USP, ilustrando, mais uma vez, como as práticas do CEI A.S. interconectavam-se ao ambiente de formação da universidade.

Uma sequência dessa natureza de supervisão pode ser ilustrada pelo estudo sobre reorganização dos espaços, realizado de 19 a 26 de maio de 2006, no Berçário I, com a participação das professoras Lúcia e Adriana e acompanhamento da estudante/pesquisadora. A escolha desse caso fez-se a partir de proposta lançada em reunião de 19 de abril de 2006 (registros da pesquisadora, 2006). Em 26 de maio, foi realizada reunião com as duas professoras, as instâncias de supervisão interna e externa, incluindo a estudante/pesquisadora da universidade. Na reunião pedagógica de 5 de junho, o caso foi apresentado a toda a equipe (caderno de registros da coordenadora pedagógica, 2006; e registros escritos da estudante/pesquisadora, 2006).

Outro exemplo dessa prática é o projeto desenvolvido com professoras dos agrupamentos de 1º Estágio do CEI, que constou do estudo dos temas: intencionalidade das práticas, mediação das professoras e protagonismo das crianças, que se estendeu de junho a dezembro de 2007, sendo apresentado a todo o grupo do CEI na última reunião pedagógica do ano (registros da estudante/pesquisadora, 2007).

As produções resultantes desses processos de investigação de práticas educativas compuseram as documentações particulares das professoras do CEI; algumas dessas documentações foram apresentadas como relatos de experiências, em encontros na universidade⁵⁵ e em eventos acadêmico-científicos.⁵⁶

Esse exercício de compor documentações a partir de estudo de práticas incrementou consideravelmente as narrativas que as professoras levavam ao grupo de estudos “Contextos Integrados – Formação de Professores”, como pode ser visto na narrativa das professoras Edneide, Fátima, Fabiana e Regina, apresentadas ao grupo em dezembro de 2007, retirada da pesquisa de iniciação científica de Cunha (2007). (APÊNDICE F).

O investimento na prática investigativa e, por decorrência, a incorporação de uma lógica de projetos na formação permeando todas as ações de supervisão repercutiram positivamente em todas as dimensões organizativas do trabalho no CEI, esclareceram as professoras sobre a elaboração de seus planos de ação (APÊNDICE G) e conduziram a equipe à experimentação intensa dos processos formativos, o que pode ser ilustrado pelo portfólio coletivo intitulado “Documentação: planejamento e avaliação de práticas”, resultante do programa de formação, realizado no CEI A.S., de 6 a 9 de outubro de 2008 (APÊNDICE H).

⁵⁵ A título de ilustração, o APÊNDICE D traz dois exemplares de trabalhos apresentados na universidade.

⁵⁶ O CEI A.S. foi representado em duas edições do Congresso Paulista de Educação Infantil, COPEDI IV/2006 e COPEDI V/2009. No APÊNDICE E, constam dois exemplares de trabalhos apresentados sob a forma de relatos de experiências, um exemplar de cada edição do COPEDI.

6 FORMAÇÃO EM CONTEXTO: OLHARES DE PROFESSORAS

Stenhouse (1998) defende o papel importante dos professores na investigação educativa e compreende o ângulo de análise desses profissionais como fundamental para que se concretize um processo de “indagação sistemática e autocrítica” (p. 36). Para o autor, um esforço investigativo só resultará útil se as práticas dos professores forem beneficiadas.

Empregar a investigação significa realizá-la. O professor tem uma base de motivação para a experimentação. Nós, os investigadores, temos razões para suscitar essa motivação: sem uma reação investigadora dos professores nossa investigação não pode ser utilizada. (STENHOUSE, 1998, p. 38).

Em consonância com esse enunciado, que norteou todo o caminho da investigação-ação desenvolvida com a equipe do CEI A.S., neste capítulo pretende-se considerar as percepções e as manifestações de professoras sobre um processo que elas experienciaram, não só como pessoas da prática mas também como investigadoras de suas próprias realizações, o que pode ser uma forma de melhor definir um processo formativo tal como o desenvolvido na formação em contextos integrados.⁵⁷

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 13 professoras do CEI, pautadas em um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE I). Do total das professoras, 10 acompanharam todo o período do processo de investigação-ação (2005-2009) e três participaram em 2008, ano em que chegaram ao CEI A.S. Essas novas professoras foram destacadas na pesquisa porque manifestaram a intenção de permanecerem na unidade no ano de 2009.

Mediante consentimento das professoras (APÊNDICE J), as entrevistas foram gravadas e, a partir das transcrições literais dos depoimentos, realizou-se uma análise de conteúdo por temática (BARDIN, 1977; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), o que permitiu definir categorias que dão conta de elementos definidores do programa de formação contínua em contextos integrados (APÊNDICE K).⁵⁸

⁵⁷ O teor deste capítulo inclui-se em uma publicação recente da pesquisadora, a saber: PINAZZA, 2013a.

⁵⁸ Devido à extensão do material resultante das transcrições, optou-se por trazer no APÊNDICE K o material referente à análise de conteúdo dos depoimentos às entrevistas.

6.1 As teorizações a serviço das práticas: novos saberes, novos rumos ao trabalho

Ao se referirem ao processo de formação que se estabeleceu em parceria com o CEI A.S., as professoras destacam como um aspecto definidor a possibilidade de aproximação de suas práticas com as teorizações. Afirmam que as teorias contribuíram à atribuição de sentido a tudo aquilo que faziam no cotidiano, na medida em que foram compreendidas em sua pertinência com a realidade vivida.

[...] o **Contexto veio para ajudar a gente a pensar mesmo, a refletir muito sobre o que a gente faz. Muitas coisas a gente fazia, mas não tinha significado. A gente fazia e não conseguia entender.** Também percebia que faltava alguma coisa e a gente não sabia o quê. [...] Para mim, a contribuição dos Contextos é a parte teórica [...] muita coisa eu não conhecia. (depoimento da professora Mercês, 2008, grifo nosso).

Antes a gente trabalhava [...] sabe um trabalhador que faz a coisa mecânica? **A gente trabalhava, trabalhava, trabalhava e era assim: a prática, a prática, a prática [...] a gente começou pensar em teoria, no que a gente está fazendo e que teoria é essa.** Quem que foi que estudou isso para dizer para a gente que a gente está em movimento? (depoimento da professora Lúcia, 2008, grifo nosso).

Nos depoimentos das professoras, desvela-se o conceito do ato de pensar reflexivo enunciado por Dewey (1959) como um esforço consciente e voluntário para esclarecer as crenças iniciais sobre os fatos e objetos do mundo, afastando as pessoas da impulsividade e das ações rotineiras. O processo de formação é considerado pelas professoras como um fator de mudança e, na totalidade dos depoimentos, o processo vivido pelas professoras é vinculado à transformação de práticas.

[...] o que há de interessante é o fato de ser uma visão que vem de fora para o nosso grupo [...] **Muda muito a nossa prática porque promove envolvimento [...] Os temas, os estudos que estão em cima de nossas práticas [...]** O Vygotsky não vem, por exemplo, solto. Ele vem com as nossas práticas. Não são acontecimentos de lá para cá, de fora para dentro, são acontecimentos de nossa prática. (depoimento da professora Fabiana, 2008, grifo nosso).

Sem destituir as pessoas do que elas trazem de experiências de vida, de formação e de profissão, as teorizações permitem avançar na busca de solução de problemas e no esclarecimento de suas intenções no trabalho educativo. Os saberes científicos e os práticos têm seus próprios estatutos assegurados, mas confluentes (ZEICHNER, 1992, 1993; SCHÖN, 1992, 2000). Eles legitimam a autoria das realizações das professoras, o que lhes permite falar em valorização de seu trabalho, revelada na explicitação das tomadas de decisão e no fortalecimento do trabalho docente.

[...] eu acredito muito na teorização das práticas. A gente mostra uma prática. A gente tem uma prática aqui. Eu aprendi muito a consultar livros, coisa que eu não tinha o hábito. E isso eu devo muito à formação, ao Contexto [...]. Expor as práticas e a evolução deste movimento, este deve ser o processo de formação. Esta formação

já superou só ouvir as práticas. Boa parte deste grupo já consegue resolver problemas que têm entre as duplas [refere-se às duas professoras que atuam no mesmo agrupamento de crianças] [...] a gente ganhou autonomia. (depoimento da professora Cláudia, 2008).

[...] Para mim, o Contexto foi me **dizer em palavras, em estudos, em conhecimentos, em pesquisa, todo o valor do nosso trabalho** [...] Todos esses estudiosos que a gente não conseguia [...]. Eu, por exemplo, sabia da importância do trabalho com a criança, tudo [...] eu sabia que existiam teóricos, que existe toda uma literatura sobre a educação infantil, mas eu nunca fui atrás [...] toda esta formação, eu vejo como uma valorização do nosso trabalho [...] o fato de você ser enxergada como profissional de educação infantil [...] é uma valorização que faz com que você queira mais [...]. (depoimento da professora Fátima, 2008, grifo nosso).

Nessa ótica, as professoras transformam-se em estudiosas e investigadoras de suas próprias práticas (STENHOUSE, 1998; DAY, 2001; SCHÖN, 1992, 2000), verdadeiras responsáveis pela concretização de mudanças e implementação de inovações e, por conseguinte, pela melhoria da qualidade de trabalho educativo e de desenvolvimento das práticas no âmbito da instituição (HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2001).

[...] os problemas continuam a existir, mas tem outro olhar [...] A gente faz uma retrospectiva de tudo que a gente viveu [...] A gente fala: Nossa! Hoje não preciso mais montar uma apresentação [...] as coisas fluem mais naturalmente [...] Este tipo de formação [em Contexto] já impregnou. (depoimento da professora Cláudia, 2008).

Eu acho que o que mudou na minha formação foram muitas coisas, muitas coisas [...] Hoje tenho uma prática muito diferente da que eu tinha [...] extremamente! É lógico que eu já vinha desenvolvendo uma prática mais diferente, não era tão tradicional [...] eu já vinha de estudos [...] a minha formação já era um pouco diferente [...]. (depoimento da professora Fabiana, 2008).

[...] eu vejo a presença do Contexto e sua presença [refere-se à supervisora externa/pesquisadora] como uma parceira de descobertas. Porque eu acho que hoje eu não sou a mesma pessoa, não sou mesmo! Eu me vejo falando coisas que eu penso: Gente! Há 5 anos atrás, eu jamais ia falar isso. Foi uma mudança muito grande no meu modo de pensar. (depoimento da professora Silvia, 2008).

Pode-se dizer que houve o reconhecimento de que a conduta desenvolvida no processo de formação norteou a criação de um *modus operandi* no próprio grupo. Ao serem chamadas a investigar suas próprias práticas, houve uma ampliação de foco de análise das professoras. Isso implicou o fato de não só se verem na prática, mas também se verem como sujeitos de sua própria profissionalidade. Denota uma condição identitária, que permite que a pessoa fale de si e de sua prática com autoridade de quem viveu, experienciou, portanto, com autoria (NÓVOA, 1992, 1995a, 1999; SACRISTÁN, 1995; MOITA, 1995; HOLLY, 1995).

6.2 Formação como supervisão de práticas: uma perspectiva ecológica

Ao se referirem à formação contínua em contexto, as professoras entrevistadas fornecem evidências de que se instalaram importantes relações mesossistêmicas (BRONFENBRENER, 1996) a partir do trabalho colaborativo que se estabeleceu entre o CEI e a equipe da universidade. Reconhecem essa condição sistêmica como o diferencial do processo formativo experienciado por elas, em que os lócus de formação constituídos na investigação-ação — grupo no interior do CEI (microsistema) e grupo de estudos da universidade (microsistema) — compõem e se interconectam com os outros contextos vivenciais (microsistemas) das professoras, quais sejam: o seu agrupamento de crianças e o contexto de relações estabelecidas com outras professoras e profissionais da equipe.

A formação em Contexto faz a diferença e a diferença está neste elo da realidade, daqui, do dia a dia, na parte prática e na parte teórica e no acesso a mais conhecimentos, a outros ambientes, com outros educadores [...] faz a diferença sim! Existem outros espaços, outros afluentes: a USP [a vivência com o Grupo de Estudos Contextos de Professores] e outros espaços culturais para os quais nós vamos fazer parte do Contexto que vem enriquecer, mesmo. Não fica nada ‘cortado’, segmentado. (depoimento da professora Edneide, 2008, grifo nosso).

O diferencial do Contexto é aproximar-se da equipe e conhecer realmente a equipe. Não sei se você [a supervisora externa/pesquisadora] acreditava na época que a mudança ia ser tão grande? Que as pessoas cresceriam, como cresceram? [...] Se você não viesse aqui na unidade, você não ajudaria tanto a equipe [...] é fundamental a sua presença aqui [...] não é a mesma coisa só participar na USP [no grupo de estudos Contextos de Professores] ou receber oficinas que vêm aqui por conta da parceria. **São só parcelas de formação [...]**. (depoimento da professora Lúcia, 2008, grifo nosso).

Você [a supervisora externa/pesquisadora] mostra que está envolvida e vem até aqui [...] eu mostro que estou envolvida em aprender mais, então eu vou até a USP [no grupo de estudos Contextos de Professores], vem um oficinairo e aí as práticas começam a mudar, a melhorar [...] porque na USP a profa. Tizuko [outra docente/pesquisadora], ela falou alguma coisa [...] A Tizuko, por exemplo, falou do brincar organizado, na reunião à noite. E aí, aqui na reunião, você comenta sobre nossa prática, sobre a criança, e daí vem o oficinairo e fala sobre o brincar [...]. (depoimento da professora Lúcia, 2008).

Ao enunciarem nesses termos o trabalho de formação, as professoras deixam explícita a condição que se estabeleceu de interlocução entre contextos de vivências e de formação como uma característica essencial da formação em contextos, numa visão ecológica.

O depoimento da professora Selma, a seguir, revela sua percepção sobre a parceria realizada entre a universidade e a unidade de educação infantil no plano de um projeto de formação em contexto. Exprime, em palavras simples, o que se pretende em última instância.

Eu entendo a chegada da universidade como uma parceria [...] A gente tinha necessidade de esclarecimentos e você [a pesquisadora] também tinha necessidade

de esclarecimentos – uma troca: você tinha coisas para oferecer para a gente e a gente tinha necessidade [...] o modo de trabalhar, as dúvidas que a gente tinha porque estava começando a trabalhar o planejamento, rotina [...] a gente não tinha esse tipo de serviço [...] era tudo assim [...] “vai na valsa”, vamos dizer assim. A gente não tinha aquele esclarecimento para planejar as atividades, rotina [...] **a parceria trouxe orientação para a gente. [...] Eu percebo que é uma troca** [...] A gente lida diariamente com essas crianças [...] a gente tem a prática e você tem a teoria, que é mais profundo [...] muitas coisas que a gente faz, a gente não tem aquela visão de que estudiosos já fizeram. Wallon já fez, Dewey já fez, Piaget já fez e você faz essas práticas [...] você acaba **complementando, teorizando, mostrando o que os estudiosos já fizeram. Isso acaba completando aquilo que a gente faz.** (depoimento da professora Selma, 2008, grifo nosso).

Completa sua impressão, trazendo a compreensão sobre o estabelecimento do caráter ecológico de formação:

O grande mérito do Contexto é o reconhecimento, é o enriquecimento das práticas [...] porque a gente leva as práticas e discute com outras unidades, faz trocas [a sistemática de trabalho do grupo de estudos Contextos de Professores]. [...] A formação aqui no CEI [no interior da unidade] permite que a gente traga coisas de fora, mas discute coisas daqui de dentro [...] do cotidiano [...] da nossa realidade [...] as nossas vivências e as nossas necessidades [...] eu acho que é muito importante. (depoimento da professora Selma, 2008).

Em seus depoimentos, as professoras interpretam, claramente, as expressões “contextos integrados” e “processo ecológico de formação e mudança” ao indicarem que a diferença e a riqueza do processo formativo na perspectiva ecológica repousam nas conexões estabelecidas entre os contextos vivenciados pelas professoras. Ratificam a tese de que esse caráter sistêmico favorece o desenvolvimento profissional em consonância com o desenvolvimento organizacional (FULLAN; HARGREAVES, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), na medida em que fortalece a equipe e transforma a instituição numa comunidade de aprendizagens (DAY, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001; FULLAN, 2009).

Na compreensão das professoras, a constituição de um processo ecológico de formação e mudança não se faz sem a compreensão do movimento pelas próprias profissionais em formação. É preciso contar que as pessoas estejam com seus espíritos abertos à reflexão e à mudança e que, portanto, estejam disponíveis a colocar em questão e em inquirição seus saberes, suas crenças e seus valores (DEWEY, 1959; LEWIN, 1973).

Eu acho que o grupo se esforçou [...] em formação, em estudos, indo à USP [participação dos membros da equipe no grupo de estudos Contextos de Professores] permitindo que você falasse [...] buscando nos livros. “O que será que ela está falando?” Uma ia trocando com a outra. O grupo quis crescer. O grupo quis entender o que você estava falando. (depoimento da professora Lúcia, 2008).

Numa condição de supervisão ecológica de práticas, como processo formativo em contexto, o aprendizado e a transformação têm lugar também no plano vivencial da

pesquisadora/supervisora externa, o que caracteriza a prática da investigação-ação. (STENHOUSE, 1998). É o que indica o seguinte depoimento:

Você não mudou, mas você percebeu a distância. Tanto é que você fala alguma coisa para a gente e você percebe que a gente está “voando”, aí você esclarece para a gente [...]. (depoimento da professora Lúcia, 2008).

Estabelece-se com o grupo um processo de aproximação, de respeito e de pertença. Isso se traduz, para as professoras, em termos de uma aproximação entre a teoria e prática. Pode-se dizer que o que está em jogo é a partilha de conhecimentos e de um sistema de crenças e valores (DAY, 2001; FULLAN; HARGREAVES, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Hoje eu penso que foi um acréscimo muito grande [o processo de formação em Contexto]. Tranquilizou-me muito, porque eu percebi o interesse em descobrir, mesmo, a nossa prática, em ver a nossa realidade e o incentivo para a gente adquirir mais teoria, mas não aquela teoria “cansativa” [...] você vai ler, vai ler, vai ler [...] **Mas eu acho que foi interligando** [...] eu, pessoalmente, fui me aprofundando mais na teoria porque ela veio de encontro com [ao encontro de] a minha prática, mesmo. (depoimento da professora Edneide, 2008).

Você [a pesquisadora/supervisora externa] tenta localizar onde tem problemas, tenta atuar [...] Então é isso [...] tem uma devolutiva para a gente [...] Então, a gente acaba investindo, acreditando, centrando no que você fala. É muito interessante! [...] Eu consigo visualizar, na formação, as coisas que acontecem no concreto [...]. (depoimento da professora Vanessa, 2008).

A relação mesossistêmica que mereceu destaque nos depoimentos das professoras foi a que se estabeleceu, especialmente, no âmbito da unidade educacional. Fazendo referência à presença e à atuação da pesquisadora/supervisora externa e ao processo de formação que acontece no interior do CEI, a professora Lúcia (2008) assevera:

É fundamental a sua vinda aqui [...] É como se você estivesse falando para o grupo: “Eu estou com vocês! Eu estou com vocês! [...] Daí que eu falei do compromisso que você assume de data e horário cumpridos [...] Isso firma muito [...] **forma uma aliança** [...] as pessoas vão [...] Pensam: “Ela está aqui porque ela está preocupada com esta equipe, porque ela quer ajudar esta equipe. É diferente ler uma carta sua na internet [...] **A gente sente você, a gente têm dúvidas** [...] **a gente troca** [...]”. (grifo nosso).

A questão do compromisso com a equipe revela-se na própria aproximação da formação dos anseios do grupo. Diz a mesma professora “As nossas reuniões pedagógicas ganharam um valor inestimável com a sua vinda para cá [...] trazendo temas que a gente precisava ouvir, falando de planejamento [...]”.

O processo formativo não escapou das ressalvas da professora Vanessa, quando questiona o alcance real da formação e da mudança, destacando a imensa complexidade que implica a prática de formação e que, em definitivo, derruba por terra as possibilidades de uma formação única, num modelo único (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2007). Ademais, corrobora

a afirmação de Fullan e Hargreaves (2001, p. 62) de que “a mudança significativa e duradoura é lenta. As pessoas não mudam da noite para o dia”.

O CEI mudou. A gente vê. A gente vê mais mudança nos registros [...] Eu penso muito. [...] O registro melhorou muito, mas às vezes eu olho a prática e não sei se melhorou tanto assim [...] Há uma partilha de princípios da equipe do CEI [...] e isto é bem feito [...] Até os princípios, as pessoas estão presentes. O PPP [Projeto Político Pedagógico da unidade] retrata bem. Na hora de fazer valer é que as coisas complicam [...] Eu não sei se é na formação das pessoas, no momento das pessoas, nas práticas [...] Eu não sei se isto tem muito jeito de mudar nas pessoas [...]. (depoimento da professora Vanessa, 2008).

Outra professora, que chegou ao CEI em 2008, ao perceber a lógica pretendida no processo de formação em contexto, começa a compreender melhor a própria parceira de trabalho, com a qual não consegue partilhar as práticas no interior do agrupamento que elas dividem.

Daí eu vi que vocês davam muita ênfase ao processo [...] Foi a formação que me permitiu ver o processo. Daí, outro nó: como que uma unidade tem uma formação tão boa e as pessoas não estão engajadas nesta formação? [alude, especialmente, à colega que divide o mesmo agrupamento de crianças] [...] Eu sei que é um processo e o que o tempo dela é um e o meu é outro[...] Não estão perfeitas as coisas para mim, na minha cabeça [...] ainda estão confusas. (depoimento da professora Luciana, 2008).

Há algo de positivo nisso, porque a formação auxiliou as pessoas a construírem sobre si e sobre a equipe uma crítica que desvela processos pessoais, o que indica a real complexidade do que se faz em pedagogia, cujo lócus encontra-se na práxis (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Passa-se a suspeitar dos aligeiramentos e das práticas uniformizadas de formações que, na verdade, não incidem no plano do desenvolvimento profissional (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2007; FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

6.3 Colaboração na investigação-ação: um pacto que percorre o processo

A experiência de trabalho colaborativo realizado com a equipe do CEI trouxe importantes referências relativas à constituição de parcerias no campo da investigação-ação. As expectativas das pessoas não são necessariamente tocadas nas primeiras negociações. Tudo indica que há um longo processo de elaboração interior sobre os acontecimentos e que a própria percepção de equipe fortalece o investimento pessoal no processo de desenvolvimento profissional, de compreensão de seus próprios processos.

Tanto entre as dez professoras que acompanharam todo o processo de formação de 2005 a 2008, como para as três professoras que chegaram ao CEI em 2008, observa-se que os

depoimentos dão conta de que as expectativas pessoais em relação à chegada de uma proposta de formação são variadas. Cada pessoa vivencia de modo particular o processo. As apreensões parecem decorrer de experiências passadas de formação vividas pelas professoras e remetem a um modelo muito próprio de uma pedagogia da transmissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2009), em que o investimento recai no ato de ensinar competências técnicas. Essas experiências formadoras têm sido alvos de críticas pelo seu caráter descolado das experiências e das realidades dos contextos de trabalho (NÓVOA, 1992; DAY, 2001; FULLAN; HARGREAVES, 2001; FORMOSINHO; ARAÚJO, 2007).

A minha visão sobre a supervisão externa mudou muito [...] Porque eu tinha uma expectativa assim que [...] de vir alguém com muitos saberes, com muita teoria, que iria passar para mim isso. Muita coisa para ler, muita teoria, muita papelada. E que também vinha com uma cultura que eu talvez não alcançasse [...] falasse uma linguagem diferenciada da minha [...] que fosse muito técnica, muito mais [...]. (depoimento da professora Edneide, 2008).

Num primeiro momento fiquei um tanto apreensiva porque a gente não sabia bem o que ia acontecer. Se de repente era alguém para vir apenas para bisbilhotar e dar os seus palpites e não ia nos favorecer em nada [...] a pessoa chega, palpita aqui, palpita ali e cai fora. Não só eu, mas várias pessoas acabaram ficando com um “pé atrás” até ficar sabendo o que estava acontecendo. (depoimento da professora Silvia, 2008).

No começo eu, pelo menos, fiquei insegura. Será que está querendo ensinar? [a pesquisadora/supervisora externa] Parecia que tudo que se colocava, parecia que estava só fazendo errado. E, daí, com o tempo, a gente vai percebendo que não é assim. Não tem certo, nem errado. (depoimento da professora Mercês, 2008).

As percepções dessas mesmas professoras modificaram-se quando se depararam com uma prática de supervisão que se aproximou dos seus reais anseios e se desenvolveu numa cumplicidade com o processo de autoformação e de formação do coletivo.

Tranquilizou-me muito, porque eu percebi o interesse em descobrir, mesmo, a nossa prática, em ver nossa realidade e o incentivo para a gente adquirir mais teoria, mas não aquela teoria “cansativa” [...]. (depoimento da professora Edneide, 2008).

Hoje eu vejo a presença do Contexto e sua presença [a pesquisadora] como uma parceira de descobertas. Porque eu acho que hoje eu não sou a mesma pessoa, não sou mesmo! Eu me vejo falando coisas que eu penso: Gente! Há cinco anos atrás, eu jamais ia falar isso. Foi uma mudança muito grande no meu modo de pensar. (depoimento da professora Silvia, 2008).

[...] o Contexto veio para ajudar a gente a pensar mesmo, a refletir muito sobre o que a gente faz. Muitas coisas a gente fazia mas não tinha significado. A gente fazia e não conseguia entender. Também percebia que faltava alguma coisa e a gente não sabia o quê. [...] Para mim, a contribuição dos Contextos é a parte teórica [...] muita coisa eu não conhecia. (depoimento da professora Mercês, 2008).

O grande diferencial entre uma proposta de formação em contexto, como a acontecida no bojo do processo de investigação-ação ora analisado, e outra proposta descontextualizada pode ser bem compreendido na expressão das professoras.

No início eu achei que você viria conhecer a unidade, as pessoas, mas que não levaria adiante. Foi uma impressão que eu tive: “Ela não vai levar adiante!” [...] Primeiro que, na primeira reunião que a J. [a diretora] falou que você viria para cá, uma das pessoas levantou assim: “É para nos ajudar? Ou a gente vai ser cobaia deles? [alude à academia] E, daí, eu passei a pensar nisso: “Será que só vão nos usar para estudo, apenas? E a gente vai continuar na mesma? Porque se não é para crescer, também não vai mudar em nada!”. (depoimento da professora Lúcia, 2008).

A professora Lúcia (2008) atribui a mudança de sua percepção à revelação do compromisso da pesquisadora/supervisora externa com o grupo.

E aí fui percebendo o seu compromisso com o grupo [...] o que eu acho que existe de mais forte é você falar assim [...] que vem tal dia e tal dia você está aqui. Você traz consigo esta responsabilidade. Você está envolvida.

Algo se evidencia nas expressões das professoras. Tudo indica que as experiências mais presentes de formação e de supervisão de práticas tendem a ser pautadas em termos do certo e do errado e que o foco é adaptar as pessoas a uma dada condição de trabalho. As formulações das entrevistadas remetem a um modelo de formação assentado na ideia de superação de déficits e de adaptabilidade (CORREIA, 2003). Daí a primeira atitude ser de resistência e, mesmo, de hostilidade (LEWIN, 1973).

[...] eu ficava brava: “Meu Deus do Céu! Parece que a gente não sabe lidar com as crianças! [...] No início eu pensava: “Meu Deus! Esta mulher [a pesquisadora/supervisora externa] está aqui só para apontar o que está errado [...] Meu Deus! Ela quer saber mais do que todo mundo [...]. (depoimento da professora Fátima, 2008).

O processo de formação em contexto revela a intenção de conduzir-se uma investigação para a ação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), e as pessoas passam a compreender o sentido da formação e o seu próprio papel no processo formador como sujeitos investigadores de suas práticas (STENHOUSE, 1998).

Aí, depois, eu comecei a perceber que você estava tentando entender as coisas [...] O que mais me chama atenção em você é a sua simplicidade, é a forma de tratar a gente com uma igualdade. Você poderia chegar aqui: “Eu sou professora da USP” e colocar-se lá em cima, como professora, e nós como alunas. Mas você não! Você fala a mesma língua que a gente. [...] Eu me sinto tranquila de falar coisas para você e se eu não concordar com alguma coisa eu fico tranquila de falar, porque eu sei que você vai me ouvir e de uma maneira que não seja uma “crítica”, mas você vai tentar me ajudar [...] Eu já vejo você como uma parte do nosso CEI. (depoimento da professora Fátima, 2008).

As atitudes de recusa e os temores manifestam-se como expressões de uma condição que abala o que está estabelecido e requer das pessoas um esforço em colocar-se à prova numa outra condição (DEWEY, 1959; LEWIN, 1973). É sair da área de conforto e efetuar o enfrentamento de situações que, até então, não eram necessariamente vistas como situações-problema, a partir das quais seria preciso investir em inquirição. É como se essas situações-problema estivessem adormecidas esperando para serem reveladas. Ao mesmo tempo, a longa história de deslegitimação de saberes resulta em uma condição de refração diante de novas

propostas. Defronta-se com uma incompreensão do que seja o estabelecimento de uma cultura de mudança, que deve ser diferenciada da adoção de um mero sucedâneo de inovações (FULLAN; HARGREAVES, 2001; FULLAN, 2003).

Quando você chegou aqui em 2005 [no início do trabalho colaborativo] às vezes dava raiva: “Nunca é o que estou fazendo!” [...] Eu vi sua entrada com medo. Quando você vinha, eu falava: “Puxa vida! Na perspectiva do que ela quer, eu estou fazendo tudo fora do quadro”. Então quando você vinha, eu dizia: “Ai, Meu Deus! Ela já vai ficar vendo tudo errado”. (depoimento da professora Núbia, 2008).

A vivência do processo assegurou à mesma professora um olhar diferente a respeito do que se pretendia como mudança. Não se tratava de instituir meras inovações de práticas, mas promover um pensar diferente sobre elas.

Aí, depois, eu fui vendo que não é isso. Que você não vinha aqui para mostrar o que estava errado [...] Vinha aqui para ajudar a gente a descobrir o melhor caminho [...] E, aí, foi ficando mais tranquilo. Não ficava mais com medo. Não é uma questão de cobrança, mas de colaboração. Aí, fica mais tranquilo, fica mais fácil de você fazer as coisas, sem pressão, sem medo. (depoimento da professora Núbia, 2008).

Entre as professoras que chegaram em 2008, quando a formação já se encontrava em curso, as percepções também variavam bastante. A surpresa, o preconceito, a incompreensão e o encantamento foram sentimentos revelados pelas profissionais. Comum entre elas, a afirmação de que nunca tinham vivido experiências similares de formação e de vivência em equipe.

Quando eu vim para cá, já existia uma fama lá fora de que a USP mandava aqui dentro [...] As professoras de fora, da rede falavam isso. Já tem uma fama lá fora [...] Eu vim cheia de preconceito [...] uma creche-modelo! [...] Mas quando eu cheguei aqui eu não vi modelo. A formação foi acontecendo [...] não foi no primeiro dia que foi a formação [...] ela foi acontecendo [...] a formação é um processo [...] mas eu perguntava a mim mesma: o que acontece aqui? [no contexto do CEI] [...] Daí eu vim para as reuniões e vi que realmente a formação era diferente. Existia uma formação [...] eu acho importante a gente pensar em como a gente fazer o trabalho [...] Eu, antes não tinha muito isso, tanto é que no começo o meu foco não era o desenvolvimento, a criança [...] meu foco eram minhas práticas [...] Era difícil! (depoimento da professora Luciana, 2008).

Essa mesma professora declara:

Eu acreditava que formação como a nossa não existisse. Fosse só um ideal. Eu a vejo [a formação] como base [...] Ela parte de nossas angústias e avança para discussões maiores. (depoimento da professora Luciana, 2008).

Nas palavras da professora Elaine, percebe-se um misto de apreensão, de preconceito e de encantamento diante de algo que não havia experimentado, ainda, em termos de formação.

Eu nunca participei de algo como esta formação. Em todo o lugar em que eu trabalhei nunca teve uma formação como esta. [...] Era um faz de conta. Finge que faz e eu também. [...] No início fiquei assustada e ao mesmo tempo encantada com a inteligência das meninas [...] nas outras [unidades] você se transforma em crecheira, de chinelo Havaianas, só limpa nariz e troca [...] Aqui não! Eu percebi que as meninas evoluíram: falam bem, escrevem bem, acreditam neste movimento. Acreditam numa meta e vão fundo. Não é um faz de conta.

[...]

Eu acho fantástica essa formação [...] Eu era muito preconceituosa. (depoimento da professora Elaine, 2008).

Para a professora Cinthya (2008), juntamente com o reconhecimento do trabalho de formação em curso havia insegurança com respeito ao processo, que deu lugar a uma compreensão maior do que se pretendia realmente:

Quando eu cheguei aqui [ao CEI], achei fantástico. Eu achei: “O CEI tem uma possibilidade maravilhosa de continuar, de não estacionar” [...] até mesmo pelo reconhecimento do trabalho. Penso que isso facilita no trabalho do CEI, não só no cuidado no conhecimento da criança, mas acaba contribuindo no nosso trabalho.

[...]

No início eu tinha menos segurança em me expor, mas agora eu já me expresso [...] Hoje me sinto super à vontade para conversar [...] acho que o Contexto dá a abertura para a gente se expor.

De um modo geral, pode-se dizer que as professoras envolvidas no processo de formação em contexto não acumulavam experiências de ações formadoras similares. Daí o estranhamento diante de uma proposta que pretendeu devolver-lhes as vozes e o poder de falar sobre suas práticas e, de certo modo, ditar as estratégias adotadas nas reuniões de formação pautadas em supervisões de práticas.

Há fortes indícios de que um processo de formação assentado no plano de uma investigação-ação se fortalece crescentemente na medida em que as pessoas envolvidas se identificam também como agentes do processo formador e como promotoras de mudanças. Para Fullan e Hargreaves (2001), isso pode representar para as professoras envolvidas na formação a restauração do caráter moral da prática de ensino, ou seja, da tonalidade identitária da ação educativa que desenvolvem com as crianças do CEI.

6.4 Desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional: compromissos da equipe apoiada

O processo vivido na formação contínua em contexto revela que se trata mesmo de uma transformação, de uma mudança de cultura orquestrada, em grande medida, pelas lideranças estabelecidas por estatuto dentro da unidade, que se revelam como lideranças autorizadas pela equipe, impulsionando o grupo para o crescimento coletivo e para o enriquecimento das práticas (LEWIN, 1973; FULLAN; HARGREAVES, 2001; FULLAN, 2003, 2009; THURLER, 2001).

As professoras reconhecem que

[...] o Contexto é um processo de continuidade, principalmente, centrado na J. [a diretora] e na L. [a coordenadora pedagógica] que levam isso adiante. Se não

houvesse alguém para pegar os princípios, sempre retomar, para continuar, para retomá-los sempre e fazer o exercício de avança-retrocede, avança-retrocede, fica difícil. [...] Para estabelecer uma parceria como essa [parceria universidade e unidade educacional], é fundamental ter uma centralidade em alguém que leva adiante, que esteja retomando tudo. E a centralidade está na L. e na J. (depoimento da professora Vanessa, 2008).

Identifica-se uma distinção no plano de supervisão de práticas, entre a supervisão realizada, sobretudo, pela coordenadora pedagógica e a supervisão externa da pesquisadora da universidade.

Há um clima de confiança no nosso trabalho [...] eu acredito que é como se tivesse sempre algo novo [...] eu tenho questionamentos que eu posso fazer com mais clareza para você [a pesquisadora/supervisora externa], com a L. [a coordenadora pedagógica] nem tanto. Ela é a minha coordenadora. Ela é a pessoa mais próxima [...] Você traz coisas novas. (depoimento da professora Cláudia, 2008).

O compromisso partilhado pela formação e investigação das práticas coloca em uma condição de cumplicidade as instâncias supervisoras (diretora, coordenadora pedagógica e pesquisadora/supervisora externa) e as professoras, para a circulação do saber, a circulação do poder. É como expressa a professora Luciana (2008):

[...] eu vejo a USP como parceira mesmo [...] Não é para falar: “você está certa, você está errada” [...] A USP não manda, ela nos ajuda muito [...] Eu achava difícil da USP estar dentro da unidade sem interesse [...] eu pensava que deveria ter alguma coisa por detrás [...] No entanto, eu vi que existe compromisso, existe realmente parceria [...] Não há confusão entre papéis assumidos. [...] A L. [coordenadora pedagógica] apresenta, planeja. [...] Vocês [a coordenadora pedagógica e a pesquisadora/supervisora externa] são muito assim [...] como eu vou dizer [...] **quando uma vai fazer uma coisa, a outra já sabe. Vocês sabem o que uma e outra vai fazer.** [...] **Mas na reunião, o papel de coordenação muda de lugar [...] vai para as professoras, vai para você** [a pesquisadora/supervisora externa], vai para a L. (grifo nosso).

A formação contínua em contexto, vivenciada em colaboração com o CEI A.S., demonstrou contribuir para o fortalecimento do sentido de grupo de trabalho. Revelou-se às professoras o fato de que há limitações em aprender sozinhas (DAY, 2001), ou seja, de que se aprende em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2009).

Essa condição permitiu instalar um ambiente de aprendizagens (BARROSO, 2003; BOLÍVAR, 2003) e de investigação sistemática (DAY, 2001) no interior do CEI A.S. Por conseguinte, o grupo abriu-se ao cultivo de “amizades críticas” com as quais foi possível partilhar preocupações, experiências e conhecimentos (DAY, 2001; THURLER, 2001). A presença constante da pesquisadora/supervisora externa na formação no interior da unidade, a participação de formadores e pesquisadores de outros centros e o suporte do grupo de estudos “Contextos Integrados de Professores”, em suas ações formativas, são representativos desse movimento de abertura da equipe do CEI às amizades críticas.

6.5 Processo formador como fortalecedor de vínculos com o ambiente de trabalho

Dentre as questões mais sérias enfrentadas pelas redes oficiais de educação estão as constantes mudanças na composição das equipes escolares, resultantes das transferências (remoções) de professores de uma para outra unidade. Há evidências de que tal condição depõe fortemente contra a boa qualidade do trabalho, posto que dificulta sobremaneira o desenvolvimento de um projeto pedagógico da instituição.

Nos depoimentos de três professoras, as razões pelas quais fizeram a opção por continuar no CEI:

Lá mais no começo, eu até pensei em voltar para a unidade de onde eu vim e onde tenho meia dúzia de amigas. Daí eu pensei: “E daí? Aqui eu também tenho meia dúzia de amigas. E lá, o que eu tenho mais? Eu não tenho uma formação como esta. Eu preciso desta formação.” Quando eu decidi que eu ia ficar, acho que eu rendi até mais. Falei: “Vamos parar de procurar problemas. Vamos tentar entender.” E eu estou muito realizada, muito feliz. (depoimento da professora Luciana, 2008).

Eu, de início, eu tinha até vontade de sair daqui. Hoje não! Hoje eu sou muito grata! Eu corri atrás [...] A gente cresce muito. Aqui você é tratada com respeito, como educadora [...]. (depoimento da professora Elaine, 2008).

Eu fui visitar a unidade em que eu estava anteriormente e foi um choque para mim, porque eu vi muitas coisas que eu fazia lá, que me chocaram [...] mesmo sem querer correr atrás disso, as coisas foram acontecendo e eu fui entendendo [...] então, quando cheguei lá e as crianças sentadas, a fila, no refeitório não tinha uma conversa, no jantar, no café. (depoimento da professora Cinthya, 2008).

Uma formação que valorize os profissionais e que lhes dê sustentação em suas práticas pode favorecer a condição de permanência e o desenvolvimento de um sentido de pertencimento em relação à unidade e à equipe. É o que mostram os depoimentos dessas professoras, que conseguem captar a distinção entre os processos de formação que vivenciaram em outras unidades de educação infantil e o que passaram a experienciar no CEI A.S., a partir de 2008, na formação contínua em contexto.

6.6 Conclusões possíveis

Ao voltar o olhar para o processo de formação em contexto, assentado em supervisões de práticas, no âmbito da investigação-ação em colaboração entre a equipe da universidade e o Centro de Educação Infantil, a partir dos depoimentos das professoras, é possível depreender algumas condições que permitiram o estabelecimento de um processo

colaborativo duradouro que resultou em aprendizagens e em mudanças de práticas educativas.

Destacam-se:

- a disponibilidade inicial da equipe em investir num processo de formação centrada na unidade de educação infantil;
- o suporte das lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica), que não só acionaram o processo junto à equipe, mas sustentaram as relações ao longo de todo o processo, constituindo-se verdadeiramente em supervisoras de práticas numa perspectiva alinhada à prática ecológica de supervisão;
- a interlocução estreita realizada entre as lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica) e a pesquisadora/supervisora externa e equipe da universidade – todas reconhecidas como instâncias de supervisão de práticas; e
- o clima de respeito e de crescente confiança que se estabeleceu entre o coletivo do CEI A.S., a pesquisadora/supervisora externa e toda a equipe da universidade a ela diretamente vinculada, mediante constantes avaliações, negociações e revisões no curso de todo o processo, o que permitiu a instalação de uma relação sistêmica dos contextos vivenciais das professoras (microsistemas preexistentes) e os contextos de formação (microsistemas estabelecidos pelo trabalho colaborativo de formação e intervenção).

As professoras oferecem pistas bastante interessantes para que se possa definir o processo de formação contínua que experienciaram e que, em última instância, revela o conceito de formação em contexto, numa perspectiva ecológica de desenvolvimento e mudança.

O crescente reconhecimento e, portanto, a concretização do processo de formação na visão ecológica fez-se necessariamente pelo envolvimento das professoras em sua própria formação. Elas precisaram perceber-se como sujeitos na formação e perceber a pertinência das teorizações nas práticas. A formação legitimou-se pela aproximação estreita com as problematizações presentes em seus contextos vivenciais mais imediatos. As professoras assumiram-se como corresponsáveis pela formação e pela melhoria das práticas que executavam. Colocaram-se como investigadoras dos seus fazeres e (re)construtoras de seus saberes teórico-práticos. Isso conferiu a elas um papel de investigadoras em colaboração com a pesquisadora/supervisora externa. Esclareceu a elas que a formação se faz por processos reflexivos (ZEICHNER, 1992, 1993; SCHÖN, 1992, 2000).

Tal como se espera em uma pedagogia participativa que se realiza pela práxis, a possibilidade de transformação das práticas experimentada por essas professoras serviu-lhes como incentivo para que investissem crescentemente em seu desenvolvimento profissional.

Ademais, elas se perceberam claramente no processo, o que lhes permitiu a explicitação da lógica da própria ação formativa. Trouxe à consciência delas a sua condição de “inacabamento ou inconclusão, o que as insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, à capacidade de intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p. 119). Elas vivenciaram uma partilha de conhecimentos, crenças e valores que deu sentido de pertença à instituição onde atuavam, o que propiciou a constituição de uma comunidade de aprendizagens (DAY, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001; FULLAN, 2009).

Demonstraram, em seus depoimentos, que a possibilidade de uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional e organizacional para se pensar a formação contínua de profissionais da educação pode ser particularmente útil quando se trata da docência para educação infantil, sobretudo num país como o Brasil, onde não há uma tradição de formação específica de profissionais para a educação de crianças de 0 a 6 anos.

Investigar o processo de formação em contextos integrados, tal como se pretendeu neste estudo, pode oferecer argumentos adicionais a uma prática de formação “contínua que seja um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 263) e que se faça aliado ao desenvolvimento organizacional, revelando práticas educativas de melhor qualidade na educação da infância.

7 LIDERANÇA DE UM CONTEXTO EDUCACIONAL EM MUDANÇA

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

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

No caso, particularmente, da atuação junto às lideranças, os maiores obstáculos decorreram das limitações próprias do campo de estudos sobre a liderança na educação. Os importantes parâmetros para a discussão sobre o assunto são fornecidos pela literatura estrangeira, que reúne produções datadas das últimas duas décadas (FULLAN, 1996; 2003; 2009; DAY, 2001; FULLAN; HARGREAVES, 2001; THURLER, 2001; HARGREAVES, 1998; HARGREAVES et al., 2002). No caso da liderança de instituições de educação infantil, as pesquisas são ainda mais recentes (NIVALA; HUJALA, 2002; FORMOSINHO, 2003; WHALLEY, 2006; RODD, 2006; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; WHALLEY et al., 2008) e, no que tange a estudos comparativos e à abordagem de aspectos específicos, como, por exemplo, a relação entre gênero e liderança, as pesquisas são incipientes e pouco concludentes (FORMOSINHO, 2003; RODD, 2006; NIVALA, 2002; SCRIVENS, 2002; PUROILA; SARVELA-PIKKARAINEN; MELNIK, 2002; ROSEMARY; PUROILA, 2002; KARILA, 2002).

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

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

Elencadas essas restrições, pretende-se apresentar neste capítulo um estudo de caráter exploratório, que resultou do interesse despertado ao longo do processo da investigação-ação em entender as especificidades da liderança exercida no contexto em que se desenvolveu a formação contínua em serviço. O propósito foi identificar elementos definidores dos papéis desempenhados pela diretora e pela coordenadora pedagógica, em suas atuações individuais e conjuntas frente à equipe, do estilo de liderança exercido dentro do CEI e do tipo de envolvimento que ambas tiveram com o programa de formação, realizado no plano da colaboração entre a universidade e o CEI.

Na tentativa de obter evidências concernentes a esses aspectos, recorreu-se às próprias profissionais que experienciaram as ações de formação, pesquisa e intervenção no âmbito da investigação-ação. As 13 professoras destacadas para falar sobre o processo de formação em contextos integrados, em estudo trazido no capítulo 6, na mesma entrevista, também se pronunciaram a respeito das lideranças formais e suas atuações com a equipe (APÊNDICE I). A essa perspectiva de análise oferecida pelo segmento das professoras, reuniram-se outras duas: uma dada pelas próprias lideranças formais, através de depoimentos em entrevistas individuais semiestruturadas realizadas com a diretora (APÊNDICE L) e com a coordenadora pedagógica (APÊNDICE M) e, uma outra, trazida pela instância de supervisão escolar, com os depoimentos de três supervisoras escolares⁵⁹ que atuaram no período do trabalho colaborativo com o CEI A.S. (APÊNDICE N).⁶⁰ Os depoimentos colhidos em 2008 foram

⁵⁹ Vale ressaltar que o nível de envolvimento das supervisoras escolares com as questões do CEI A.S. era diferente, em função do tempo e do período em que atuaram na supervisão da unidade. A supervisora C. atuou em 2003 e, depois, em 2005 e 2006; a supervisora T. atuou num breve período, no ano de 2007, e a supervisora D. iniciou seu trabalho em 2008 e até 2013 continuava na supervisão do CEI.

⁶⁰ A exemplo do procedimento adotado com as professoras, conforme exposto no capítulo anterior, a diretora, a coordenadora pedagógica e as supervisoras escolares assinaram termos de consentimento livre e esclarecido, que autorizaram o emprego dos seus depoimentos para fins acadêmico-científicos. (APÊNDICE O; APÊNDICE P e APÊNDICE Q, respectivamente).

considerados mediante análise de conteúdo (BARDIN, 1977; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). (APÊNDICE R).⁶¹

7.1 Natureza do trabalho da diretora: gestão e liderança pedagógica

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

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

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

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

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

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

[...]

Eu acho que ela se aproxima de um ideal de Diretora... em termos de preocupação com a educação das pessoas que aqui existem... dos profissionais que aqui existem. Acho que é o ideal... **Ela quer que a gente evolua, ela incentiva.** Sabe, é diferente de outras! Ela sempre procura melhorar. (depoimentos da professora Selma, 2008, grifo nosso).

A Jacque incentivou muito as pessoas... mostrava para as pessoas a importância de estudar, de voltar a estudar... ela sempre foi incentivadora neste sentido de que a gente tinha que estudar... daí a maioria foi estudar e a partir daí se trava uma luta com o pessoal porque muitos eram contrários à ideia dos direitos da criança, de que tinha que ser um trabalho de qualidade, porque elas tinham direito a uma atividade

⁶¹ Devido à extensão do material resultante das transcrições, optou-se por trazer no APÊNDICE R o material referente à análise de conteúdo dos depoimentos às entrevistas.

de qualidade, a população, as famílias... e aí, as pessoas que iam chegando, os concursos iam “pintando” e as pessoas iam chegando... daí vieram a Lúcia Fernandes, Regina, Fabiana, Silvia, Cláudia... daí o grupo foi se fortalecendo nessas ideias de que tinha que ser um trabalho de qualidade.

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

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

Reportando-se às atribuições legais do cargo de direção de instituições educacionais,⁶² a diretora deixa bastante evidente o que a literatura sobre liderança na educação tem tratado como gestão (*management*) e liderança (*leadership*) (FORMOSINHO, 2003).

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

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

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

Tudo que a Lúcia Helena [refere-se à coordenadora pedagógica] traz para o grupo, eu de algum modo estou sabendo. A gente se conhece muito bem. Então, por exemplo, a gente fazia muito isso. Pelo menos em alguns momentos da semana, do dia, e também nunca foi muito estruturado isso, mas a gente sempre comunica: “Olha o que está acontecendo...”; “As professoras foram para a USP”; “Estão fazendo isso...”, então, pelo menos essas coisa, estar a par dessas coisas a gente estava. Elas estão fazendo o portfólio de uma criança [...] elas vêm: Olha! E o que a gente pode pôr aqui? “O que você acha?” Isso é previsto também no papel do Diretor, mas não é cobrado. Quer dizer, não é cobrado disso, se você não fizer. (depoimento da diretora Jacque, 2008, grifo nosso).

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

⁶² Detalhes sobre as atribuições funcionais dos profissionais que atuam em instituições municipais de educação podem ser obtidos em consulta ao Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2013).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Com respeito à atuação da diretora no plano pedagógico, a professora Vanessa pondera:

É uma pessoa um pouco mais distante. Acho que mesmo pela função dela. Acho que no aspecto pedagógico a Lúcia é mais presente. (depoimento da professora Vanessa, 2008).

As declarações dão destaque à ideia de que se constituiu no plano da direção e da coordenação pedagógica uma articulação de ações de formação:

Estão juntas no processo de formação, mas cada uma em seu papel. A Jacque no papel dela e a Lúcia Helena no papel dela. Eu achei que uma não interfere no papel da outra. (depoimento da professora Elaine, 2008).

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

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

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

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

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

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

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

Conforme exposto, a formação da equipe esteve, preponderantemente, sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica. Portanto, nada mais natural os depoimentos fornecerem maiores detalhes sobre o tipo de ação formadora desenvolvida pela coordenadora.

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

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

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

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

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

A avaliação que é feita para formalização não tem valor nenhum. O que vale é a avaliação que a gente faz no dia-a-dia. Uma coisa que acontece... as pessoas fazem avaliação.

Uma coisa que me incomodava em outras unidades: as pessoas fazem avaliação em todas as unidades. Fiz várias avaliações. Nunca surte efeito, nunca vira alguma coisa, porque não tem devolutiva. Minha prática não é essa. Aqui não! Elas escrevem sem medo. Falam coisas como: “A coordenadora está distante”. Aqui todo mundo lê. As pessoas percebem e então fazem, porque tem devolutiva. Tudo que a gente pede, elas consideram sério, então elas fazem. Faz diferença você dar retorno e pensar sobre algo que é trazido. Por exemplo: Não está bom aqui! O que a gente pode fazer para melhorar? E a gente faz e leva para as práticas. (depoimento da coordenadora pedagógica, 2008).

Em seu depoimento, ela combina o que oficialmente se estabelece como atribuições do cargo⁶³ com uma visão constituída, por si própria, de como entendia o seu trabalho no plano da formação de profissionais de educação infantil, uma vez que não possuía formação específica em educação de crianças pequenas nem tampouco experiência na formação de adultos para trabalhar com crianças e suas famílias. Seus primeiros contatos mais expressivos com as questões da infância e da formação advieram de seu trabalho no CEI A.S. e da participação no grupo de estudos da universidade.

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

⁶³ Sobre isso, consultar Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2013).

A Lúcia nunca me deu resposta sobre nada. Nunca falou: “Cláudia você está errada. Você não pode fazer isso”

A Lúcia é uma estudiosa. É uma pessoa que nunca está satisfeita... ela não quer respostas. Ela também busca. Ela enxerga com os olhos dela. Não adianta eu chegar e convencer. Ela não vai tirar conclusões pelos olhos dos outros. Só pelos dela. Ela passa isso para a gente. Quando a gente tem uma opinião formada, ela questiona a opinião e nos faz analisar. Ela é muito sábia! Acredita muito no ser humano e eu aprendi muito com ela. Eu aprendi a acreditar mais no ser humano com ela. (depoimento da professora Cláudia, 2008, grifo nosso).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rodd (2006) destaca a importância do que designa “conversas colaborativas”, que se pautam na observação, ilustração e avaliação de práticas e facilitam a aprendizagem profissional, uma vez que oferecem oportunidades para a partilha de conhecimentos e troca de informações, no que tange às ações educativas e às responsabilidades dos membros da equipe. Como exemplo dessas “conversações colaborativas” (RODD, 2006), a professora Lúcia representa uma ação de supervisão da coordenadora pedagógica:

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

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

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

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

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

Tem hora que você está num ‘pique’, vai avançando e tem hora que estaciona. Com a Lúcia é respeitada esta maneira e é dado um ‘alô’: você percebeu que você está assim? O que você acha que pode estar acontecendo? **Eu acho muito importante trabalhar as relações, o que a Lúcia tem muito forte é isso.** Quando a gente faz uma reunião, a gente não faz uma reunião mecânica: entra todo mundo, cumpriu a tarefa e todo mundo sai. Eu acho que a Lúcia é envolvente, quando ela inicia, ela já chama o grupo a participar. Eu acho muito chato uma reunião em que você não participa... você é chamada só para ouvir, ouvir, ouvir... (depoimento da professora Núbia, 2008, grifo nosso).

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

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

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

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

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

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

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

Especialmente em realidades como a do CEI A.S., em que se reúnem pessoas de diferentes idades, estratos sociais, histórias de vida, formação e profissão, a motivação, a escuta ativa e o retorno às realizações do cotidiano são ações fundamentais que cabem à liderança, em seu papel de supervisão e orientação da equipe (RODD, 2006).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quando a Lúcia chegou havia problemas sérios de relações.

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

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

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

A Lúcia Helena é uma sutileza para perceber as dificuldades. Ela dá sentido às formações. Antes dela, era o tempo todo a Jacque mandando e elas (professoras) não querendo fazer. Quando a Lúcia vem, ela fala: “Espera um pouquinho”. “As professoras não fazem não porque não querem, mas porque não sabem fazer.” “Eles não sabem, então eles se defendem” [refere-se a todos os profissionais]. Então, a Lúcia trouxe algo novo: eu nunca tinha pensado sob esse ângulo. Eu até sabia que eles não sabiam, mas nunca pensei que esse poderia ser o grande motivo de eles negarem-se a fazer. Porque eu pensava que quando as pessoas não sabiam, elas deveriam dizer. Elas deveriam ter a humildade... na minha leitura, eu achava que as pessoas não sabiam e acabavam... quem não sabia perguntava. Para mim, isso foi novo. Eu aprendi muito, muito, muito, com a Lúcia, porque era uma forma diferente de ver uma forma humana de ver aqueles educadores. (depoimento da supervisora escolar C. , 2008, grifo nosso).

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

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

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

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

particulares, constituir uma liderança partilhada com propósitos comuns explícitos e ações coesas.

As declarações das professoras indicam que as atuações da diretora e da coordenadora pedagógica eram marcadas essencialmente pelo alinhamento de princípios, crenças e valores, que transparecia em atitudes coerentes e harmoniosas diante do grupo.

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

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

Com a chegada da Lúcia Helena [refere-se à chegada da coordenadora pedagógica ao CEI, em 2004], a Jacque respirou com mais alívio. Ela percebeu que ali ela ia ter uma companheira de ideias, mesmo.

Eu defino a Jacque e a Lúcia como braço direito e braço esquerdo. Entre elas há uma parceria. Realmente elas são parceiras. Como num casamento, de vez em quando há rugas e tal, mas... Elas não são iguais. Cada uma com suas características. Eu acho que no pensamento, a essência é a mesma. O valor da criança... Elas sabem o que estão fazendo aqui e por quê... Agora o caminho que cada uma percorre é diferente. (depoimento da professora Fátima, 2008).

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

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

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

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

Há evidências de que a diretora e a coordenadora pedagógica possuíam estilos pessoais muito próprios. Enquanto a diretora é reconhecida por uma conduta “mais firme” (professora Edneide), “mais impositiva” (professora Núbia), que inclui uma “pitada de autoritarismo” (coordenadora pedagógica) ou, como ela mesma se define, “muito centralizadora” (diretora), as ações da coordenadora pedagógica são identificadas pela

“sutileza” (supervisora escolar C.), “sensibilidade” (professora Fabiana), “delicadeza” (diretora) e “tranquilidade” (professora Lúcia), evidenciando o forte foco de seu trabalho nas relações.

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

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

Nas palavras da coordenadora pedagógica:

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

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

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

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

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

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

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

Então, o fato dela chegar aqui [...] A gente brinca. Quando ela chegou aqui, eu estava em final de ano, com um monte de coisa. 2003 foi um ano muito complicado! Tivemos aqui muitos problemas!

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

trabalho. Hoje, a exposição é muito bem pensada, por exemplo, para o Projeto OMO. [refere-se a um concurso do qual o CEI participou, recebendo um prêmio pelo trabalho].

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

Essa cumplicidade existente entre as lideranças formais transparecia no trabalho que realizavam com a equipe. A diretora e a coordenadora pedagógica exercitavam uma liderança partilhada, em que preponderava claramente o caráter transformacional e integrador da equipe (FORMOSINHO, 2003). Se considerados alguns indícios trazidos pelas pesquisas sobre líderes mulheres na educação, na liderança comungada pela diretora e pela coordenadora pedagógica evidenciam-se algumas especificidades reconhecidas na forma de liderar das mulheres: uma liderança não autoritária e não hierárquica que se constituiu pelas vias da influência e não pela autoridade (FORMOSINHO, 2003) e que primou pela comunicação, colaboração, busca de consensos e pelo empoderamento de todos os membros da equipe (NIVALA, 2002; SCRIVENS, 2002; RODD, 2006). Lembrando que os estudos remetem à figura de um líder, essas ponderações servem somente à ilustração de uma liderança partilhada.

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

7.4 Aprendizagens em uma cultura organizacional colaborativa

No capítulo anterior, ao falarem sobre suas experiências pessoais no processo de formação contínua em contexto, as professoras indicaram o papel importante desempenhado pelas lideranças formais.

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

A nossa direção e coordenação têm um interesse muito grande em nosso desenvolvimento pessoal e profissional... eu acho que elas vão... elas vão juntas, respeitando e considerando as individualidades; elas têm os caminhos, talvez diferentes, as falas, mas elas têm o mesmo objetivo... elas vão juntas... eu não vejo

conflitos de ideias e da parte profissional. **Elas vão juntas e têm interesse muito grande no grupo.** (depoimento da professora Edneide, 2008, grifo nosso).

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

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

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

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

O ADI deu uma boa ideia inicial... Quando a gente fez o ADI Magistério foi quando a Lúcia entrou (2004). Então casou um pouco, porque a gente aqui nessa unidade, sempre questionava muito a Coordenadoria [refere-se à esfera administrativo-pedagógica de controle e orientação da SME] porque a gente cansava... porque é cansativo você ficar o tempo todo só tomando conta de criança, deixar eles “brincarem”... então a gente sempre sentiu essa falta de ter alguma coisa [...].

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

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

Elas incentivam a gente... elas fazem a gente ver que a gente tem livre-arbítrio, pode escolher... é preciso ir, agora você vai se você quiser ir, se não quiser ir vai arcar com as consequências, mas que é importante ir. O grupo não é homogêneo e não quer ser. Eu acho que a grande maioria se beneficiou disso [refere-se à formação em parceria com o Contexto]... esse compartilhar foi muito bom. (depoimento da professora Edneide, 2008).

O diferencial da equipe é a vontade de fazer [...] as pessoas parecem gostar do que fazem [...] é uma vontade que não é igual para todo mundo. Existem pessoas que estão caminhando. Não estão todas as pessoas no mesmo movimento. Eu acredito que as pessoas que caminham em passos mais lentos, precisam de estímulo, mais do que aquelas que já estão caminhando mesmo! (depoimento da professora Lúcia, 2008).

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

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

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

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

As lideranças vislumbraram a possibilidade de experimentarem com as professoras a integração das vivências de formação e de trabalho, da maneira como é concebida na perspectiva da ecologia do desenvolvimento profissional. (HARGREAVES; FULLAN, 1992; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

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

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

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

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

Contudo, a supervisora construiu essa compreensão só posteriormente. Suas declarações remetem aos tempos iniciais da investigação-ação, quando ela temia que a entrada

da equipe da universidade no CEI A.S. resultasse em uma descaracterização de papéis no plano das lideranças formais.

Fiquei preocupada no início com o processo colaborativo com o Contexto dentro do CEI. Quando eu voltei, eu ainda não tinha visto a atuação da Lúcia. Minha grande preocupação era que a equipe da universidade fizesse o trabalho da CP [coordenadora pedagógica]. Ou seja, até que ponto não haveria confusão de papéis. Daí poderia acontecer de alguém de fora fazer o movimento de formação e tomar o lugar da CP. Daí sai o formador de fora e eles no CEI não criaram autonomia. Como eles se viram, então? Ou seja, a CP é uma pessoa fundamental ao trabalho com a equipe e garante essa autonomia. Outra preocupação era não destacar um grupo dentro da equipe toda do CEI. Na medida em que se destacasse uma ou outra profissional, a gente teria problema de relacionamento de novo. (depoimento da supervisora escolar C., 2008).

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

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

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

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

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

Eu não acho que seria possível uma formação como esta [refere-se à formação em Contexto] em trabalho de cooperação se não tivéssemos a direção e coordenação que temos. Eu acho que... eu acho não... foi o que aconteceu... antes de você [refere-se à pesquisadora/supervisora externa] vir... houve um preparo... nós sabíamos que você viria e a que viria... Nós estávamos esperando o decorrer dos acontecimentos [...]. (depoimento da professora Edneide, 2008).

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

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

Eu não conhecia a realidade de creche, de CEI e quando eu cheguei no CEI A.S. eu percebi um movimento diferente. Elas têm um movimento diferente.

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

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

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

Criou uma cultura de estudo. É importante estar estudando, estar pensando. Elas percebem que os textos têm a ver com as práticas, coisa que, às vezes, em outros lugares, está desvinculado. Não se assumiu ainda, tanto, a relação teoria-prática.

A presença do Contexto na formação semanal é importante porque tem estabelecido esta rotina, este interesse nelas em estudar, pensar, em pensar junto. (depoimento da supervisora escolar D., 2008, grifo nosso).

Do ponto de vista da diretora do CEI A.S.,

O Contexto ajudou a compreender a cultura institucional.

Eu sou muito centralizadora. Eu, hoje, já tenho mais clareza do que cabe a mim e o que deve ser das pessoas. O Contexto fortaleceu a formação de uma cultura da instituição.

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

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

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

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

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

É preciso um diálogo da universidade com as unidades.

O que falta para nós, aqui, é isso.

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

O Contexto estar em formação dentro do CEI faz muita diferença. As intervenções de uma supervisora externa têm um peso diferente, inclusive pelo fato de trazer a teoria para a gente e fazer o contraponto teoria-prática. A gente ainda não tem essa possibilidade. Acho que faz a diferença. (depoimento da coordenadora pedagógica Lúcia Helena, 2008).

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

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

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

Nas palavras da supervisora escolar D.:

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

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

O que é interessante é que quando, em muitas escolas, você demora meses para colocar um assunto e levar o pessoal a fazer, no CEI você falava para a Lúcia, ela tomava aquilo para ela e envolvia todo mundo e fazia, de fato, aquilo ser um projeto

de todo mundo. Ser supervisora do CEI foi tranquilo. Tinha alguém que executava e você ia lá para ajudar, para fazer algumas reflexões, mas o processo estava lá. Elas mesmas comandavam. (depoimento da supervisora escolar C., 2008).

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

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

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

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

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

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

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

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

Os julgamentos das supervisoras escolares fortalecem a ideia de que é possível a realização de uma autogestão pedagógica, desde que se invista fortemente em processos de formação que tenham sua centralidade nas ações desenvolvidas pela equipe de profissionais no interior das instituições de educação infantil, mas que não se encerrem nelas mesmas. É preciso que os grupos se abram a outros ambientes vivenciais de formação e que façam isso pela via da investigação das práticas. Para tanto, é essencial o suporte de lideranças, que

também precisam ser apoiadas em seu trabalho e encorajadas a pesquisar, tal como se pretendeu fazer no âmbito da investigação-ação desenvolvida no CEI A.S.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada de trabalho colaborativo intensamente experienciada pelas equipes da universidade e do CEI A.S., em cinco anos de investigação-ação, produziu uma série de evidências acerca do programa de formação contínua em contextos integrados, sendo possível registrar avanços significativos no plano do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional e, ao mesmo tempo, identificar os limites da ação formativa, o que suscita algumas importantes recomendações.

No que tange às conquistas, computa-se à formação contínua em contextos integrados o mérito de ter incidido sobre dois aspectos da realidade contextual do CEI A.S. inteiramente imbricados: na configuração das relações de trabalho no interior da equipe da unidade e na qualidade argumentativa das profissionais envolvidas, a respeito das práticas junto às crianças e suas famílias.

A essência da formação em contextos integrados, decorrente da perspectiva ecológica do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional, foi esclarecida, de forma crescente, às pessoas que participaram direta e indiretamente do processo formativo, na medida em que as ações no interior do CEI A.S. interconectavam-se com as vivências em outros ambientes de formação constituídos a partir da universidade.

As estratégias adotadas nos encontros formativos permitiram a aproximação com as aprendizagens experienciais das professoras, que puderam exercer a inquirição de práticas educativas em ricos momentos de autorreflexão e reflexão partilhada. Convidadas a atuarem como investigadoras de suas realizações cotidianas (STENHOUSE, 1998) com a mediação das supervisoras internas (diretora e, principalmente, coordenadora pedagógica) e da pesquisadora/supervisora externa, as profissionais puderam perceber o potencial transformador de uma formação realizada pela reflexão (ZEICHNER, 1992, 1993; SCHÖN, 1992, 2000), que busca sintetizar teoria e prática.

Embora haja evidentes alterações no plano das práticas, os efeitos mais expressivos da formação em contextos manifestaram-se, sobretudo, na diferença de qualidade de construção de argumentos das professoras, ao formularem suas questões a respeito de seu trabalho e ao trazerem para o plano da discussão suas realizações, com registros e documentações crescentemente enriquecidos. Ademais, observou-se a superação de um dado caráter imediatista e pontual das soluções buscadas aos problemas oriundos da prática e o esforço em projetar ações educativas (DEWEY, 1959; KILPATRICK, 2007), compatíveis com um

projeto comum, concebido e negociado na coletividade. Tal como se espera em uma pedagogia participativa que se pauta na construção praxiológica de saberes, a oportunidade de transformação das práticas experienciada por essas professoras serviu-lhes como incentivo para que investissem esforços pessoais no processo formativo.

Esses importantes avanços só se tornaram viáveis porque havia se instalado no CEI A.S. um clima muito positivo de colaboração, que se fortaleceu no âmbito da investigação-ação, especialmente, no período de 2005 a 2008. Nesse particular, as lideranças formais — diretora e coordenadora pedagógica — tiveram um papel fundamental. Além de despertarem na equipe a necessidade de investir em formação profissional e em mudanças de práticas, promoveram e apoiaram ações interativas no cotidiano do CEI que, de acordo com autores como Hargreaves (1998), Day (2001), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), Fullan (2003, 2009), Barroso (2003) e Bolívar (2003), representam condição essencial na constituição de ambientes ou comunidades de aprendizagens.

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

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

Essa condição, constatada no processo colaborativo, demonstra a pertinência de estudos como os de Formosinho (2003), Rodd (2006), Formosinho e Oliveira-Formosinho (2007), Whalley (2006) e Whalley et al. (2008), que auxiliam na defesa da necessidade de

prover programas de formação de lideranças de instituições de educação infantil e de ampliar as investigações sobre o trabalho desenvolvido por esse segmento profissional.

Em comunidades de aprendizagens, como a que se tornou o CEI A.S. ao tempo da investigação-ação, todos aprenderam. O conjunto de depoimentos e o farto material recolhido do processo de colaboração dão conta de que toda a equipe (professoras, diretora, coordenadora pedagógica, supervisoras escolares) e pessoas de outras unidades que estiveram em diálogo mais próximo com o CEI beneficiaram-se dos conhecimentos que circularam no interior dessa instituição educacional.

Não foi diferente com a equipe da universidade, que, na investigação-ação, pôde experienciar um estudo em profundidade de um contexto de educação infantil indiscutivelmente enriquecedor. Além do mais, esse processo vivido em colaboração proporcionou importantes exercícios de pesquisa a estudantes de graduação e de pós-graduação, especialmente, porque abrigou três estudos de iniciação científica — *Análise do Impacto da Formação em Contexto nas Propostas Pedagógicas de Educação Infantil* (CUNHA, 2007), *Formação de Professoras de Unidade de Educação Infantil na Perspectiva de Contextos Integrados: acompanhamento de processos* (MASSIGLI, 2008) e *Prática de Supervisão em Sistema de Colaboração entre a Universidade e um Centro de Educação Infantil: estudo de momentos de formação em situação de trabalho* (RAMOS, 2010) — e duas pesquisas de mestrado — “*Agora eu...*”: um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância (OLIVEIRA, 2011) e *Trajetórias de Formação de Professoras de Educação Infantil: história oral de vida* (SILVA, 2012).

Contudo, processos colaborativos como o desenvolvido no CEI A.S. requerem o suporte das esferas governamentais para que possam ganhar potência transformadora dentro da unidade educacional e para além dela, inspirando políticas públicas para a educação infantil. Essa é a outra história que precisa ser registrada e comentada como parte desses informes da investigação-ação.

Em 2009, iniciou-se um novo ciclo da investigação-ação com base na avaliação do processo realizada nos dois últimos meses de 2008. O acordo do trabalho colaborativo continuou a vigorar, mas os impactos da mudança no plano das lideranças formais, com a saída da diretora Jacque, já se faziam sentir, especialmente, a partir do 2º semestre. Lamentavelmente, não se confirmou o que a professora Luciana havia ponderado à época da mudança da direção do CEI A.S., ocorrida ao final de 2008. Dizia ela na entrevista:

Eu acredito que a nova diretora não conseguirá barrar o processo de formação, porque a formação daqui não está só aqui dentro. Já extrapolou. Na Coordenadoria [refere-se à atual Diretoria Regional] todo mundo sabe do trabalho que a gente faz. A importância que é isso. Acho que não dá para quebrar.

No plano da liderança pedagógica, não havia mais a partilha de princípios, valores e crenças observada, em tempos anteriores, entre a direção e a coordenação pedagógica, uma condição que se mostrou essencial à manutenção de um clima de colaboração no interior do grupo e à sustentação dos processos de formação, pesquisa e intervenção vividos na investigação-ação de 2005 a 2008. A equipe do CEI A.S. ressentiu-se dessa ruptura, e as manifestações não tardaram a se evidenciar na esfera do coletivo. Os sinais mais fortes foram dados pelo surgimento de projetos e práticas educativas que passaram, gradativamente, a não ser mais partilhados nos encontros de formação contínua, marcando o retorno a uma lógica do “privativismo” (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Havia fortes indícios de que os avanços obtidos não se sustentariam sob uma lógica distinta de liderança e que se confirmaria a proposição lançada por Hargreaves e Fink (2007, p. 11) de que a “mudança em educação é fácil de se propor, difícil de se implementar e extraordinariamente mais difícil de se sustentar”. São esses mesmos autores que ajudaram a entender a razão de tal retrocesso.

Aprimoramento sustentável depende de lideranças bem-sucedidas. Porém, tornar uma liderança sustentável também é difícil. Líderes carismáticos podem conduzir suas escolas a alturas impressionantes, mas normalmente o lugar desses líderes é muito difícil de ser preenchido por seus sucessores. (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 11).

Ao se deparar com uma condição como a vivida pelo CEI A.S., em que a mudança da direção promoveu uma expressiva desconfiguração do processo interativo instalado na equipe, impondo obstáculos à rota estabelecida para a transformação de práticas educativas, há de se reconhecer os limites da ação formativa na investigação-ação, mas também de identificar a sua potencialidade transformadora.

Naturalmente, as profissionais envolvidas na ação formativa da investigação-ação foram tocadas de maneiras distintas, posto que essa experiência não aconteceu em um vácuo, senão, na confluência com outras aprendizagens experienciais trazidas de suas histórias de vida, formação e profissão, ratificando o que a literatura tem demonstrado e defendido (NÓVOA, 1992, 1995b; MOITA, 1995, entre outros). Isso explica, de certo modo, à professora Vanessa, por que os princípios partilhados não reverberavam em práticas igualmente interessantes. Ao asseverar que “[...] na hora de fazer valer é que as coisas complicam”, ela própria ensaiou uma possível resposta: “Eu não sei se é na formação das

pessoas. No momento das pessoas [...] nas práticas. Eu não sei se tem muito jeito de mudar a questão das opções das pessoas”.

É razoável pensar sob outra ótica essa dificuldade de transformar práticas. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2007) afirmam que a mudança sustentável é mesmo lenta, porque só ocorre quando todos estão envolvidos no processo e dispostos a aprendizagens. Esse raciocínio encontra-se com o esclarecimento de Fullan (2003) de que estabelecer uma cultura de mudança não se confunde com promover um sucedâneo de inovações de práticas. Essas duas proposições prestam-se à argumentação em favor da formação contínua em serviço realizada no CEI A.S. que, se tivesse obtido o devido suporte da esfera da política pública local, poderia ter seguido seu curso no plano do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional, inspirando, talvez, processos formativos em outros tantos contextos educacionais da rede.

Merece realce o fato de que uma parcela da equipe seguiu reunida, na partilha dos contextos formativos em ações integradas do CEI com a universidade, demonstrando resistir a esse aparente retrocesso vivido no plano coletivo. Mesmo após o fim do trabalho colaborativo, que determinou a interrupção da investigação-ação, em 2010, num esforço individual, professoras do CEI A.S. e a coordenadora pedagógica continuaram a participar dos momentos de formação nos grupos de estudo da universidade. Parece que a professora Cláudia tinha razão quando, ao referir-se à formação contínua em contextos integrados, afirmava que esse tipo de formação havia “impregnado” e que não era possível “voltar a ver como antes”.

Essas formas de manifestar resistência e de revelar uma crítica sobre as circunstâncias, muitas vezes adversas, que se interpõem nos caminhos do pensamento e da ação na profissão, podem ser vistas como o grande mérito do processo formativo, por ter provocado nas pessoas a necessidade de “mover-se com uma perspectiva diferente” (PETERS, 1979). Portanto, mais produtivo do que pensar na impossibilidade seja refletir sobre as recomendações possíveis a partir do processo de formação contínua na investigação-ação desenvolvida no CEI A.S.

Os atos de resistência e as sinalizações de certo êxito de um processo de investigação-ação como o vivido com a equipe do CEI A.S., apontado pelos diferentes segmentos de profissionais envolvidos e revelado em provas documentadas pela equipe, deveriam interessar aos formadores, pesquisadores e administradores, quando dispostos a ousar processos de formação alternativos que desconcertassem os modelos curriculares uniformes e universais,

de formação inicial e contínua, presentes tanto na academia quanto nos programas concebidos no âmbito das políticas públicas de formação, em diferentes esferas governamentais.

Quando Zeichner (2008) reporta-se ao pouco impacto da ideia de formação docente reflexiva sobre a condição real de desenvolvimento profissional e de transformação de práticas, atribui esse insucesso à

[...] ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. Não se discute o contexto do trabalho docente. (p. 542).

A experiência de formação em contextos integrados desenvolvida na investigação-ação procurou romper com essa persistente impermeabilidade que converte os ambientes vivenciais dos professores em domínios estanques de conhecimentos. Apostou-se na possibilidade de ampliar o foco da reflexão sobre as práticas particulares e coletivas das professoras do CEI em um cenário maior criado a partir das ações dos grupos de estudos da universidade.

Contudo, para concretizar esse intento seria preciso uma efetiva ação articuladora com a instância da municipalidade, o que não ocorreu. Como já foi dito, houve uma coincidência temporal entre o rompimento da colaboração da equipe da academia com a Diretoria Regional de Educação, no plano das realizações dos grupos de estudos, e a descaracterização do processo colaborativo no interior do CEI A.S. As conquistas da equipe não encontraram eco nos encaminhamentos político-administrativos da época, em nível exossistêmico (representado pela Diretoria e, em última instância, pela Secretaria).

O processo de formação em contextos no CEI A.S. sucumbiu a uma lógica, no mínimo, contraditória exercida pelos órgãos orientadores da educação do município. Ao mesmo tempo que promovem momentos de exposição e de trocas de “boas práticas” entre unidades educacionais da rede, não sustentam processos no interior das mesmas unidades que estão no rumo de desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas.

A ecologia de processos tal como a estabelecida na formação contínua em contextos integrados vivida na investigação-ação no CEI A.S. poderia encontrar aplicação na esfera mais abrangente da administração educacional pública. As próprias supervisoras escolares admitem a diversidade da rede municipal de educação de São Paulo e, em seus depoimentos, ao declararem que viram um movimento diferente acontecendo no CEI, dão indicações de que outras unidades supervisionadas por elas não têm sido apoiadas por ações de formação

contínua devidamente contextualizadas. Esse tipo de julgamento revela a impotência de políticas de formação que, pretensiosamente, procuram tratar uma complexa realidade com propostas uniformizadoras e homegeizadoras.

O que se propõe em uma visão ecológica é a constituição de uma rede de sustentação administrativo-pedagógica, alinhada em torno de claros princípios, que interconecte as diferentes planos orientadores da Secretaria Municipal de Educação. Uma possibilidade seria empoderar as Diretorias Regionais de Educação, para que buscassem equações mais aproximadas àquelas vivenciadas pelos diferentes contextos de trabalho estabelecidos em cada uma das regiões, com a clareza de que mesmo em uma única região encontram-se realidades contextuais distintas.

Por sua vez, caberia às Diretorias subsidiar efetivamente os trabalhos de supervisão de práticas nas unidades educacionais. Para garantir o apoio necessário às lideranças formais em sua atuação formadora da equipe e promotora de uma cultura de mudança no interior de um contexto de trabalho, parece razoável pensar em um investimento maior tanto na formação profissional das pessoas atuantes na supervisão escolar como no suporte às suas ações supervisoras na rede. Isso vale, sobretudo, para a supervisão no campo da educação infantil, que tem uma história marcada por sérias lacunas na formação inicial e contínua de seus profissionais, ainda não superadas nos tempos atuais (GATTI; BARRETTO, 2009; BRASIL, 2009).

Se professores para a educação de bebês e crianças pequenas não possuem uma devida formação, o que dizer das pessoas que ocupam o cargo de supervisão escolar advindas, muitas vezes, de vivências de profissão distantes do universo da educação infantil e, ainda por cima, sem ligação estreita com o pensar e o fazer do cotidiano nas instituições educacionais? Uma atenção especial para a supervisão escolar poderia tornar esse segmento um importante elo agregador da rede, no que tange, especialmente, às questões pedagógicas.

Quando a supervisora escolar C. afirma que a formação contínua em contexto realizada no CEI A.S. inspirava o seu trabalho de supervisão em outras unidades e quando a supervisora escolar D. demonstra admiração pela qualidade das práticas desenvolvidas e pela forma autônoma como as professoras expuseram suas experiências aos pares em evento promovido pela Diretoria Regional de Educação, elas oferecem pistas sobre a potencialidade formadora daquele processo colaborativo entre a universidade e o CEI em torno da formação contínua da equipe de professoras, que ganhava certa visibilidade exterior pela boa qualidade

das práticas que começaram a se configurar, a partir das produções que levavam ao grupo de estudos da universidade.

A esfera político-administrativa da municipalidade poderia tirar proveito de projetos bem-sucedidos, constituindo-os como verdadeiros “casos”, que se tornassem objetos de estudos em investigações apoiadas pelas Diretorias Regionais em consonância com a Secretaria Municipal de Educação e desenvolvidas por seus próprios profissionais, inclusive, em franca interlocução com as universidades. Essa forma de conceber as realizações das unidades pertencentes à rede pública configuraria uma prática bastante distinta da mera exposição episódica de trabalhos e superaria os relatos de experiências pouco problematizados, que são correntes em reuniões de formação em diferentes âmbitos.

Por sua vez, particularmente, aos acadêmicos, a pesquisa educacional pela via da investigação-ação, implicada com situações educacionais concretas, pode representar uma possibilidade que se abre às universidades de se tornarem centros de formação e pesquisa mais vigorosos e capazes de cumprir o importante papel transformador da realidade, que lhes compete. Trata-se de um compromisso ético daqueles que se propõem a investigar práticas sociais, como é o caso da educação. Ao trazer para perto de si os saberes experienciais dos práticos, os pesquisadores podem experimentar, em companhia deles, o sentido da práxis educacional, realizando algo verdadeiramente significativo para além das fronteiras da academia.

REFERÊNCIAS

- ALLMAN, Paula. The nature and process of adult development. In: TIGHT, Malcolm (Ed.). **Adult learning and education**. Londres: Croom Helm, 1983. p. 107-123.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Victor Civita, 1973. (Os Pensadores, 2).
- AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 117-143.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, João. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 61-78. (Coleção Ciências da Educação).
- BOLÍVAR, António. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 79-100. (Coleção Ciências da Educação).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.
- CERISARA, Ana B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, 98).
- CONTEXTOS integrados de educação infantil. mar. 2012. v 1. Disponível em: <<http://www.labrimp.fe.usp/contextos>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 13-41. (Coleção Ciências da Educação).

CREPALDI, Roselene. **Formação em contexto**: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil. 2008. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, Talita Dias Miranda e Silva F. Análise do impacto da formação em contexto nas propostas pedagógicas de educação infantil. In: FEUSP. **Série Iniciação Científica**. São Paulo: Comissão de Pesquisa/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. v. 3. p. 2.470-2.532. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/pesquisa/publicacoes/serie-iniciacao-cientifica>>. Acesso em: 7 mar. 2014.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **The sources of a science of education**. New York: Liveright, 1929.

_____. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Coleção Atualidades Pedagógicas, 2).

EDWARDS-GROVES, Christine; GRAY, Deana. Developing praxis and reflective practice in pre-service teacher education. In: KEMMIS, Stephen; SMITH, Tracey J. (Ed.). **Enabling praxis**: challenges for education. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 85-106.

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2000a.

_____. **La investigación-acción en educación**. 4. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2000b.

_____. Building Educational Theory through Action Research. In: NOFFKE, S.; SOMEKH, B. (Ed.). **The SAGE handbook of educational action research**. Londres: SAGE Publications, 2010. p. 28-38.

FERREIRA, Fernando I. As Lógicas da formação: para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 201-220.

FORMOSINHO, João. A academização da formação dos professores de crianças. **Infância e Educação**, Porto, n. 4, p. 19-35, set. 2002.

_____. Transformational leadership in early childhood centres. In: INTERNATIONAL CONFERENCE LEADERSHIP IN THE EARLY YEARS, 2003, Corby. **Anais...** Corby: Pen Green Centre, 15 mar. 2003.

_____. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único.** Mangualde: Edições Pedago, 2007.

_____. Ser professor na escola de massas. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 37-69.

FORMOSINHO, João; ARAÚJO, J. Machado. Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 293-328.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **A pedagogia burocrática como pedagogia oficial do sistema escolar.** Évora: ProfMat, 2005. Conferência Plenária no ProfMat 2005, Évora – 20 anos de Encontros.

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

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

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

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

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

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

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

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

GANDINI, Lella; GOLDBABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa.** Granada: Ediciones Aljibe, 1996.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de sua identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. 1989. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-103.

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

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

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

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 79-110.

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

KEMMIS, Stephen, SMITH, Tracey J. Personal praxis – learning through experience. In: _____. (Ed.). **Enabling praxis: challenges for education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008a. p. 15-35.

_____. Praxis and praxis development. In: _____. (Ed.). **Enabling praxis: challenges for education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008b. p. 3-13.

KILPATRICK, William. **O método de projecto**. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. 1986. Tese (Doutorado)—Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. A pré-escola na República. **Pro-Posições**, Campinas, n. 3, p. 55-66, dez. 1990.

_____. Projeto de profissionalização de auxiliar de desenvolvimento infantil para creches do município de São Paulo, em nível de 2º grau. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.;

VIANA, C. P. (Orgs.). **A formação do educador de creche**: sugestões e propostas curriculares — textos FCC. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 69-109.

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

_____. (Coord.) **Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo (1997-1998)**. São Paulo: Yangraf, 2000.

_____. Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). **Tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 225-240.

KISHIMOTO, Tizuko M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

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

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Biblioteca da Educação, 3).

KUHLMANN JR., Moysés. **Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922)**: exposições e congressos patrocinando a assistência científica. 1990. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

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

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

_____. **Resolving social conflicts**: selected papers on group dynamics. New York: Harper & Brothers Publishers, 1948.

LIMA, Jorge Ávila de. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdo. Porto: Porto Editora, 2002.

MASSIGLI, Karina. Formação de professoras de unidade de educação infantil na perspectiva de contextos integrados — acompanhamento de processos. In: FEUSP. **Série de iniciação científica**. São Paulo: Comissão de Pesquisa/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. v. 4. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/pesquisa/publicacoes/serie-iniciacao-cientifica>>. Acesso em: 7 mar. 2014.

MÁXIMO-ESTEVES, Lúcia. **Visão panorâmica da investigação-ação**. Porto: Porto Editora, 2008. (Coleção Infância, 13).

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

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

NICOLAU, Marieta L. M.; PINAZZA, Mônica A. Teacher preparation in Brazil. In: NEW, Rebecca S.; COCHRAN, Moncrieff (Ed.). **International encyclopedia of early childhood education**. Westport: Greenwood Publishing Group, 2007. v. 4. p. 943-947.

NIVALA, Veijo. Leadership in general, leadership in theory. In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 13-23.

NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a. p. 13-34.

_____. Os professores: um ‘novo’ objeto da investigação educacional? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 13-30.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999.

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. “**Agora eu...**”: um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Supervisão em educação de infância**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001. Documento elaborado para Concurso para Professor Associado.

_____. (Org.). **A supervisão na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 2002a. v. 1-2. (Coleção Infância, 7 e 8).

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson Learning, 2002b.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

_____. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Associação Criança: um**

contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001. p. 27-61. (Coleção Minho Universitária).

_____. A investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In: MÁXIMO-ESTEVES, Lúcia. **Visão panorâmica da investigação-acção**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 7-14. (Coleção Infância, 13).

_____. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário (Org.). **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARENTE, Maria Cristina Cristo. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância**: sete jornadas de aprendizagem. 2004. Tese (Doutorado)–Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2004.

PARRA, Nélcio. Modelos contemporâneos de ensino. **Cadernos de Didática**, São Paulo, n. 5, p. 32-79, 1985.

PETERS, Richard S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. **Educação e análise filosófica**. São Paulo: Saraiva, 1979.

PINAZZA, Mônica Appezato. **A pré-escola paulista à luz das idéias de Pestalozzi e Froebel**: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais. 1997. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. **Relação pedagógica**: as dimensões da história pessoal e profissional do professor no trabalho docente. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 2002. Projeto de Ensino e Pesquisa. Material digitado e não publicado.

_____. A educação infantil em suas especificidades. In: GERALDI, Corinta M. G. et al. (Org.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 371-385.

_____. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94.

_____. Desenvolvimento profissional em contexto: um estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Editora Penso, 2013a. p. 54-84.

_____. Formação Profissional e práticas de supervisão em contextos. In: CARVALHO, Anna Maria P. de (Org.). **Formação de professores**: múltiplos enfoques. São Paulo: Sarandi, 2013b. p. 225-250.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Portal da Prefeitura Municipal de São Paulo**. [2006]. Disponível em: <<http://www.capital.sp.gov.br/portalmmsp/homec.jsp>>. Acesso em: 20 out. 2006.

PUROILA, Anna-Maija; SARVELA-PIKKARAINEN, Hannakaarina; MELNIK, Olga. Day Care Centre directors' work in Finland and Russia: a comparative analysis. In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 35-48.

RAMOS, Janaína Lúcia. **Prática de supervisão em sistema de colaboração entre a universidade e um centro de educação infantil**: estudo de momentos de formação em situação de trabalho. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Relatório de Iniciação Científica. Material não publicado.

RODD, Jillian. **Leadership in early childhood**. 3. ed. Londres: Open University Press, 2006.

ROGERS, Carl R.; ROSENBERG, Rachel L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU/Edusp, 1977.

ROSEMARY, Catherine A.; PUROILA, Anna-Maija. Leadership potential in Day Care settings: using dual analytical methods to explore directors' work in Finland and the USA. In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 49-64.

ROSEMBERG, Fúlvio M. de B. M. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: _____. (Org.). **Creche: temas em destaque**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvio; CAMPOS, Maria Malta C.; VIANA, Cláudia P. (Org.). **A formação do educador da creche**: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 41.588, de 28 de dezembro de 2001. Transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social – SAS para a Secretaria Municipal de Educação – SME. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 29 dez. 2001.

_____. Lei nº 13.574, de 12 de maio de 2003. Dispõe sobre a transformação e inclusão no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais da Educação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social e dá outras providências. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 12 maio 2003a.

_____. Decreto nº 44.272, de 22 de dezembro de 2003. Estabelece normas gerais para a celebração de convênios com entidades/associações e organizações sociais no âmbito do atendimento à educação infantil. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 23 dez. 2003b.

_____. Lei nº 14.660/07. Dispõe sobre alterações das leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. **DOC**, São Paulo, SP, 26 dez. 2007.

_____. Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **DOC**, São Paulo, SP, 11 out. 2013.

SÃO PAULO (Município). SME. **Portaria nº 7.172/05**. Dispõe sobre a Organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: SME, 2 dez. 2005.

_____. **Portaria nº 1.566, de 18 de março de 2008**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação (PEAs). São Paulo: SME, 19 mar. 2008a.

_____. **Portaria nº 4.618/08**. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2009. São Paulo: SME, 18 nov. 2008b.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCRIVENS, Cushla. Constructions of leadership: does gender make a difference? – Perspectives from an english speaking country. In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 25-32.

SENGE, Peter et al. **Escolas que aprendem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SERGIOVANNI, Thomas J. **O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas**. Porto: ASA Editores, 2000.

SILVA, Talita Dias Miranda e. **Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SMITH, Tracey J. Fostering a Praxis stance in pre-service teacher education. In: KEMMIS, Stephen; SMITH, Tracey J. (Ed.). **Enabling praxis: challenges for education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 65- 83.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. 4. ed. Madri: Ediciones Morata, 1998.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1991. v. 1-2. (Colección Aprendizaje, 74 e 94).

WHALLEY, Margy. Leadership in integrated centres and services for children and families: a community development approach – engaging with the struggle. **Childrenz Issues: Journal of the Children's Issues Centre**, Wellington, New Zealand, v. 10, n. 2, p. 8-13, jun. 2006.

WHALLEY, Margy et al. Developing and sustaining leadership learning communities: implications of NPQICL rollout for public policy local praxis. **European Early Childhood Education Research Journal**, Londres, v. 16, n. 1, p. 5-38, mar. 2008.

WOODS, Peters. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para ‘Practicum’: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

_____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio-ago. 2008.

APÊNDICE A – Acordo de trabalho colaborativo**ACORDO DE TRABALHO COLABORATIVO****UNIVERSIDADE – CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Como integrantes da Equipe Técnica, Diretora e Coordenadora Pedagógica, do Centro de Educação Infantil “Américo de Souza”, pertencente à Coordenadoria de Educação da Penha, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP, formalizamos, com este documento, o acordo para a participação dessa unidade de educação infantil em processo de investigação-ação liderado pela professora Mônica Appezzato Pinazza, como parte de uma ação colaborativa entre o grupo de pesquisadores ‘Contextos Integrados de Educação Infantil’, coordenado pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Esclarecemos que toda a equipe do CEI “Américo de Souza” está ciente do acordo e motivada em partilhar das ações de formação, pesquisa e intervenção nas práticas educativas, passando a constar de nosso Projeto Político-Pedagógico a parceria universidade-unidade de educação infantil. Também a comunidade foi notificada formalmente a respeito do trabalho a ser desenvolvido.

Salientamos, ainda, que há plena concordância da Coordenadoria de Educação da Penha, cuja ciência se faz mediante a aprovação do Projeto Político-Pedagógico, com encaminhamento realizado pela Supervisão Escolar.

Diretora do CEI

Coordenadora Pedagógica do CEI

São Paulo, 5 de Maio de 2005

**APÊNDICE B – Apresentação: Centro de Educação Infantil Américo de Souza –
trajetória de uma instituição que aprende pela e para a mudança**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
AMÉRICO DE SOUZA**

**Trajetória de uma instituição que
aprende pela e para mudança**

Equipe do Centro de Educação
Infantil Américo de Souza

Coordenadoria da Penha

Secretaria Municipal de
Educação de São Paulo

São Paulo, 2007

CEI Américo de Souza Dentro do Bairro

CEI Américo de Souza Público Infantil Atendido

Atendimento Atual

- Atende 161 crianças de 0 a 5 anos, distribuídas em 12 agrupamentos
- Atendimento em período integral (7:00h –19:00h) , de segunda a sexta-feira, durante 12 meses ao ano
- Acolhe parcela significativa de imigrantes latino-americanos (bolivianos) em condições desfavoráveis de vida e trabalho
- Partilha a demanda do bairro com 4 instituições públicas de educação infantil e 3 instituições particulares oficialmente regularizadas

CEI Américo de Souza Público Infantil Atendido

Atendimento Atual Números e Distribuição em Agrupamentos por Idade

Faixa Etária	Designações dos Agrupamentos	No. de Agrupamentos	No. de Crianças por agrupamento
0 a 1 ano	Berçário 1	2	7
1 a 2 anos	Berçário 2	2	9/10
2 a 3 anos	Mini-grupo	5	12/13
4 a 5 anos	1º. Estágio	3	22

CEI Américo de Souza Demanda por Atendimento

Número de inscrições à espera de vagas

Faixa Etária	Número de crianças inscritas à espera de vaga
0 a 1 ano	59
1 a 2 anos	104
2 a 3 anos	46
3 a 4 anos	28

No. total de Demanda: **237** crianças inscritas

CEI AMÉRICO DE SOUZA

Caracterização da Comunidade Atendida

Nível de escolaridade dos pais

%	Nível de escolaridade
15%	Analfabetos ou alfabetos funcionais
30%	Ensino fundamental incompleto
20%	Ensino fundamental completo
20%	Ensino médio incompleto
10%	Ensino médio completo
5%	Ensino superior (completo ou incompleto)
Fonte: Dados obtidos junto às famílias e registrados no projeto político pedagógico do CEI em 2006	

CEI Américo de Souza

Caracterização da Comunidade Atendida

Ocupação Profissional dos Pais

%	OCUPAÇÃO DOS PAIS
25%	Desempregados ou sub-empregados
25%	Empregadas domésticas ou diaristas, muitas vezes sem vínculo empregatício (maioria de mulheres)
20%	Trabalhadores do comércio, frequentemente do comércio informal
20%	Prestadores de serviço a indústria – preponderância de empresas de peças de vestuário
5%	Funcionários públicos municipais ou estaduais
5%	Atuantes do terceiro setor e / ou em profissões liberais
Fonte: Dados obtidos junto às famílias e registrados no projeto político pedagógico da CEI em 2006	

CEI Américo de Souza

Condições de Infra-estrutura

- Edificação em 2 pavimentos

Pavimento superior:

- 2 salas de atividades
- 2 salas de atividades com banheiros
- recinto de banho e troca dos bebês
- solário
- mini-refeitório (lactário)
- banheiro para adultos

CEI Américo de Souza

Condições de Infra-estrutura

Pavimento térreo (ambiente interno)

- 3 salas de atividades
- banheiro adaptado para uso infantil
- refeitório com capacidade para 60 crianças
- cozinha
- banheiro para funcionários
- banheiro para visitantes
- zeladoria
- recepção/ secretaria
- almoxarifado
- sala da Diretora e da Coordenadora Pedagógica
- sala pedagógica

CEI Américo de Souza Condições de Infra-estrutura

Pavimento térreo (ambiente externo)

- pátio de entrada
- parque
- pátio coberto
- pátio descoberto que contorna o CEI

Edificação Anexa

- sala de atividades
- sala de reuniões
- sala de enfermagem
- depósito de materiais diversos

CEI Américo de Souza Equipe de Profissionais

CEI Américo de Souza Equipe de Profissionais

Ocupação Funcional e Nível de Escolaridade

	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental completo	Ensino Médio	Superior incompleto	Superior completo
Diretora					1
Coordenadora pedagógica					1
Professoras			2	10	15
Equipe de apoio	5	2		4	1

Entre os profissionais com ensino superior (completo ou incompleto) 81% têm formação em Pedagogia

CEI Américo de Souza Breve Histórico

- Inauguração em 1992 - resultado de uma história de reivindicações da comunidade por melhorias dos serviços básicos, incluindo-se o atendimento em creche.
- Capacidade oficial de atendimento: 160 crianças de 0 a 6 anos
- Vinculação original à: Secretaria de Assistência Social (SAS)/ Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES)
- Vinculação a partir de 2002 à: Secretaria Municipal de Educação, respondendo à especificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e à política nacional de municipalização do ensino

CEI Américo de Souza Breve Histórico

- **Marcos importantes:**
 - > **1992-1999** - indicação político-partidária para provimento de cargo de Diretoria
 - > **1999(2º. Semestre)** – a chegada da atual Diretora como efetiva no cargo por concurso
 - > **2002** – passagem da creche da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação
 - > **2003** – investimento do poder público na formação inicial e contínua (em serviço) de professoras de creche e a promoção de melhorias no plano salarial e de carreira das profissionais
 - > **2004** – a chegada da atual Coordenadora Pedagógica como efetiva no cargo por concurso

CEI Américo de Souza Breve Histórico

- > **2003** – início da participação da Diretora e Supervisora Escolar no Grupo de Estudos- Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contexto- FE-USP
- > **2004** - início da participação da Coordenadora Pedagógica no Grupo de Estudos – Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contexto- FE-USP
- > **2005 (2º. Semestre)** – início do processo de formação, pesquisa com intervenção direta da equipe da FE-USP dentro do CEI
- > **2006** - início da participação de professoras do CEI no Grupo de Formação de Professores: Contextos Integrados de Educação Infantil – FE-USP

CEI Américo de Souza

Características das Ações Educativas

- Fortes resquícios de uma visão assistencialista, centrada nos serviços de alimentação, higiene e saúde
- Perspectiva pedagógica transmissiva adultocêntrica com foco no currículo e nas ações dos adultos
- Ações educativas no âmbito da instituição descoladas das histórias e das ações da família e comunidade
- Planejamento e realizações com tendência ao individualismo sem esforço de colaboração coletiva
- Perseverança de uma cultura doméstica no desenvolvimento das ações e enfrentamento de tensões/ conflitos – imediatismo, imprevisto e funções desfocadas

CEI Américo de Souza

Características da Equipe

- Relativa estabilidade na composição do grupo com bom índice de permanência de profissionais
- Envolvimento no trabalho e disponibilidade de investir em ações para as crianças e suas famílias
- Percepção de necessidade de mudança por uma grande parcela dos membros da equipe
- Tendência à busca pessoal por formação profissional

CEI Américo de Souza **Impactos nas Práticas Educativas**

Sinais de alteração de foco da ação educativa **O reencontro com a criança**

- Revelação da intencionalidade das ações educativas
- Valorização das experiências primárias da criança
- Investimento na ampliação de experiências mediante participação e investigação da criança

CEI Américo de Souza **Impactos nas Práticas Educativas**

CEI Américo de Souza Impactos nas Práticas Educativas

Exercício de olhar e escutar a criança

CEI Américo de Souza Impactos nas Práticas Educativas

Revelação de processos infantis individuais

CEI Américo de Souza **Impactos nas Práticas Educativas**

- **Reorganização dos espaços internos – primeiras tentativas**
 - maior acessibilidade – o espaço e os materiais dando suporte à ação infantil
 - emprego otimizado dos poucos recursos materiais existentes
 - descoberta de outros recursos materiais mais disponíveis

CEI Américo de Souza **Impactos nas Práticas Educativas**

O espaço acolhe as ações da criança

CEI Américo de Souza **Impactos nas Práticas Educativas**

- **Enriquecimento dos Registros**
 - foco nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança individualmente e no grupo
 - valorização das ações e realizações em processo
 - revelação de várias possibilidades de registros das ações educativas

CEI Américo de Souza **Impactos nas Práticas Educativas**

As paredes retratam as realizações infantis

CEI Américo de Souza Impactos nas Práticas Educativas

CEI Américo de Souza Impactos nas Práticas Educativas

**Diários registram práticas e revelam as crianças
Para além do mero caráter informativo**

20/02/2003

Atividade: Brincadeira de "Amarelinha"; David, Milena, Leonardo e Letícia brincaram direitinho, os demais tentaram. Fizemos ginástica, soltamos bexiga e cantamos bastante(...) A Milena está com umas bolinhas vermelhas criando pus embaixo do queixo. A Ellen passou bem. Tomou um pouco de soro, é para oferecer o dia todo (...) Todos bem, graças a Deus.

18/03/2003

(...)A mãe da Júlia disse que ontem ela não veio porque teve diarreia e não se alimentou bem, mas hoje ela passou bem. Não fez cocô e almoçou bem. Atividades: assistimos a Dama e o Vagabundo e os musicais da Xuxa. Eles dançaram bastante, até o Miquéias, o Matheus A. e o Leonardo.

Neide

CEI Américo de Souza

Impactos nas Práticas Educativas

A Rede

Uma rede preguiçosa entre duas palmeiras,
Um fim de tarde, um pôr-do-sol, uma brisa suave,
um ar marinho, sons de gaivotas,
De água, de vento... Férias!
Uma rede ativa, *movimentosa* entre duas paredes,
Um começo de tarde, um ar jovial, infantil,
Sons de crianças, risos, gritos, balbucios... Trabalho!
Quebrou a rotina, alegrou o povo, modificou o espaço.

Juan, Geovana, João Vitor, Rafael Reis, Samanta, Kauã; coloquei todos na rede e fiquei balançando, a Samanta, irritou-se com a proximidade e o aperto do João e puxou seu cabelo; o João gritava: Eh! Eh!Eh!

Diário - 08/11/2006

O Kauã, muito sério parecia estar com medo, mas não chorou; a Geovana se recusou a sair na hora de dar oportunidade aos outros, então ficou com outra turma, Raphael, Júlio, Gabriel e Eduarda que também balançaram e se divertiram bastante; depois foi a vez de Gabriele e Isabela. E, em dado momento, a rede virou cabana e abrigou grande parte da população da sala.

Neide

Berçário I

CEI Américo de Souza

Impactos das Mudanças de Práticas

Do ponto de vista da equipe de profissionais

- sentimentos de valorização e legitimação do trabalho – aumento da auto-estima individual e da equipe
- percepção ampliada da necessidade de investigar as práticas, buscando compreendê-las com o apoio de teorizações
- reconhecimento das limitações pessoais e do grupo
- disponibilidade em partilhar com amigos críticos externos as inquietações da equipe

CEI Américo de Souza

Impactos das Mudanças de Práticas

Do ponto de vista da família

As famílias demonstram em depoimentos orais e escritos:

- **Maior clareza em relação aos propósitos educativos**
- **Valorização do trabalho educativo realizado pela equipe**
- **Manifestação de iniciativa de participar das ações educativas desenvolvidas na unidade**

CEI Américo de Souza

Desafios Atuais e Futuros

Assegurar sustentabilidade às mudanças

- **Investir crescentemente na formação da equipe e no fortalecimento das lideranças**
- **Garantir continuidade na implementação compartilhada de inovações nas práticas educativas**
- **Desenvolver investigações com a equipe a respeito das práticas modificadas**
- **Ampliar as possibilidades relacionais entre a unidade, a família e a comunidade**
- **Investir em processos formadores para famílias e comunidade**

APÊNDICE C – Apresentação: formação profissional e práticas de supervisão em contexto

Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contexto

formação de lideranças pedagógicas
em parceria com o
Centro de Educação Infantil Américo
de Souza

Dra. Mônica Appezzato Pinazza
Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo
São Paulo, 2007

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO EM CONTEXTO

PARTE I

Panorama Geral – das condições nacionais às condições locais

PARTE II

Projeto de Trabalho – formação, pesquisa e intervenção

PARTE III

Trabalho de Colaboração – parceria com o Centro de Educação Infantil Américo de Souza

PARTE I PANORAMA GERAL

Panorama Nacional Dados Gerais

- 26 ESTADOS E 1 DISTRITO FEDERAL
- POPULAÇÃO TOTAL: 169.544.443 habitantes
- POPULAÇÃO ATÉ 6 ANOS: 23.000.000 de crianças (14% da pop. total)
- REGIÃO SUDESTE
 - * Estados: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo
 - * População total: 67.003.069 habitantes (42,7% da população brasileira)
 - * Condições socioeconômicas mais favoráveis
 - * Concentração de maior índice de escolaridade da população

Fontes: Censo IBGE , 2000 e MEC/INEP , 2005

Panorama Nacional Atendimento em Educação Infantil

	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-6 anos)
Estadual	17.582	225.397
Federal	933	1.538
Municipal	898.945	3.921.291
Privada	510.482	1.439.927
TOTAL	1.427.942	5.588.153

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar, 2006

Panorama Nacional Atendimento em Educação Infantil

Dos Serviços de Educação Infantil:

Avanços:

- Conquistas importantes no plano da legislação a partir da década de 90 do século XX
- Expansão da oferta de serviços de educação infantil
- Ampliação dos espaços de debates sobre as questões da educação infantil

Desafios:

- Descompasso entre o crescimento da oferta de vagas para a educação infantil e o crescimento da demanda pelos serviços
- Dificuldades em concretizar, no plano das realizações, as especificações legais e as orientações para uma educação infantil de melhor qualidade

Panorama Nacional Atendimento em Educação Infantil

Da formação e Profissionalização de Profissionais de Educação Infantil

Avanços:

- Reconhecimento legal da necessidade de formação específica
- Criação de programas de formação nas esferas: federal, estadual e municipal

Desafios:

- Dificuldades de implementação efetiva de processos de formação
- Incipiência das iniciativas que assegurem condições favoráveis ao processo de profissionalização

Panorama Estadual Dados Gerais

ESTADO DE SÃO PAULO

- Composto de 645 municípios
- População total : 36.966.527 habitantes (21,8% da população brasileira)
- Condições socioeconômicas mais favoráveis
- Concentração do maior índice de escolaridade da região sudeste (50%)

Fontes : Censo IBGE, 2000 e
MEC/INEP , 2005

Panorama Estadual Atendimento em Educação Infantil

	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-6 anos)
Estadual	4.107	2.583
Federal	204	180
Municipal	202.306	1.073.448
Privada	160.369	298.832
TOTAL	366.986	1.375.043

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar, 2006

Panorama Municipal

Dados Gerais

Município de São Paulo

- Dividido em 13 subprefeituras
- População total: 10.434.252 habitantes

Fonte: Censo IBGE, 2000

Panorama Municipal

Atendimento em Educação Infantil

	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-6 anos)
Estadual	3.371	2.157
Federal	175	145
Municipal	27.525	285.444
Privada	68.199	138.460
TOTAL	99.270	426.206

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar, 2006

CEI AMÉRICO DE SOUZA Região Administrativa

SUBPREFEITURA DA PENHA

- * Distritos: Cangaíba, Penha, Vila Matilde e Artur Alvim
- * Área Km2: 42,8
- * População total: 475.874
- * População de 0 a 3 anos: 25.881
- * População de 4 a 6 anos: 18.948
- * População de 7 a 14 anos: 52.658
- * Nível de Escolaridade da População: maior concentração de pessoas com ensino fundamental incompleto

(Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2006)

CEI AMÉRICO DE SOUZA Região Administrativa

SUBPREFEITURA DA PENHA

Dados Educacionais

Natureza do Atendimento em Educação Infantil (0 a 6 anos)

TIPO DE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL		Financiamento e administração	Nº de unidades
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEIs) (0 a 3 ou de 0 a 6 anos)	diretos	Poder público	17
	indiretos	Poder público e ONGs	10
	conveniados	Poder público e ONGs	9
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMeIs) (4 a 6 anos)		Poder público	20
FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO 2006			

CEI AMÉRICO DE SOUZA **Região Administrativa**

SUBPREFEITURA DA PENHA

Dados Educacionais

Índice de Atendimento por Faixa Etária e Dados de Demanda

FAIXA ETÁRIA	Nº DE TURMAS	Nº CRIANÇAS ATENDIDAS	DEMANDA POR ATENDIMENTO
CRIANÇAS 0 A 3 ANOS	252	2.395	6.800
CRIANÇAS 4 A 6 ANOS	437	12.713	4.350
TOTAL EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 6 ANOS)	689	15.108	11.150
FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO 2006			

CEI AMÉRICO DE SOUZA **Região Administrativa**

SUBPREFEITURA DA PENHA

Dados Educacionais

Considerações sobre o Atendimento

- > rede de creches mantida pelo poder público em convênio com ONGs é maior que a rede mantida somente pelo poder público – corresponde a aproximadamente 50% do total de atendimento
- > déficit maior de atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos
 - > serviços informais, precários, improvisados por pessoas leigas, que escapam à fiscalização do poder público

CEI AMÉRICO DE SOUZA

Localização – Jardim Janiópolis/ Distrito de Cangaíba

DISTRITO DE CANGAÍBA

- Povoado a partir de 1970
- Formado por 44 subdistritos ou bairros
- Bairros mais próximos do CEI e dos quais provêm o público de crianças atendidas : Chácara Cruzeiro do Sul, Jardim Paulistânia, Cangaíba, Jardim Arizona, Vila Rui Barbosa, Vila Hilda, Jardim São Francisco e Jardim Piratininga
- População original: migrantes nordestinos, em busca de trabalho em metalurgia e construção civil
- Nível de Escolaridade da População Atual: mais de 50% com ensino fundamental incompleto (com 1 a 7 anos de escolarização)
- Índice de Vulnerabilidade Social: preponderantemente de Média Baixa / Média Privação (condições de precariedade socioeconômica e presença expressiva de população de 0 a 4 anos)

CEI AMÉRICO DE SOUZA

Localização – Jardim Janiópolis/ Distrito de Cangaíba

DISTRITO DE CANGAÍBA

Características gerais

- * desenvolvimento desordenado
- * ocupação territorial irregular com construções irregulares em algumas áreas do Distrito
- * grande parcela das famílias inscritas em programas de complementação de renda familiar (Renda Mínima, Bolsa-Escola, etc.)
- * serviços de saúde muito aquém da demanda da população
- * serviços de educação deficitários

CEI Américo de Souza Dentro do Bairro

PARTE II

PROJETO DE TRABALHO

Rede de Pesquisadores Contextos Integrados de Educação Infantil

- Coordenação Geral: Tizuko M. Kishimoto
- Composição: 9 equipes de pesquisa
- Reuniões Mensais
- Sistemática de Trabalho:
 - estudos teóricos sobre as Pedagogias de Infância e sobre metodologia de pesquisa
 - relatos de pesquisas

Rede de Pesquisadores Contextos Integrados de Educação Infantil

- Coordenação Geral: Tizuko M. Kishimoto
- Composição: 9 equipes de pesquisa
- Reuniões Mensais
- Sistemática de Trabalho:
 - estudos teóricos sobre as Pedagogias de Infância e sobre metodologia de pesquisa
 - relatos de pesquisas

Grupo Contextos Integrados de Educação Infantil – FEUSP

Coordenação compartilhada: Tizuko M. Kishimoto e Mônica A. Pinazza

- Formação de Pesquisadores
- Discussão de referenciais teórico-metodológicos aplicados à prática da pesquisa
- Composto por Alunos da Graduação de Iniciação Científica, Mestrandos, Doutorandos e Pós-doutorados

CONTEXTOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL GRUPO DE PESQUISA - FEUSP

Grupo de Estudos Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contexto

Coordenação: Mônica A. Pinazza

- Desdobramento do grupo Contextos Integrados de Educação Infantil
- Criado no 1º. semestre de 2003
- Reuniões quinzenais
- Composição:
 - da rede: Diretores, Coordenadoras Pedagógicas, Supervisoras Escolares e equipe técnica da Coordenadoria de Educação da Penha/ SME/SP
 - da universidade: alunas de graduação em Iniciação Científica, mestrandas e doutorandas
- Sistemática de Trabalho:
 - estudos teóricos: pedagogia(s) da infância; culturas docentes e institucionais; liderança e supervisão de práticas educativas
 - relato de experiências

PARTE III

TRABALHO DE COLABORAÇÃO

Constituição da Parceria FE-USP – CEI Américo de Souza

- **Início: 2º. semestre de 2005**
- **Condições Antecedentes:**
 - participação da Diretora, Coordenadora Pedagógica e Supervisora Escolar no grupo de estudos desde 2003/2004
 - manifestação de necessidade e interesse das supervisoras em promover mudanças nas práticas a partir de um investimento na formação de profissionais da equipe
 - expressão de disponibilidade da equipe em efetuar parceria num programa de formação/pesquisa e intervenção com universidade

Propósitos do Trabalho

- **Investimento na formação das lideranças estatutárias de modo a se tornarem reconhecidas e legitimadas pela equipe, favorecendo o processo de supervisão de práticas educativas**
- **Identificação, preparação e fortalecimento de lideranças pedagógicas no âmbito da instituição**
- **Promoção de mudanças nas práticas educativas, acionadas a partir das necessidades percebidas e expressas pela equipe**
- **Ampliação dos processos de formação para além dos limites institucionais, envolvendo as famílias e a comunidade**

Condições de Suporte ao Trabalho

- Autorização da Coordenadoria de Educação da Penha/DOT/SME – SP
- Reconhecimento do projeto no âmbito dos programas de formação e pesquisa da Universidade de São Paulo
- Ausência de qualquer suporte financeiro especial ao projeto

Pressupostos Básicos

- **Processo de formação profissional com base na reflexão/investigação da pessoa – sentido de auto-formação**

Quando uma idéia é dita, ela é para a pessoa a quem foi dita um fato e, não, uma idéia (Dewey, 1959, p.175)

- **Desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional como processos indissociáveis**

Pressupostos Básicos

- Supervisão de práticas educativas numa perspectiva ecológica
- Integração dos contextos de formação e de prática educativa

A experiência concreta educativa é a fonte primária de toda a inquirição e reflexão porque aponta os problemas, e comprova, modifica, confirma e retifica as conclusões da investigação intelectual (Dewey, 1959, p.56)

- Formação por uma pedagogia da participação para promoção de processos educativos democráticos

Pressupostos Básicos

- Formação, pesquisa e intervenção como processos indissociáveis
- Investigação em ação – um caminho de formação e transformação de práticas educativas

Investigação em educação é a investigação realizada dentro do projeto educativo e enriquecedora da empresa educativa

(Stenhouse, 1998, p.

42)

Pressupostos Básicos

- Mudança em práticas educativas implica mudança de cultura
- Papel fundamental da liderança no processo de desenvolvimento da equipe e de transformação de práticas

A liderança é o determinante decisivo da atmosfera do grupo (...) Essa liderança não é uma simples utilização de alguns meios engenhosos para permitir que as pessoas se sintam bem: um líder democrático não é apenas uma pessoa hábil, capaz de convencer. O processo democrático é complexo e é preciso preparar tanto os líderes quanto os membros do grupo para nele desempenharem os respectivos papéis

(Lewin, 1973,p.11)

Pressupostos Básicos

Liderar numa cultura de mudança significa criar uma cultura de mudança. Não significa adotar inovações, umas atrás das outras, significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente idéias e práticas (...) liderar numa cultura de mudança implica desvelar os mistérios de organizações vivas (...) reconhecer a complexidade.

(Fullan, 2001, p.51)

Pressupostos Básicos

- **Especificidade do trabalho em instituições de educação infantil define a especificidade do processo de formação**

As complexas demandas de dirigir um Centro Infantil requerem a coordenação de diferentes níveis de ação.

(...)

Isso exige um modelo distinto de desenvolvimento profissional de liderança

(WHALLEY, 2006)

Profissionais Envolvidos

Do CEI

Participação direta

- **Equipe gestora – Diretora, Coordenadora Pedagógica e Supervisora Escolar**
- **Professoras**

Participação indireta

- **Demais profissionais da equipe**

Profissionais Envolvidos

Da FE-USP

- docentes/pesquisadoras
- alunas de graduação em Iniciação Científica
- aluna de pós-graduação em nível de mestrado

TRAJETOS DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Primeiros Impactos

Aumentou na equipe:

- **Disponibilidade para imprimir mudanças**
- **Investimento pessoal e grupal no processo de formação profissional**
- **Objetividade na explicitação dos propósitos e metas educacionais**
- **Assertividade no enfrentamento de problemas e na resolução de tensões e conflitos**
- **Capacidade argumentativa em condições de supervisão e formação**

Primeiros Impactos

Diminuiu na equipe:

- **Resistência em se expor ao grupo e em revelar dificuldades**
- **Ansiedades e imediatismos**
- **Individualismo**
- **Defesas em condições de formação e supervisão de práticas**

Primeiros Impactos

Revelações:

- **Sentido de equipe**
- **Possibilidade de equilíbrio no exercício da autoridade**
- **Competências individuais**
- **Outros focos de mudanças**
- **Outros autores de mudanças**

Principais Desafios

No plano mais amplo:

- **Descontinuidades das políticas públicas municipais**
- **Condições desfavoráveis de trabalho**
- **Escassez de recursos financeiros**

Principais Desafios

No plano mais restrito

- **Persistência de culturas que conflitam com a chegada de novas possibilidades de práticas**
- **Constante insegurança em experimentar inovações**
- **Insuficiência de aprofundamento de estudos no campo da educação da infância**

APÊNDICE D – Projeto “Reorganização de Espaço no Berçário” e Documentação do Berçário II

**Reorganização de espaço no
Berçário de um Centro de
Educação Infantil do Município de
São Paulo**

Lucia Fernandes da Silva

Adriana de Lourdes Santos
2006

**Centro de Educação Infantil
Américo de Souza
Coordenadoria de Educação
Penha
Secretaria Municipal de Educação
São Paulo**

Reorganização dos espaços

Desvelando Concepções

OBJETIVOS

Possibilitar avanços a novas aquisições
Estimular os movimentos espontâneos e independentes
Facilitar o acesso aos materiais e brinquedos
Promover situações desafiadoras que possibilitem experiências ampliadas.

**A arte de bem acolher e o convite
a conhecer todo o espaço**

O varal de garrafas próximo à parede

As garrafas plásticas para além do varal – a conquista do meio da sala de atividades

Embaixo dos berços, um outro mundo!

**Caixas de apoio -
ampliando experiências**

Um movimento e a parede surgiu!
O túnel que virou duas cabanas

O projeto Reorganização do Espaço continua com a introdução de objetos que surgiram a partir da observação dos avanços dos bebês

The background of the slide is a photograph of a sunset or sunrise over a calm body of water. The sky is a deep blue with wispy white clouds. A bright, multi-colored rainbow is visible on the left side of the image, arching over the horizon. The water reflects the colors of the sky and the rainbow.

Documentação

BerçárioII

Educadoras: Andreia, Luciana,
Rosana e Vanessa

CEI Américo de Souza

O Berçário II, atende crianças de 1 a 2 anos;

São 18 crianças para duas educadoras;

As crianças entram na unidade as 7:15hs e saem as
17:30 hs

Diário de bordo.

Caderno para registro diário das ações das crianças, aprendizagens, intervenções das educadoras, avaliação, planejamento das futuras ações e construção dos registros individuais das crianças.

Registro de uma ação.

13/03

Experiência de encaixar

Na oportunidade registrada abaixo oferecemos outro material de encaixe, poucas foram as dificuldades, porém observamos que houve um esforço para descobrir o local de encaixe e a utilização da criatividade para criar formas.

Gabrielli a procura do lado correto para o encaixe.

Pedro após descobrir a lógica do brinquedo se concentra.

Kauan Araújo procurou selecionar peças da mesma cor.

Experiências e Aprendizagens.

12.03.09 - Suas primeiras passadas.

17. 03.09 - Apoiado ao carrinho se sente mais seguro para se movimentar no solário.

O Marcos foi atrás das bolas, mas seu objetivo não era jogar e sim colocá-las no carrinho, passear pelo solário e tentar equilibrá-las, quando caíam seu movimento era o de se abaixar, pegar a bola, voltar a colocar no carrinho e continuar sua

Intervenção

Data: 22.09.09

Brincamos com os bichinhos. A medida que pegavam um perguntávamos que bichinho era...

Para o Abner perguntei que bichinho era, ele disse ser um macaco, tia morde o macaco. Disse que não era um macaco e sim um leão, fez sinal positivo com a cabeça e disse: um leão. Perguntei para a Vitória qual era o dela disse ser um brinquedo, perguntei, mas que bichinho disse: é um dragão, rapidamente voltou atrás e disse: não! Dragão é do Abner, rapidamente o Abner virou e disse: não é dragão é um leão. Vitória repetiu: é um leão!

Quando disse que era um macaco, pensei em aceitar sua resposta, mas resolvi dizer o que era realmente. E rapidamente ele conseguiu nomear o animal e até ajudou a colega a nomear também.

Avaliação

Muitas metas do início do ano já começam a mostrar resultados positivos, vir ao parque hoje é um movimento que deixou de ser estressante, já conseguimos respirar, a maioria das crianças já exploram o espaço com autonomia. Poderíamos ter desistido, no primeiro momento, deu muita preocupação, trabalho, mas agora aprenderam a explorar o espaço. O perigo foi substituído pela cautela, o stress deu lugar a tranquilidade.

Planejamento para futuras ações

A Yasmin com uma mão segurava a boneca e o pente e com a outra virava o pote como se tivesse lavando o cabelo da boneca.

Em formação com a Professora Tizuko ela nós orientou sobre a necessidade da criança pequena ter utensílios para o faz de conta, a criança maior consegue brincar com uma boneca e fazer de conta que está lavando o cabelo sem precisar estar com o pote de xampu na mão, já a criança pequena precisa estar com o pote de xampu para simular que está lavando a cabeça.

Portfólios

Daniel manuseando sua documentação. Ao lado do Thawã que o acompanhava visualizando as imagens. Este ao colocar a mão no material, foi vetado, mas o Daniel sempre que observava algo que chamava sua atenção apontava e utilizava a fala para dizer: Oh!

Daniel.

Digitalização do material

Vanessa já digitalizava e coloca as folhas no caderno.

Luciana utilizava alguns registros digitados e algumas fotos.

Andreia e Luciana sentiram muita dificuldade ao ter que construir os portfólios individuais, precisavam digitar os registros manuscritos e já no final de 2008 combinaram que iriam digitar todos os registros.

Vanessa e Rosana concordaram em fazer os registros digitados.

Benefícios:

- Facilidade para a construção dos portfólios;
- Maior visibilidade das práticas pedagógicas e experiências das crianças;
- Fundamentar nossas ações;
- Utilizar sequências de fotos para ilustrar as experiências das crianças;
- Transformar o registro em documentação.

Dificuldades:

- Tempo, pois os registros são realizados após o horário de trabalho;
- Poucos recursos financeiros, 90% do material foi financiado pelas educadoras;
- Manter os registros em dia, apesar de facilitar a construção dos portfólios a digitalização leva mais tempo do que o material manuscrito.

“Registrar é deixar marcas que retratam uma história.”

Indo brincar no campo

Brincando no campo

Fazendo biscoitinho

Palhaçada

Preparo e degustação do bolo

Faz de conta

Na pia da cozinha se dá banho em bonecas

Teatro com fantoches

Música e expressão

Passeando com a boneca

Alimentando a boneca

Festa na piscina de bolinhas

Autonomia durante a refeição

Construindo uma casa

Leitura

cozinhando

Servindo

Enchendo garrafas com bolinhas

Brincando na cabana

Ao invés de um, montaram todos os bichinhos juntos.

Transportando fichas

Caricias

Deu voz as bonecas e uma conversava com a outra.

Antes de passear colocam os adereços

Pedro quis manter a bexiga no chão, simulando jogar futebol.

Primeiras experiências de entrar na piscina.

Apesar de já se alimentar sozinho, na interação com os maiores o Lucas contou com a ajuda da colega para comer sua gelatina.

Pintando

Um alimentando o outro

Educadoras:

Pessoas que fazem o que gostam e gostam do que fazem.

APÊNDICE E – Projeto: O telefone de Maria Eduarda (IV COPEDI/2006) e “Quem Conta um Conto... Aumenta um Ponto!!!” (V COPEDI/2009)

**O
TELEFONE
DE
MARIA
EDUARDA**

**ESTA É A HISTÓRIA DE UM TELEFONE COMUM,
DE UMA MENINA ESPECIAL, NUMA CRECHE
MAIS ESPECIAL AINDA....**

ESSA MENINA BONITA É A MARIA EDUARDA....

Adriana, uma das educadoras , senta no chão e as crianças se aproximam dela. Maria Eduarda encontra o telefone, Adriana diz : “ALÔ MAMÃE” , e a brincadeira de Maria Eduarda se inicia.....

05.18.2006

Maria Eduarda observa tudo a sua volta, mas não larga o telefone.

Engatinhar segurando o telefone é mais um dos desafios.

Cada vez que Maria Eduarda ouve alguém dizer : "ALO MAMÃE", o telefone vai direto ao ouvido .

Algumas vezes ela balbucia com o telefone colado ao ouvido.

"Nem no colo da Elvira eu largo meu telefone. ALO MAMÃE e outras coisas, todos falam comigo e me estimulam a falar no telefone com minha mãe ."

No passeio pela sala o telefone é o fiel companheiro.

OPS!!! No meio do passeio o telefone caiu dentro da caixa de garrafas coloridas.

Maria Eduarda tenta de todas as maneiras pegar o telefone.

“ Que coisa difícil!!! “

Enquanto isso Lúcia apenas observa calmamente o esforço e a atividade de Maria Eduarda.

Lúcia não retira o telefone da caixa, depois de várias tentativas e diferentes experimentações de Maria Eduarda , Lúcia decide retirar uma das garrafas e criar espaço

VITÓRIA.... O telefone de volta as mãos ...o passeio pela sala já pode prosseguir !!!

O telefone de Adriana toca....

Ela atende propositalmente na frente de Maria Eduarda que não perde nenhum movimento e, fica como que paralisada com a situação.

Toda atenção de Maria Eduarda está voltada para Adriana enquanto esta fala ao telefone, informando que a chamada foi realizada por engano. Não há nada além disso, o mundo agora está todo voltado para essa novidade .

Terminado o episódio , o fone vai diretamente para o ouvido de Maria Eduarda e ela balbucia com sua “mãe”.

O telefone que agora ficou longe é um bom motivo para atravessar toda a sala e resgata-lo. Mas agora é hora do banho e Adriana vem pegar Maria Eduarda para deixá-la ainda mais cheirosa.

Lúcia diz: "vou colocar o telefone do outro lado do vidro para ver o que ela faz." Enquanto é trocada, lá está ela de novo as voltas com seu querido telefone!!!

Maria Eduarda tenta pegar o telefone do outro lado do vidro e segue os movimentos feitos por Lúcia, demonstrando esforço, grande concentração e muito interesse.

Adriana do outro lado do vidro, incentiva Maria Eduarda a pegar o telefone.

Interage com ela alegremente e a estimula ainda mais a enfrentar o desafio proposto por Lúcia.

PROTAGONISTAS:
MARIA EDUARDA FERNANDES DIAS
ADRIANA DE LOURDES SANTOS
LÚCIA FERNANDES DA SILVA

Observação realizada na CEI AMÉRICO DE SOUZA durante o mês de maio de 2006 pela pesquisadora Meire Festa, estando esta atividade relacionada à formação em contexto dos educadores dessa unidade.

DE LAGARTAS A BORBOLETAS, OU: COMO SE APRENDE NO BERÇÁRIO DA CEI AMÉRICO DE SOUZA.

“QUEM CONTA UM CONTO... AUMENTA UM PONTO!!!”**AUTORA: SILVIA DA CONCEIÇÃO ALONSO****CO-AUTORA: MARLI DE LIMA SILVA JAGER****CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL AMÉRICO DE SOUZA****DRE-PE****JUSTIFICATIVA:**

O trabalho desenvolvido com as crianças de 03 a 04 anos, no 1º Estágio A do CEI Américo de Souza, no Cangaíba, DRE – Penha, Zona Leste da Cidade de São Paulo, com contos de fadas e narrativas infantis, resultou na criação de pequenas histórias coletivas ou individuais, iniciou-se pelo interesse deste grupo nas histórias infantis, pois, as crianças desde os primeiros dias demonstraram grande interesse em histórias, lidas, contadas, encenadas, musicadas, desenhadas, modeladas, enfim de todas as formas que pudessem fazê-las imaginar situações conhecidas, inusitadas, aterrorizantes ou engraçadas, além da excelente articulação oral de muitas crianças, que retratam em seus relatos e histórias suas experiências, identificam-se com personagens, relacionam objetos, fatos e situações vividas por elas ou outras crianças e pessoas, interagindo diretamente nas histórias.

DESENVOLVIMENTO E REFLEXÕES:

Com Bruner se aprende que os saberes da criança dependem de interações iniciadas por ela com o adulto ou com o objeto, que os Educadores não devem contrariar a especificidade da construção de um saber-fazer que vem de dentro para fora, como mostra a criança:

“ -Aí apareceu um cachorrão e a fada viu ele e aí o cachorro, a fada entrô na casa da fada e cortô ela e muito sangue na perna dela...” – Lucas.

“ - E riscô o braço dela! E saiu muito sangue!” – Beatriz.

“ - E saiu muito sangue no porco dela!” (corpo) – Beatriz.

“ - Não é porco! é corpo!!!” – Ana Julia Fernandes.

(Diário de Bordo,2009,p. 14b)

No exemplo, a criança percebe o equívoco de fala da companheira e, usando seu saber anterior, esclarece a questão.

A reflexão de Kishimoto (2007,p.258), ajuda-nos a compreender que:

“ No âmbito da educação Infantil, a narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam na integração de várias linguagens. Se a narrativa dá sentido ao mundo, torna-se essencial sua inclusão no cotidiano infantil” (Kishimoto,2007, p.258)

Os contos de fadas iniciam com “ Era uma vez...” e desenvolvem uma trama entre os personagens para terminar sempre com um final feliz “ e casaram e viveram felizes.” Essa estrutura de começo, meio e fim é um guia simples e útil para a criança utilizá-la nas suas próprias histórias, que ela passa a conhecer com a rotina em seu cotidiano da narrativa.

Como são crianças pequenas, a temporalidade ainda não está definida, o amanhã ora é o passado, ora é o futuro. A estrutura de começo, meio e fim, no entanto, pode ser observada no termo “ Era uma vez...”,nos termos que demonstram a continuidade da história como “ aí ”, “ depois ” e no final, que, embora muitas vezes não seja com o tradicional “ e casaram” ou “ viveram felizes para sempre”, mas que proporciona um fechamento para a situação narrada.

História coletiva

Qual foi a história que vocês ouviram? – Educadora Silvia.

Chapeuzinho Vermelho. – Ana Julia Fernandes.

Lobo mau!!!! – Beatriz.

O lobo mau foi pegá a chapeuzinho vermelho! – Ana Julia Fernandes.

Aí engoliu a vovó! – Isabela.

Aí a vovó morreu, e o lobo mau chegou na cama da vovó! – Beatriz.

O caçadô matô o lobo mau – Davi Manuel.

É. De verdade!!! – Ana Julia Fernandes.

Aí o lobo mau foi dormí, aí a Chapeuzinho Vermelho foi passear, aí foi pegá fruta, o lobo engoliu a vovó. – Guilherme.

O lobo mau engoliu a vovó! – Paulo Henrique.

O lobo engoliu a vovó. – Bryan Gabriel.

Aí a vovó, aí o caçadô matô o lobo mau. – Rafael Brendo.

(Diário de Bordo, 2009, p. 32b)

Pode-se perceber claramente que as crianças inserem em seus relatos suas experiências, identificam-se com personagens, relacionam objetos, fatos e situações vividas por elas ou por outras crianças e pessoas, interagindo diretamente nas histórias.

“ - Aí veio uma borboleta, aí os sapos começo a pulá porque tinha medo da borboleta, aí de repente eu tava dentro da barriga da minha mãe, sabia que eu tava na barriga da minha mãe?, aí a borboleta transformô em uma fada que era eu!” – Ana Julia Fernandes.

(Diário de bordo, 2009, p. 08)

O meu papel como Educadora e Mediadora em todo esse processo foi de Parceira mais experiente, que emprestou seus conhecimentos e exerceu a função de Escriba para o grupo. Com isso, aos poucos, as narrativas individuais e em grupo foram se tornando cada vez mais elaboradas e completas. As crianças, por sua vez, passaram a perceber a importância da escrita no registro do que pensam e falam, muitas vezes, solicitando que escrevesse o que haviam dito.

Percebe-se que o momento da história, além de levar as crianças ao faz-de-conta, estimula a memória na busca de nomes de objetos e animais. Sobre um mesmo assunto, cada criança observa coisas diferentes, exercita a criatividade e, principalmente, desenvolve a fala ajudando na dicção e na articulação dos pensamentos, além de torná-los mais atentos a detalhes, como mostra o registro:

“ – O que precisamos fazer para ir ao Zoológico?” – Educadora Sílvia.

“ - O nome!” – Juliana.

“ - Pá í no zoológico a gente precisa colocá uma ropinha pá colocá o nome e chamá o onibus!” – Ana Julia Fernandes.

“ - Não!!! É a tia que chama o onibus!” – Lucas.

“ - Tem que pô o avental!” – Juliana.

“ - Pode levá o relógio?” – Rafael Brendo olhando para o seu que está no pulso.

“ - Não!!” – esclarece Juliana.

“ - Tem uma bala pá dá pás criança!!!” – Isabela.

“ - Não! Uma bala não dá pá levá pá todas as crianças. Tem que ser quatro balas, senão tem que dividi bem piquinininho!” – Ana Julia Fernandes.

“ - Precisa ter muito cuidado prôs animais não derrubá a gente!” – Ana Julia Fernandes.

“ - Eu já sei escreve o meu nome prá í no zoológico, é assim ó: A – NA – JU- LI- NHA... o meu nome tem o J e tem o A...!” – Ana Julia Fernandes.

(Diário de Bordo, 2009, p. 45)

No decorrer da história sobre um passeio imaginário ao Zoológico, as crianças encontram problemas e dúvidas que são resolvidos rapidamente entre eles.

As crianças nessa faixa etária encontram-se, segundo Piaget, na fase do pensamento pré-operatório e suas histórias têm características próprias, usam o animismo, que empresta “alma” às coisas e animais, atribuindo-lhes sentimentos e intenções próprios do ser humano e o antropomorfismo que atribui forma humana a objetos e animais, e, muitas vezes, os animais falam:

“ - Ai eu falei pá formiga: ‘ – formiga eu não consigo dumí...” – Beatriz.

“ - Ai ela chorô muito! Aí a barata chegô na casa do primis

(príncipe).” - Beatriz

“ - Aí ela (barata) falou: ‘ – vô comê esta fumiga” – Juliana.

“ -Não comeu!!!! Ela comeu arroz, feijão, aí ela morreu e a fumiga falô: ‘ – não precisa tê medo ela ta móta, ta móta!!” – Beatriz.

(Diário de Bordo, 2009, p. 11)

Com o grupo, usou-se, ainda, o que Rodari (1982) chama de “Fábulas copiadas” - fatos de várias fábulas conhecidas interagem entre si. A utilização do que ele chama de “palavra-chave” foi algo que facilitou o surgimento de histórias individuais e coletivas. Um estímulo “Era uma vez um cavalo...”, dito às crianças, levou-as a levantarem hipóteses da situação e criarem histórias.

“ - Era uma vez uma floresta encantada e mágica onde moravam quatro fadas: a Fada Azul, a Fada...” – Educadora Silvia.

“ - Laranja!!!” – Ana Julia Fernandes.

“ - A fada...” - Educadora Silvia

“ - Verde!!” – Pedro Henrique.

“ - E a fada...” – Educadora Silvia

“ – Branca” – Ana Julia Fernandes.

(Diário de Bordo, 2009,p. 52)

Ao estimular e incentivar a história que está sendo criada pela criança, colocando provocações e questionamentos para que a história se desenvolva, percebe-se que, aos poucos, as crianças vão se apropriando da estrutura da história e não raras vezes a finalizam como os tradicionais contos de fadas ou resolvendo o problema que lhes afligia:

“ - As fadas fizeram uma festa com tudo que elas gostam de comer. O que as fadas comem?” – Educadora.

“ – Frutas” – Ana Julia Fernandes.

“ – Biscoito” – Beatriz.

“ - Biscoito e salada” – Lucas.

“ – Bacaxi” – Beatriz.

“ - E assim acabou a história? E o que aconteceu com eles?” - Educadora

“ - Viveram felizes para sempre!!!” – Beatriz e Ana Julia Fernandes.

(Diário de Bordo, 2009, p. 52)

Por meio de diferentes portadores, as crianças são capazes de criar as mais diferentes histórias e cabe ao educador, como parceiro, organizar as idéias, já que a

criança, ainda pequena, não consegue expressá-las por signos da escrita convencional. Cabe ao adulto compilar as mais diferentes formas de expressão da criança, que se expressa por meio de garatujas, desenhos, recortes, colagens e a fala transcrita pelo adulto.

A introdução de momentos de contar de histórias foi um facilitador desse processo de criação infantil, que juntamente com o trabalho realizado com as famílias, com o empréstimo semanal de livros, criou ambientes favoráveis para a ampliação do gosto pelos contos de fadas.

Podemos ver em Bruner (1997.p.52), que “o artista cria mundos possíveis através de transformações metafóricas do comum e do convencionalmente ‘dado’ ”, transforma assim o mundo que conhece, criando situações novas. Com suas perspectivas pessoais, cria alternativas para aquele mundo. “...a elaboração do mundo envolve a transformação de mundos e versões de mundo já feitas”(1997.p.103), assim, outros mundos são possíveis.

O adulto deve, portanto, criar condições, criar andaimes, para que a criança vá construindo seu conhecimento, deve ser o facilitador desse processo de apropriação de mundo.

O educador, em seu processo de formação profissional, deve compreender que é por meio do suporte do adulto que a criança vai se apropriando do uso da linguagem, dando-lhe segurança para a expressão de vivências e de seus interesses e assim despertar-lhe o interesse pela leitura e pela escrita, o que se torna um diferencial no trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRUNER, J. – Realidade Mental, mundos possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DIÁRIO DE BORDO DO 1º ESTÁGIO A.- São Paulo, 2009.

FREINET, C. – A educação pelo trabalho. Vols 1 e 2. Lisboa: Presença, 1974b

FREINET, C. – As técnicas de Freinet na Escola Moderna. Lisboa: Estampa 1973 a.

FORMOSINHO, J.O. ; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. – Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. v.33, p.427-444, set/dez.2007 – Narrativas Infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil

RODARI, GIANNI – Gramática da Fantasia. São Paulo: Summus, 1982.

APÊNDICE F – Projeto de organização e reorganização do espaço: Narrativa para contexto de professores (dezembro de 2007)

Contexto de Professores VII

Nome (s): Edneide e Maria de Fátima (manhã)

Fabiana e Regina (tarde)

Instituição: Cei Américo de Souza

Data: Dezembro de 2007

Tema: Projeto de Organização e reorganização do espaço

Realizado em 2007 no minigrupo A/B

Introdução

Este relato de experiência retrata um processo de ação educativa em direção a uma prática reflexiva com crianças de um agrupamento (mini-grupo – crianças de 2 a 3 anos) do Centro de Educação Infantil Américo de Souza, da Coordenadoria de Educação da Penha, SME/SP. Dentro de uma das Metas da Instituição de educação infantil em 2007 em promover Organização e Reorganização do Espaço. Falaremos aqui da Estruturação da Sala do agrupamento em questão.

Mediante o espaço que tínhamos percebemos que não estava atraente, confortável e não atendia as áreas de interesse do agrupamento.

Esse espaço, segundo observação e análise das Educadoras do agrupamento – Edneide e Fátima (período manhã) e Fabiana e Regina (período da tarde) – deve permitir um ambiente aberto à exploração do lúdico e um lugar onde as crianças e adultos possam se envolver em atividades culturais, cujos aspectos cognitivos, estéticos e éticos sejam continuamente re-significados.

“As crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para apoiar nos seus objetivos e interesses”.(Hohmann & Weikart, 2004).

Iniciamos a modificação do espaço com esses princípios em nossas ações, dividindo a sala em áreas cujo interesse das crianças era privilegiado como o canto da leitura que privilegia momentos de leitura entre as crianças, entre as crianças e educador ou mesmo sozinha sentada no sofazinho a criança praticava seu ato de leitura, contudo esse canto foi além, trazendo momentos de relaxamento, por exemplo, no fim de tarde algumas crianças que se deitam nas almofadas esperando a chegada de sua família para

hora da saída. Esse canto por ser semi-aberto delimitado com tapetes emborrachados e um armário que o divide do resto da sala proporciona inúmeras experiências para as crianças. Nesse canto parece que as crianças se sentem mais protegidas e por haver certos limites cria momentos de interação com os colegas de forma mais segura e organizada.

Também criamos a área de pintura e escrita onde disponibilizamos uma mesa com matérias sempre disponíveis para as crianças quando sentissem vontade de desenhar e pintar. Outra área criada foi o canto da comunicação que surgiu com o interesse das crianças se comunicarem pelo telefone e assim introduzimos nesse canto, teclado de computador, telefone, máquina de escrever e assim criou-se o canto da comunicação.

Outro exemplo que podemos citar é o canto da cozinha que surgiu com a observação das educadoras no grande interesse das crianças de brincarem de fazer comidinha, de viver papéis no mundo do faz-de-conta. Foi delimitado pelo próprio fogão e uma caixa contendo utensílios domésticos doados pela família das crianças do agrupamento. Aqui procuramos manter uma atmosfera de tolerância e respeito para com as culturas locais, as famílias, suas comunidades seu jeito próprio de viver.

Podemos aqui citar a introdução do aquário devido ao grande interesse das crianças em animais vivos e na interação com os mesmos.

Nossa Preocupação enquanto educadoras conforme Zabalza (1998) é ter “um espaço bem montado, no qual esteja organizado um material variado e estimulante, visível e ao alcance das crianças, dá a ela muito mais possibilidades de independência em relação ao adulto e de controle do mundo que a cerca”.

Em nossa sala procuramos privilegiar a autonomia, onde a criança possa ter os objetos a sua mão e altura para usar com independência como é o caso dos brinquedos que foram distribuídos em sacos com a frente de plástico transparente, para as crianças identificarem o brinquedo de sua preferência, e pendurados em ganchos à altura da criança para ela pode retirar e colocar quando quiser. O Mesmo ocorre com o suporte de papel higiênico, sapateira (confeccionada de caixas de papelão), etc, tudo na altura da criança. Temos também os blocos de apoio de vários tamanhos e pesos, no qual as crianças utilizam para ver além da janela, subir, descer, formar rampas, empilhar, sequenciar, etc.

Quando apresentamos áreas de trabalho definidas e variadas estamos propondo várias alternativas para as crianças e permitindo que ela coloque em prática a sua

possibilidade de escolher e tomar decisões e com isso ir construindo sua identidade pessoal; oportunizando diferentes movimentos corporais; estimulando os sentidos; promovendo sensação de segurança e confiança; oportunizando a socialização e momentos de privacidade; enfim, traduzindo em ações os direitos da criança.

Criamos e recriamos o tempo todo esse espaço com vistas para as experiências significativas das crianças baseando-se sempre na observação, reflexão e ação.

OBJETIVO

Fazer com que as crianças envolvam-se numa grande diversidade de brincadeiras num movimento de múltiplas interações consigo mesma, com objetos diversos, com outras crianças e com os adultos, incluindo exploração, construções, jogos de faz-de-conta, pinturas, desenhos e outros jogos simples. Procurem usar e arrumar objetos de interesse particular de acordo com seus planos e intenções; levando-as a sentir-se seguras, valorizadas, competentes e curiosas; privilegiando o espaço para a criança viver, crescer e aprender.

METODOLOGIA

Para desenvolver esse trabalho de organização do espaço da sala consideramos os interesses e necessidades de nossas 22 crianças do mini-grupo (2 a 3 anos) e das quatro educadoras presentes no agrupamento, em duplas distribuídas em período manhã e tarde procurando focar a Meta de Organização do Espaço, bem como as outras metas existentes presente no Projeto Pedagógico da Instituição.

Esse trabalho vem sendo desenvolvido num processo contínuo e dialético numa construção e reconstrução constante presentes no contexto, por meio da observação, reflexão e ação das educadoras, das crianças e da equipe gestora presente no CEI.

Pretendemos criar situações que envolvam momentos coletivos em que todas as crianças participem da mesma vivência, momentos de trabalhos em grupo e também momentos de privacidade.

As educadoras do agrupamento preocupam-se em organizar as atividades propostas, pensando no tempo e espaço, procurando organizar ambientes diversificados e disponibilizando materiais diversos para que as crianças possam agir e aprenderem com autonomia.

Mediante reuniões no agrupamento, registros escritos feitos por meio de observação das crianças em ação no espaço no diário de bordo; registro fotográfico, pesquisa e leitura da prática em questão; passamos a refletir, discutir, planejar, desenvolver e criar espaços e inserir objetos significativos conforme interesse das crianças e dos adultos envolvidos. Vale lembrar que esse processo é um movimento constante da equipe. E assim também procuramos envolver a família das crianças nesse processo educativo.

Pedimos as famílias das crianças colaboração para doações de materiais como caixas e latas de leite para confeccionar sofazinhos para nossa salinha de leitura, para construir blocos de apoio; utensílios de cozinha para enriquecer nosso canto da cozinha na sala; materiais como telefone e teclado para compor nosso canto da comunicação, e outros. Bem como alguns membros dessa família vieram participar desse espaço auxiliando ou criando um momento diferente para as crianças o mini-grupo como, por exemplo, o desenvolvimento de uma receita.

Podemos aqui resumir o espaço:

No canto do desenho usamos uma mesa de plástico já existente na sala que foi revestida com papel colorido para criar um espaço alegre para as crianças criarem suas

produções. As produções das crianças foram expostas na porta que foi decorada com bolsos de plásticos para colocação das mesmas valorizando assim o trabalho criativo das crianças como forma de reconhecimento.

A porta do armário onde guardamos materiais foi decorado com gibis devido às crianças nessa idade se interessarem muito por histórias e estar em fase de letramento. Mais tarde ficou decorada com bolsos contendo fotos das crianças visando o reconhecimento da suas identidades e atividades ali presentes..

As agendas foram otimizadas num grande painel (confeccionado pela mãe de uma educadora), onde cada agenda possui uma foto da criança e foto das educadoras do agrupamento pensando numa questão de valorização dessa agenda que é um dos meios de comunicação com as famílias das crianças, bem como com o objetivo das crianças se reconhecerem e reconhecerem as educadoras do agrupamento facilitando seu processo de autonomia, pois muitas vezes o familiar faz menção de esquecer a agenda e a criança o lembra.

Os sacos onde guardam os brinquedos foram confeccionados de tecido TNT e plástico transparente na frente para as crianças poderem perceber o que tem dentro e escolherem os brinquedos que desejam brincar (feitos pela colaboração da mãe de uma educadora).

O canto da leitura contendo sofás confeccionados com caixa de leite, revestido de papel de presente colorido e revestido de papel contact; tapetes no princípio de pano e depois emborrachados; estante de madeira com livros, almofadas coloridas e delimitação desse espaço com armário e parede.

Cortinas com motivos infantis para evitar o sol e que as crianças usam muito bem para brincar de se esconderem.

A sapateira foi construída junto com as crianças com caixas de papelão e revestida com processo de papagem e tecido devido à necessidade de guardar os calçados na hora do sono.

O aquário montado a partir da necessidade de as crianças se relacionar com animais vivos. doado pela Educadora Fátima.

O espaço do banheiro foi modificado e melhor organizado para criar um ambiente de conforto e segurança. Os colchões que ali ficavam foram colocados num quartinho especialmente para eles serem guardados próximo à sala era um antigo banheiro que virou um quarto.

A barraca (confeccionada pela mãe da educadora e pelas educadoras do agrupamento) de TNT e com estrutura de cano de PVC suspensa no teto dando mobilidade para colocar e tirar no momento desejado para se criar mais um espaço onde as educadoras proporcionam momentos de história, cantigas e outras experiências dirigidas e onde as crianças podem ter um canto de privacidade.

Podemos também falar da delimitação no centro da sala em espaço livre com uma fita adesiva vermelha em forma de círculo para delimitar as várias rodas que ocorrem no agrupamento: roda de história; roda de música, rodas de conversas, rodas de teatro de fantoche, etc. Nisso é importante lembrar que a criança necessita de espaços livres para seus movimentos e espaços delimitados para viver momentos em grupo ou sozinha. E isso tem ocorrido em nosso agrupamento

A confecção de todos esses espaços e objetos foram contemplados sempre com a participação e ajuda não só dos adultos como das crianças. Afinal construímos tudo a partir dos interesses das crianças e dos adultos presentes no mini-grupo A/B: “Nessa organização participam as crianças e os educadores, pois é pelo relacionamento desses atores que o espaço ganha cores e sons, cheiros e sabores, objetos e memórias”. (tempos e espaços para infância e suas linguagens, pg 36).

RESULTADOS

A partir de todo esse processo de mudança e transformações constante no espaço podemos delinear muitos avanços e conquistas ocorridos nos diversos espaços criados na sala do mini-grupo A/B. Contudo adiantamos que é impossível mensurar com palavras as múltiplas experiências e aprendizagens que tanto as crianças como os adultos desenvolveram ao longo desse processo, mas discorreremos sobre algumas:

No Espaço-cozinha as crianças:

- Compartilham os espaços e objetos sem grandes conflitos, pois existem mais espaços na sala dividindo o grupo de acordo com o interesse que a criança tem a cada momento:

- Sentem-se parte dos espaço quando as famílias participam em conjunto com o CEI; colaborando e participando para construir e melhorar o espaço;

- Dão Vazão a fantasia e faz de conta reproduzindo papéis imitando ações dos adultos e até se identificando com as atitudes de outras crianças quando desenvolvem uma receita no fogãozinho; quando imitam fazer papel de “mãe” e “pai”, etc.

- Realizam pensamento matemático quando Classificam, seriam, separam, comparam, fecham e abrem utensílios, enchem e esvaziam potes, coam e percebem quantidade pouca ou muita de líquido; colocam um objeto dentro do outro; utilizam-se de blocos de madeira, tampinhas de garrafa, pedaços de papel ou eva (deixadas como material significativo pelas educadoras) para fazer de comida e criar outras situações lúdicas e significativas..

- Constroem junto com as educadoras usando recursos próprios e criatividade o fogão com cola, caixa de papelão e caixas de leite, papel contact sentindo-se parte daquele objeto e valorizando-o.

- Auxiliam as educadoras a montarem e desmontarem esse canto e depois ajudam a recolher e guardar os utensílios em uma caixa plástica preparando o espaço para hora do sono.

- Adquirem novos conhecimentos, palavras novas; conhecendo e reconhecendo os objetos de cozinha e interagindo com eles, desenvolvendo ricas brincadeiras; desenvolvendo a oralidade, enriquecendo seu vocabulário.

No espaço da Leitura as crianças:

- Lêem, contam e recontam histórias umas para outras, neste espaço a muita interação entre criança-criança; adulto-criança; as educadoras criam muitos momentos de contação de história nesse pequeno universo.
- Relaxam e descansam nesse espaço deitando-se nas almofadas, criando momentos de muita privacidade quando alguma criança esta sozinha ou em grupo no espaço.
- Usam os livros com autonomia fazendo com que reduza a destruição dos livros.
- Enriquecem muito seu vocabulário diminuindo a agressividade; desenvolvendo a melhoria da articulação da fala. Crianças que pouco falavam ao chegar ao agrupamento falam e argumentam seus desejos e vontades.
- Representam momentos e papéis como se tivessem em sua casa demonstrando as educadoras experiências, costume e valores que vivem com a família e outras pessoas que os rodeiam em sua casa.
- Vivem o faz-de-conta das personagens: fadas, bruxas, sapos, heróis e heroínas, princesas e príncipes, etc.
- Aumento de interesse em livros, revistas que sempre estão presentes na estante.
- Com o aquário ficando nesse espaço as crianças aprendem a cuidar de animais vivos e a preservar a vida.

No espaço da sala com os blocos de apoio as crianças:

- As crianças fazem uso dos blocos de apoio para alcançar algo que não conseguem; para observar do lado de fora da sala pela janela o movimento da rua ou o movimento de chegada e saída das família;
- Usam para criar mini-espacos formando um carro, uma casinha, uma cerca para seus carros.
- Utilizam para criar obstáculos para subirem; empilhar; pular; escorregar; passar de um lugar ao outro.
- Fazem de mês para colocar a boneca para dormir, cadeira para sentar par escrever ou brincar no fogão.

No espaço do desenho as crianças:

- Aumentam seu interesse pelo desenho, papéis, lápis e tesoura, pois nesse espaço sempre são oferecidos materiais diversificados;
- Melhoram seu desempenho com a tesoura, tintas, cola;
- Fitas adesivas, papéis, tudo ao alcance das crianças.
- Vão da garatuja a formação de formas mais elaboradas; vale lembrar: respeitando-se o momento do desenvolvimento de cada criança sempre.
- Podem expressar suas vontades e elaboram com criatividade suas produções com independência, algumas vezes sozinhos e outras em grupo e outras ainda com a intervenção do adulto.

No espaço do banheiro as crianças:

- Aprendem a cuidar do corpo e higiene pessoal: dar descarga; se limpar quando necessário lavar as mãos; tomar banho; escovar os dentes reconhecendo suas escovas que ficam ao alcance da criança em um porta escovas, se trocar, guardar as mochilas que ficam no banheiro em cabideiro, entre outros, identificando sempre o outro nessas ações que são educativas; mas sempre com apoio e participação do educador.

Avanços enquanto grupo as crianças:

- Compartilham experiências, dialogam, planejam suas atividades, escolhem o que querem realizar e em qual canto, dividem tarefas entre si, enfrentam desafios, descem as escadas com autonomia, pedem ajuda do adulto quando necessário, expressam suas vontades; trabalham em grupo; ajudam a arrumar a sala após o sono; guardam os brinquedos em uso, identificam seus pertences e de seus coleguinhas, identificam suas agendas, os pais e mães de seus colegas, educadoras e crianças de outros agrupamentos, etc.

Segundo o educador italiano Malaguzzi (1984): “ valorizamos o espaço devido o seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social,

afetiva, e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças... O espaço deve espalhar as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele”.

Nós enquanto educadoras também avançamos muito com tal processo e reconhecemos esse ambiente rico em experiências e criações. Temos clareza o quanto a reorganização desse espaço revela nossas concepções sobre educação de crianças em tão tenra idade, sobre nossa prática que vive em constante revisão e sobre o processo de ensino aprendizagem. Reconhecemos os avanços e conquistas não só das crianças como de nós adultos que também vivemos em constante aprendizagem.

Cabe a nós aprimorarmos nossa capacidade de análise dos detalhes e significados implícitos se observarmos como os envolvidos ocupam o próprio espaço. Assim, poderemos aprender mais sobre as relações entre as crianças e os adultos que ali passam parte de suas vidas.

DESAFIOS

Desafios no espaço e em toda prática educativa sempre existirão e quando ultrapassamos um outro aparece em seu lugar. Educadoras observadoras, pesquisadoras, reflexivas e proponentes que somos sempre estaremos em frente a desafios e com idéias e ações para transformá-las.

Hoje a sala do mini-grupo A/B passou por uma reforma geral no ambiente físico, foi reformada com auxílio das famílias e educadoras que se uniram frente a um obstáculo que era que tinham o material para reforma, mas não tinham a mão-de-obra para realizá-la. Em grupo refletiram e em finais de semana reformaram a sala com ajuda de pais da creche. As paredes foram azulejadas pela sua metade e a sala foi pintada. Resignificando novamente esse espaço. A sala foi pintada de um tom lilás bem pastel e teto azul cor céu, dando um ambiente de Aconchego e limpeza para as crianças.

Estamos em momento de pensar e refletir sobre a prática através das observações, registros fotográficos e escritos recolocamos todos os cantos existente, da leitura, do desenho, da cozinha; os blocos de apoio estão sempre sendo reconstruídos, pois se desgastam com as atividades inúmeras das crianças fazendo uso deles.

A lousa e o teto é nosso desafio. Como tornar esses ambientes espaços de significado e aprendizagem para as crianças. A Lousa será em breve pintada com tinta imantada para pendurarmos as produções das crianças e outras criações que temos que pensar e propor.

Nossa prática educativa nessa idade (2 -3 anos) são marcadas por um grande progresso em relação às possibilidades de movimentação e de relação com os objetos e com as pessoas. Então estamos sempre pensando em oportunizar espaços que são fixos ou não que possibilitem essas experiências de aprendizagem.

Outro desafio é criar um espaço de beleza que contemple as crianças dar vazão as suas fantasias, contendo pintura própria para o rosto, fantasias para vestir, etc.

Também estamos precisando de espelho na sala, pois nessa idade o reconhecimento de si e do outro é muito importante e o espelho é um objeto imprescindível para isso.

Outra questão importante a ser pensada e resolvida é o espaço do banheiro, pintamos o teto de azul, retiramos os colchões que ali ficavam e atrapalhavam. Mas necessitamos pensar em planejar atividades para cada vez mais também transformar o banheiro em um ambiente educativo.

E sempre teremos que procurar novas idéias para desenvolver e desafiar a crianças nos diversos cantos que criamos junto com elas para que estes continuem atraentes para o desenvolvimento de forma ampliada de suas experiências e aprendizagens.

Conclusão

Segundo a arquiteta brasileira Sousa Lima: "Não existem espaços vazios de significados... O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaço de liberdade ou de opressão" (Souza Lima, 1989, p.30).

Percebemos pelas diversas experiências que atingimos com esse trabalho que o espaço tem que estar em constante mudança para propiciar experiências de aprendizagens novas, diversificadas, tentadoras, desafiantes e agradáveis para as crianças e também para os adultos.

É necessário que a criança tenha espaços livres e abertos para se organizar, por para fora sua ludicidade natural e poder criar e vivenciar momentos de simular a realidade e momentos de faz-de-conta, dando vazão à fantasia que tão presente nessa idade (2-3 anos).

É necessário que a criança tenha objetos e materiais que a motivem para uma aprendizagem ativa, tendo uma variedade nesse materiais e objetos e que estes objetos estejam de forma a facilitar a sua manipulação. Deve haver objetos fabricados e feitos pelas crianças. Proporcionar um ambiente que reconheça a capacidade da criança para fazer escolhas e tomar decisões, incentivando assim a criança a desenvolver suas diversas linguagens. Não se pode esquecer que o apoio do adulto nos diversos movimentos no espaço é constante, e deve apoiar as crianças nos seus mais variados interesses o quanto possível encorajando as crianças no sentido de segurança e controle por parte das crianças.

Nós educadoras estamos procurando estar atentas a isso o tempo todo, é por isso que nosso espaço passa em contínuas transformações.

BIBLIOGRAFIA

BASSEDAS, Elália e outros. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DOCUMENTO Da Secretária Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, creche e EMEIs da cidade de São Paulo. 2006

EDWARDS, Caroly e outros. As cem linguagens da Crianças; a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed. 1999

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti e outros. Os Fazeres da Educação Infantil. São Paulo. Cortez. 2001

HOHMANN, Mary e WEIKART, David P. Educar a Crianças. Lisboa/ Pt: Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª edição . 2004

APÊNDICE G – Plano de ação do Berçário I (ano de 2008)

CEI Américo de Souza
TURMA BERÇÁRIO I (Menor)
PLANO DE AÇÃO

Entende-se por plano de ação no CEI "Américo de Souza" um plano focalizado nas experiências das crianças. Para melhor exemplificar faremos uma introdução ao nosso Plano de Ação com um texto extraído do livro: "Educação Infantil no tempo presente". Autor Marcos Meira, Editora Érica.

É apenas uma criança.

É apenas uma criança, não podemos recusar essa condição. Por isso, alegria agora, educação com prazer, sempre!

Há tempos, imaginava-se que uma criança ao nascer era uma espécie de tábua rasa. Chegada ao mundo sem nenhuma informação e o papel da educação seria preencher essa folha em branco. Felizmente, já vai longe esse tempo!

Mesmo assim, ainda encontramos pessoas que imaginam que educar é preencher a criança com aquilo que ela não sabe, ignorando o que ela nos revela a cada dia que se passa.

Todos os dias, a criança acorda suavemente e procura tirar proveito de tudo. Não quer perder os detalhes da vida.

E é nessa ludicidade, de sentir o pulsar alegre do coração, nessa capacidade de brincar com o tempo, é que devemos nos mirar para aprender o grande mistério da vida.

Como nossa tarefa maior é impedir que a natureza da criança seja comprometida, devemos respeitar o tempo necessário ao seu desenvolvimento. No entanto, não mais escutamos o que a criança reclama e esquecemos de educar para a vida.

Vida, aliás, que está estampada no rosto de qualquer criança, que tem movimentos próprios e se aproxima daquilo que o homem poderia vir a ser mas teme.

E é impossível imaginarmos a qualidade de talentos que são eliminados, fruto de uma educação baseada em preceitos não adequados às suas realidades.

CEI Américo de Souza

TURMA BERÇARIOI (Menor)

Para programar as atividades levamos em consideração a idade e o número de horas que a criança passa no CEI. Pois apesar de se tratar de um berçário menor somente duas de nossas crianças ainda não completaram um ano, superando algumas etapas que normalmente são desenvolvidas no berçário, suas necessidades são diferentes das de outros berçário, que, por exemplo, só tem crianças entre 6 e 11 meses, em nenhum momento desconsideramos suas idades pelo contrário, as contemplamos no desenvolver de nossas atividades.

Já em relação ao número de horas sofremos com o problema de adaptação por parte das mães, das crianças e de nossas próprias adaptações, algumas crianças de nosso grupo sempre tiveram atenção exclusiva, algumas em excesso de "dengos", mimos e super proteção, quando chegaram ao CEI além de enfrentarem a separação da família, queriam atendimento exclusivo, sempre, não admitiam ter que repartir a atenção das professoras, e as mães se sentiam culpadas em ter que deixar seus filhos sob a responsabilidade de outras pessoas que não eram de sua família.

Neste contexto, desenvolveremos nossos Planos de Ação com o objetivo de contribuir para: a formação de uma consciência social, solidariedade e democrática; construção de autonomia e espírito crítico; estabelecendo limites/parâmetros que auxiliem na organização interna; e oportunizando situações em que a criança vá se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento.

Nosso Plano de Ação quer utilizar todos os espaços existentes na Unidade, os dois pátios, o parque, o solário, a biblioteca, a sala de vídeo serão importantes no trabalho nas diferentes áreas de experiência.

Queremos desenvolver projetos específicos, impossibilitando a repetição dos conteúdos, com objetivo de proporcionar uma educação de qualidade.

O atendimento em horário integral implica uma maior responsabilidade, quanto ao desenvolvimento e aprendizagem infantil, assim como a oferta de cuidados adequados em termos de saúde e higiene. Estes horários estendidos devem significar sempre maiores oportunidades de aprendizagem para as crianças.

CRIADO POR:

Luciana, Vera, Mercês e Rosana

Coordenadora: Lucia Helena

CEI Américo de Souza
TURMA BERÇARIOI (Menor)

E por que não permitir que a criança prossiga o seu curso natural? Por que colocar obstáculos ao seu desenvolvimento? Por que insistir em comportamentos que não estão de acordo ou ignoram a natureza infantil?

A resposta, talvez, seja porque a criança é uma ameaça ao nosso bom comportamento.

Quantas regras quebradas pelas crianças... Regras, naturalmente, que não temos coragem de romper.

A gênese disso é patética: "homem não chora", ou então "olha, a criança não está chorando!"

Essas são "pequenas pérolas" que a criança, é obrigada a escutar durante o seu desenvolvimento. Acontece, porém, que homem chora, sim. E uma criança não deve parar de chorar só porque outra não chora.

Isso tudo, de alguma forma, agride a sua identidade. Todos somos diferentes, mas a nossa educação reclama pessoas iguais. Por isso, afirmamos que a definição final sobre a vida que queremos oferecer à criança esta em nossas mãos. E, como o resultado de qualquer processo educacional não é imediato, devemos ter paciência para constataremos os resultados acontecerem a cada instante.

É necessário conhecermos a criança e aí, sim, encontrarmos a melhor saída.

Não há outra maneira de mudarmos essa situação a não ser "negando a repetição de comportamentos" e trabalhando para que a criança seja compreendida em seus atos e desejos. E assim, se deixarmos de agir como "simples autômatos" para nos transformarmos em "seres harmoniosos com a natureza", o prazer irá assumir,

inexoravelmente, a condição essencial em qualquer processo educacional. Não devemos, porém, deixar essa atitude para amanhã. Mera ilusão se nos deixarmos levar por esse antigo clichê.

A vida foi gerada e precisamos, urgentemente, aprender a respeitá-la. As atividades programadas no nosso Plano de Ação visam oferecer às crianças condições para que a aprendizagem aconteça nas brincadeiras, nas situações pedagógicas intencionais, nas situações de aprendizagem orientada e que possam auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

CRIADO POR:
Luciana, Vera, Mercês e Rosana

Coordenadora: Lucia Helena

CEI Américo de Souza
TURMA BERÇARIOI (Menor)

PLANO DE AÇÃO 2008	
Área de Experiência: Corpo e Movimento	
Identificação das experiências e necessidades do grupo.	
Na área de experiência, corpo e movimento, algumas crianças para se locomoverem utilizam o andar, outras engatinham e andam, outros só engatinham, e uma delas ainda não anda e nem engatinha, o que a irrita quando deseja pegar algo e não consegue, notamos ainda que algumas crianças já começaram a andar, mas quando precisam ir a outros ambientes do CEI, não o desenvolvem com segurança. Acreditamos que possibilitar o desenvolvimento do andar com destreza, segurança e firmeza são grandes necessidades do grupo.	
Metas do trabalho educativo:	Intervenções educativas e intencionalidades
<p>Possibilitar que as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolvam a autonomia ao explorar o ambiente e o corpo; Se desloquem com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Resignificar espaços para estimular a locomoção; Propiciar desafios com diferentes objetos; Desenvolver circuitos utilizando objetos como caixas de apoio, escorregador e outros. Permitir assim, superar desafios ou desviar desses objetos quando não tiverem segurança para ultrapassá-los.

CRIADO POR:
Luciana, Vera, Mercês e Rosana

Coordenadora: Lucia Helena

PLANO DE AÇÃO 2008	
Área de Experiência: Espaço e Dimensão	
Identificação das experiências e necessidades do grupo:	
No espaço e dimensão, o objetivo é que consigam guardar os objetos como brinquedos, copos, chupetas... E também que desloquem os objetos, bem como a si mesmo utilizando todo espaço.	
Metas do trabalho educativo	Intervenções educativas e intencionalidades
<p>Possibilitar que as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> Classifiquem e separem os brinquedos, exemplo: caixas para guardar as bonecas, as bolinhas são na piscina, os utensílios para brincar de casinha (panelinha, copinho, pratinho) guardam nas caixas menores e assim por diante; Se deslocar e deslocar objetos no espaço; Superar obstáculos desafiadores com ou sem ajuda das educadoras; Achar e esconder objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar sucatas para trabalhar formas, tamanhos e outros; Desenvolver circuitos desafiadores para possibilitar a compreensão de conceitos como dentro/fora, em cima/abaixo etc. Jogos com bolas de diferentes tamanhos e materiais; Brincar de se esconder em baixo de tecidos, atrás de objetos e dentro de caixas; Utilizar objetos como caixas de apoio, túnel, escorregador, berço etc, para se deslocar e deslocar objetos; Guardar, procurar e esconder objetos.

CRIADO POR:
Luciana, Vera, Mercês e Rosana

Coordenadora: Lucia Helena

PLANO DE ENSINO 2008	
Área de Experiência: Eu e os outros	
Identificação das experiências e necessidades do grupo:	
<p>Nesta área, algumas crianças se interagem com os amigos, mas em alguns momentos são egocêntricas, nossa turma tem um percentual considerável de crianças filhos únicos, em virtude da idade e também por falta de possibilidades não tiveram oportunidades de interagir com crianças da mesma idade e de diferentes idades, algumas não brincam juntas, apesar de estarem próximas, todas têm grandes dificuldades de repartir ou mesmo ceder, quando interagem com o outro e com o brinquedo, querem a atenção da educadora com exclusividade. Diante desses comportamentos elencamos como necessidade do grupo desenvolver um espírito de integração, para que haja uma união entre eles no brincar, descobrir e aprender junto.</p>	
Metas do trabalho educativo:	Intervenções educativas e intencionalidades:
<p>Possibilitar que as crianças:</p> <p>Interajam com outras da mesma idade e de diferentes idades.</p> <p>Brinquem com os amigos, e juntos, criem um mundo de fantasias;</p> <p>Participem em situações que integram músicas, canções e movimentos corporais;</p> <p>Participem de jogos interativos com adultos e crianças;</p> <p>Desenvolvam regras de convivência social;</p> <p>Reconheçam-se como integrantes do ambiente;</p> <p>Familiarizem-se com a imagem de seu corpo.</p>	<p>A música como meio de diversão, utilização de instrumentos musicais feitos com materiais reciclados;</p> <p>Atividades para desenvolver a percepção tátil, olfativa, gustativa e auditiva;</p> <p>Utilização de fotos delas e de outras crianças, para que se reconheçam e também reconheça o outro;</p> <p>Tintas, papéis, pedaços de carvão, escovas de dente, tecidos, pincéis, esponjas para se expressarem;</p> <p>Sugerir atividades que a criança lambuzasse bem a boca de batom, pintar mãos e pés com tintas, para a impressão em folhas coloridas, e observem as partes de seu corpo;</p> <p>Utilizar o espelho e oferecer adereços para possibilitar que as crianças observem seus corpos de outra forma.</p>

CRIADO POR:
Luciana, Vera, Mercês e Rosana

Coordenadora: Lucia Helena

Participação e interação da família.	
PLANO DE AÇÃO 2008	
Área de Experiência : Expressão, comunicação e palavras	
Identificação das experiências e necessidades do grupo	
Na expressão, comunicação e palavras, elas balbuciam e alguns já ensaiam a pronuncia de palavras como: mãe, pé, dá, água, as crianças têm a necessidade de desenvolver a expressão, utilizando o corpo e a fala , exemplo: eu quero a bola, sabemos que será complicado desenvolver frases, mas terão estímulos para conseguirem dizer: dá bola!, ou apontar e falar: bola, permitir ao outro, entender sua vontade.	
Metas do trabalho educativo	Intervenções educativas e intencionalidades
<p>Propiciar as crianças que:</p> <ul style="list-style-type: none"> o O uso da linguagem oral; o Participem de leituras de diferentes gêneros, feita por adultos; o Observem, e manuseiem diferentes portadores de texto; o Descubram e produzam diferentes sons, brinquem com a voz e trabalhem as possibilidades de sons que podem emitir; o Exploreem materiais e a escuta de obras musicais variadas. 	<ul style="list-style-type: none"> o Contar histórias utilizando livros ilustrados; o Utilizar o fantoche como instrumento de trabalho; o Trabalhar leitura de rimas, parlendas e trava-línguas; o Utilizar o cantar, como instrumento para desenvolver a fala; o Propiciar o manuseio de diferentes materiais impressos e ilustrados (livros, gibis, revistas, jornais e panfletos); o Coreografias de músicas para lembrar a sequência das palavras da música e estimular a concentração; o Apreciação de cantigas e músicas infantis; o Interagir o "tocar" com o cantar; o Desenvolver oficinas de pinturas e produções para que possam se expressar ao fazer e ao observar;

CRIADO POR:
Luciana, Vera, Mercês e Rosana

Coordenadora: Lucia Helena

CEI Américo de Souza

TURMA BERÇARIOI (Menor)

PLANO DE AÇÃO 2008	
Área de Experiência : Tempo, objeto e natureza	
Identificação das experiências e necessidades do grupo:	
<p>Nesta área de experiência, algumas crianças já levam a mamadeira até a boca, outras tomam líquidos em copinhos com bicos. Já os alimentos sólidos algumas pegam a mistura, ou seja, o que dá para pegar em pedaços, pegam e levam a boca, algumas ensaiam para pegar o talher, e levar à boca.</p> <p>Em apenas dois meses, ocorreram muitos avanços, 50% de nossas crianças tinham dificuldades para se alimentarem, ou porque não estavam acostumadas a comer comida com menos caldo, algumas mães batiam a sopa no liquidificador, com tantas mudanças, foi complicado. Iniciamos colocando bastante caldo, amassando, e somente depois passamos a amassar, atualmente a única dificuldade que eles ainda apresentam é em mastigar a mistura, algumas crianças se recusam a comer, temos duas hipóteses, talvez achem desconfortável, mastigar o pedaço de carne, ou ainda, preferem alimentos que são mais fáceis para ingerir.</p>	
Metas do trabalho educativo:	Intervenções educativas e intencionalidades:
<p>Propiciar as crianças que:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolvam autonomia para manusear utensílios como copo, talher, mamadeira; Façam uso de utensílios convencionais para alimentação, substituindo, por exemplo, a mamadeira pelo copo; Experimentem o alimento, antes de recusar; 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento... Para utilizar melhor objetos de seu dia-a-dia; Manipular e explorar objetos de diferentes características (formas texturas, tamanhos, pesos) utilizando-se dos movimentos de pegar, levar, largar, lançar...; <p>Oferecer alimentos sólidos para permitir o desenvolvimento da mastigação.</p>

"Avaliar é muito mais que conhecer as dificuldades dos alunos, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse" (Jussara Hoffaman).

Avaliar, aparentemente não é um procedimento democrático, visto que pode ocorrer alguma imposição, e cercada de mitos problemáticos por todos os lados, mas utilizaremos a avaliação como um conjunto de ações que, auxiliaram o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas, bem como ajustar a prática às necessidades colocadas pelas crianças. Este recurso será um elemento indissociável dos desenvolvimentos das atividades, pois possibilitará ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças.

Este processo terá como base à visão global do aluno, subsidiado por observações e registros obtidos no decorrer do processo.

Portanto, a avaliação será entendida como um processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa, visando o aprimoramento do trabalho escolar. Mas nosso Plano de Ação não tem uma postura ingênua, pelo contrário, ao longo de seu desenvolvimento, em cada área de experiência, elencamos necessidades em relação ao andar, expressar, interagir com autonomia na utilização de utensílios convencionais para alimentação que julgamos serem primordiais, para propiciar as crianças uma construção mais significativa de seu desenvolvimento. Pois serão metas desenvolvidas por ações que poderão ser repetidas, reestruturadas afim de cumprir as necessidades do grupo.

CEI Américo de Souza
TURMA BERÇARIOI (Menor)

CONCLUSÃO:

"Espera-se plantar sementes sadias, onde a ignorância que é a fonte de violência e rejeição não tenha lugar entre os povos".

Acreditamos em uma educação comprometida em *"transformar nossa sociedade em uma sociedade de crianças mais felizes, adolescentes mais conscientes e em um futuro, não muito distante, de uma sociedade de homens e mulheres mais sensíveis, mais solidários e mais justos. Uma sociedade de indivíduos capazes de resolver os problemas existentes de forma mais criativa, com saúde física, mental e emocional, e condições para uma melhor qualidade de vida, com consciência plena de seus direitos e deveres, e acima de tudo, de homens e mulheres mais felizes"*.

Neste sentido, o nosso Plano de Ação necessita do envolvimento das famílias, com a criança e com a Unidade Escolar, e assim trazem: dias e dias de descobertas, alegrias, resoluções, criações e desenvolvimento de um ser humano que entrega, quase sem saber, em suas mãos, a sua formação motora, cognitiva, afetivo-emocional e também sua formação como cidadão do mundo.

CRIADO POR:
Luciana, Vera, Mercês e Rosana

Coordenadora: Lucia Helena

APÊNDICE H – Portfólio de formação “Documentação: Planejamento e avaliação de práticas” (2008)

CEI AMÉRICO DE SOUZA

PORTFÓLIO DE FORMAÇÃO

**DOCUMENTAÇÃO: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO
DE PRÁTICAS**

Encontros supervisionados por
Ana Azevedo como parte do
Programa de Formação do CEI
Américo de Souza

São Paulo – 2008

I. ORGANIZAÇÃO DA SEMANA DE SUPERVISÃO COM ANA AZEVEDO

TEMA: *DOCUMENTAÇÃO - PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS*

1. A PREPARAÇÃO

Diante da possibilidade de vinda de Ana Azevedo ao Brasil para efetuar um processo de formação relativo à documentação, a equipe do CEI falou dos tipos de registros que já são realizados pelas educadoras, arrolou as dificuldades com perguntas que fariam em condição de formação e delineou algumas expectativas. Foi assim que cada um dos agrupamentos produziu um material composto dos mesmos itens. Tal material foi enviado com antecedência para a Ana Azevedo, com o intuito de nortear seu planejamento para os encontros.

Seguem-se as produções de cada um dos agrupamentos.

FORMAÇÃO DOCUMENTAÇÃO/REGISTROS

ANA AZEVEDO

CEI “Américo de Souza”

Agrupamento: Mini Grupo C/D 24 crianças de dois a três anos

Educadora do turno da manhã: Núbia e Lúcia

Educadora do turno da tarde: Claudia e Gisleyne

1- Levantamento dos tipos e formas de registros que existem no agrupamento.

R – Registros escritos, fotográficos e vídeos.

Escritos: agendas, diário de bordo, caderno itinerante/memória, painel da família, portfólio da criança, portfólio do agrupamento, painel informativo da criança e da família, pesquisa junto às famílias, relatos e impressões dos familiares no caderno de memória, impressões dos familiares sobre os encontros com as famílias.

2- O que vocês conseguem localizar em seus registros.

R – As experiências das crianças, necessidades, interesses, avanços, nossas intervenções, planejamento, nossas dificuldades (estratégias para registrar, focar e observar a criança durante todo o período, pois acabamos perdendo seus movimentos e desviando o foco).

Sentimos que estamos sempre no campo das experiências, sem avançar nas aprendizagens para além das experiências.

Localizamos nos registros das famílias, suas concepções, necessidades, envolvimento, anseios e habilidades.

3- Para que tem servido os registros produzidos no agrupamento.

R – Para acompanhar e refletir sobre o que estamos fazendo. Para planejar no coletivo dando seqüência às propostas e interesses das crianças no outro período.

Os registros que chegam as famílias são pensados para que conheçam o trabalho desenvolvido, nossas concepções e também para que se envolvam, participem, sintam-se valorizados e parte deste grupo como responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento da criança.

4- Levantamento das dificuldades para realização dos registros.

R – Focar apenas uma criança durante a realização das propostas, nossas observações normalmente contemplam ações coletivas – várias crianças em movimento. Falta de tempo e de recursos financeiros e também sentimos dificuldades de teorizar nossas práticas.

5- Quais são as expectativas em relação à vinda da Ana Azevedo para auxiliá-las nas dificuldades que vocês apontam. Quais perguntas vocês fariam a ela?

R – Troca. Havendo a troca de experiências todos aprendemos. Que a Ana Azevedo socialize junto ao grupo suas experiências, vivências, sucessos e fracassos, desse modo teremos referências e oportunidade de repensarmos nossas práticas.

Pergunta: 1- Como são feitos os registros em Portugal?

- Individual
- Coletivo

2- As famílias participam da elaboração da documentação da criança?

Como?

3- Como ocorre a participação da família na instituição (organização, horários e atividades)?

FORMAÇÃO DOCUMENTAÇÃO/REGISTROS

ANA AZEVEDO**CEI “Américo de Souza”****Agrupamento: Berçário I** = 14 crianças de zero a um ano**Educadora do turno da manhã:** Luciana e Vera Lucia**Educadora do turno da tarde:** Rosana e Maria das Mercês

1. Levantamento dos tipos e formas de registros que existem no agrupamento.

R - Diário de Bordo, portfolios, agendas, registros em vídeos, painel (registro fotográfico) e registro das famílias (devolutivas de atividades realizadas em casa com as crianças).

2. O que vocês conseguem localizar em seus registros.

R – Desenvolvimento das crianças, nossas ações e as concepções das famílias quanto ao trabalho do CEI.

3. Para que tem servido os registros produzidos no agrupamento.

R – Planejar e re-planejar ações, avaliar o desenvolvimento das crianças e conhecer as famílias.

4. Levantamento das dificuldades para realização dos registros.

R – Falta de tempo, recursos financeiros, dificuldade de como fazer, de como montar e o que registrar.

5. Quais são as expectativas em relação à vinda da Ana Azevedo para auxiliá-las nas dificuldades que vocês apontam. Quais perguntas vocês fariam a ela?

R - Dica de como solucionar as nossas dificuldades em relação ao tempo e falta de recursos.

Pergunta: Qual o tempo de registro mais adequado para cada agrupamento?

FORMAÇÃO DOCUMENTAÇÃO/REGISTROS**ANA AZEVEDO****CEI “Américo de Souza”****Agrupamento: Mini Grupo A/B** = 24 crianças de dois a três anos

Educadora do turno da manhã: Maria de Fátima e Edneide

Educadora do turno da tarde: Fabiana e Elaine

1. Levantamento dos tipos e formas de registros que existem no agrupamento.

R - Diário de Bordo; jornal; registros fotográficos; agendas; caderno de leitura; confecção de banners, portfólios individuais em andamento.

1. O que vocês conseguem localizar em seus registros.

R - O movimento da criança, algumas intervenções das educadoras, recordamos fatos e propostas do planejamento, o desenvolvimento da criança e várias brincadeiras.

2. Para que tem servido os registros produzidos no agrupamento.

R - Para rever avaliar e refletir sobre as nossas práticas, acompanhar o desenvolvimento da criança, procurar ir de encontro com as metas da Unidade – Integrar família, educadores e crianças e Investir em documentação pedagógica.

3. Levantamento das dificuldades para realização dos registros.

R - Uma melhor organização dos registros para facilitar a documentação, dificuldade em dar continuidade na elaboração dos portfólios individuais da criança, falta de habilidades com as ferramentas necessárias (computador, filmadora, máquina fotográfica, etc), dificuldades do dia a dia em relação ao tempo, para realização de um registro de qualidade e significados.

4. Quais são as expectativas em relação à vinda da Ana Azevedo para auxiliá-las nas dificuldades que vocês apontam. Quais perguntas vocês fariam a ela?

R - Dê subsídios para organizarmos melhor o registro, em relação ao tempo, foco, planejamento, continuidade, até chegarmos a uma documentação pedagógica.

Saber se os nossos registros já dão início à documentação ou se ainda são registros que levam a outro registro.

FORMAÇÃO DOCUMENTAÇÃO/REGISTROS

ANA AZEVEDO

CEI “Américo de Souza”

Agrupamento: Berçário II = 20 crianças de um a dois anos

Educadora do turno da manhã: Aparecida e Ana Maria

Educadora do turno da tarde: Maria Cristina e Daniela

1. Levantamento dos tipos e formas de registros que existem no agrupamento.

R - Diário de Bordo, portfólios, registros fotográficos e registros das famílias.

2. O que vocês conseguem localizar em seus registros.

R – Interesses, necessidades, dificuldades e avanços das crianças. As intervenções das educadoras e as práticas que estão dando certo ou não.

3. Para que tem servido os registros produzidos no agrupamento.

R – Para contar a trajetória da criança dentro do CEI, para integrar a família, para repensar nossas práticas e para planejar ações.

4. Levantamento das dificuldades para realização dos registros.

R – Como montar portfólios, o que de fato deve conter nos registros, falta de tempo para realizar todos os registros dentro da nossa jornada de trabalho, poucos recursos para alguns registros como os fotográficos, por exemplo.

5. Quais são as expectativas em relação à vinda da Ana Azevedo para auxiliá-las nas dificuldades que vocês apontam. Quais perguntas vocês fariam a ela?

R- Que ela possa esclarecer principalmente os dois primeiros tópicos da questão

4.

Pergunta: Como são feitos os registros em Portugal, que recursos as educadoras de lá tem disponível, qual o número de crianças por sala.

FORMAÇÃO DOCUMENTAÇÃO/REGISTROS

ANA AZEVEDO

CEI “Américo de Souza”

Agrupamento: 1º Estágio B = 23 crianças de três a quatro anos

Educadora do turno da tarde: Cinthia

1. Levantamento dos tipos e formas de registros que existem no agrupamento.

R - Diário de bordo, registro em folhas para painéis seja de atividades, seja das narrativas das crianças, fotografias e filmagens.

2. O que vocês conseguem localizar em seus registros.

R - Os interesses das crianças, suas habilidades e desenvolvimento (dificuldades e evolução). Meus anseios e angústias.

3. Para que tem servido os registros produzidos no agrupamento.

R - Acompanhar as construções das crianças, experiências e interesses, o que funcionou nas atividades e atendeu as necessidades de aprendizagem o que teve de continuidade e o que não prosseguiu.

4. Levantamento das dificuldades para realização dos registros.

R - Tempo hábil para registrar, foco em uma única criança. Encontrar o eixo estruturante do portfólio.

5. Quais são as expectativas em relação à vinda da Ana Azevedo para auxiliá-las nas dificuldades que vocês apontam. Quais perguntas vocês fariam a ela?

R - Com a vinda da Ana, confesso que estou um pouco ansiosa, ao mesmo tempo em que a sua presença me faz olhar para as minhas práticas e avaliá-las, sinto que ganharei em aprendizagem, enriquecendo-me em experiências e teoria.

Perguntas: 1) Organizar e administrar o tempo nas ações. Como fazer?

2) O que deve fazer parte do portfólio da criança?

3) Como casar o trabalho entre as educadoras de períodos diferentes e como lidar com as diferenças de conceitos?

FORMAÇÃO DOCUMENTAÇÃO/REGISTROS

ANA AZEVEDO

CEI “Américo de Souza”

Agrupamento: 1º Estágio B = 23 crianças de três a quatro anos

Educadora do turno da tarde: Silmara

1. Levantamento dos tipos e formas de registros que existem no agrupamento.

R - Diário de bordo, portfólio, anotações individuais e coletivas dos educandos, desenhos, falas e fotos dos educandos.

2. O que vocês conseguem localizar em seus registros.

R – O avanço de cada educando e também do trabalho realizado.

3. Para que tem servido os registros produzidos no agrupamento.

R – Para perceber as nuances que muitas vezes não percebemos quando não acontece o registro.

4- Levantamento das dificuldades para realização dos registros.

R – Eu sinto muita dificuldade em colocar no papel o que penso e o que percebo de relevante para um registro.

5- Quais são as expectativas em relação à vinda da Ana Azevedo para auxiliá-las nas dificuldades que vocês apontam. Quais perguntas vocês fariam a ela?

R – Que nós tenhamos um norte que nos direcione melhor no momento de registrar.

Perguntas: 1) Qual é a melhor forma de se iniciar um registro?

2) Por onde partir para a construção de um portfólio?

3) Quais atividades podemos aplicar e que sejam relevantes para a construção do portfólio?

4) Em relação aos registros diários como trabalhar isso, que movimento deve acontecer na sala com os educandos?

FORMAÇÃO DOCUMENTAÇÃO/REGISTROS

ANA AZEVEDO

CEI “Américo de Souza”

Agrupamento: 1º Estágio C = 23 crianças de três a quatro anos

Educadora do turno da manhã: Vanessa

Educadora do turno da tarde: Adriana

1. Levantamento dos tipos e formas de registros que existem no agrupamento.

R – Escritos e fotográficos nos diários de bordo, portfólios individuais e cartazes.

2. O que vocês conseguem localizar em seus registros.

R – Além das ações das crianças, eventualmente identificamos as nossas intervenções e propostas (planejamento).

3. Para que tem servido os registros produzidos no agrupamento.

R – Para dar continuidade às nossas propostas, resgatar informações para a construção de portfólios individuais, identificar as experiências primárias das crianças e conhecer as famílias.

a. Levantamento das dificuldades para realização dos registros.

R – A principal dificuldade é fazer o registro simultâneo às ações das crianças.

b. Quais são as expectativas em relação à vinda da Ana Azevedo para auxiliá-las nas dificuldades que vocês apontam. Quais perguntas vocês fariam a ela?

R – Que ela possa nos orientar quanto a melhor organização de nossos registros, podendo identificar as prioridades em registros.

Perguntas: 1) Como podemos identificar o tipo de registro adequado para diferentes situações educativas?

2) De acordo com nossas condições de trabalho, quais registros são mais indicados?

FORMAÇÃO DOCUMENTAÇÃO/REGISTROS

ANA AZEVEDO

CEI “Américo de Souza”

Agrupamento: 1º Estágio A = 23 crianças de três a quatro anos

Educadora do turno da manhã: Silvia

Educadora do turno da tarde: Nélia

1. Levantamento dos tipos e formas de registros que existem no agrupamento.

R - Diário de Bordo – registros diários dos movimentos feitos pelas crianças e educadoras, registro das falas das crianças e das educadoras (roda de conversas e atividades realizadas), registro gráfico (desenhos), registro nas agendas realizado junto com as crianças, registro fotográfico de algumas atividades realizadas, registro em filmagens de algumas atividades realizadas.

2. O que vocês conseguem localizar em seus registros.

R - Localizamos o avanço no desenvolvimento do pensamento, no raciocínio e no desenvolvimento da fala de cada criança.

Localizamos elementos que as crianças nos mostram e que levam a seguir o trabalho dentro do interesse do grupo.

3. Para que tem servido os registros produzidos no agrupamento.

R - Tem servido para pensarmos e repensarmos como podemos trabalhar os interesses individuais e em grupo, as necessidades das crianças e se o que estamos oferecendo está sendo adequado.

4. Levantamento das dificuldades para realização dos registros.

R - Focalizar apenas uma criança para fazer o registro (vejo a criança no grupo e não consigo registrar apenas ela e sim sempre o grupo em ação).

Montagem do portfólio individual (apesar de muitos registros sobre os movimentos das crianças a organização está emperrada).

5. Quais são as expectativas em relação à vinda da Ana Azevedo para auxiliá-las nas dificuldades que vocês apontam. Quais perguntas vocês fariam a ela?

R - O interesse em saber o que ela pode nos auxiliar diante das dificuldades apontadas.

Perguntas: 1) Como otimizar o tempo para os registros?

2) Qual a melhor maneira de registros que contemple o maior numero de informação que podem ser úteis para o portfólio?

3) Como identificar a melhor forma de formatar o portfólio individual?

FORMAÇÃO DOCUMENTAÇÃO/REGISTROS

ANA AZEVEDO

CEI “Américo de Souza”

Agrupamento: Mini Grupo E = 12 crianças de dois a três anos

Educadora do turno da manhã: Antonia Selma

Educadora do turno da tarde: Roseli

1. Levantamento dos tipos e formas de registros que existem no agrupamento.

R - Diário de Bordo, agenda, caderno itinerante.

2. O que vocês conseguem localizar em seus registros.

R - O Registro individual e coletivo de cada criança onde podemos observar o seu desenvolvimento desde o início nesse agrupamento (fevereiro 2008).

3. Para que tem servido os registros produzidos no agrupamento.

R - Para refletir sobre as atividades dadas (positivo e negativo).

Perceber o que está interessando a criança no momento.

4. Levantamento das dificuldades para realização dos registros.

R - Pouco tempo para registrar, dificuldades para focar uma única criança por dia, dificuldades em teorizar os registros.

5. Quais são as expectativas em relação à vinda da Ana Azevedo para auxiliá-las nas dificuldades que vocês apontam. Quais perguntas vocês fariam a ela?

R- Que nos traga boas informações nos tire as dúvidas, em relação a montagens de portfólios e dos projetos em andamento.

Perguntas: 1) Existe uma maneira correta de registrar?

2) Qual a melhor forma de se montar um portfólio?

3) O que é um registro de qualidade? Como fazê-lo?.

2. O CRONOGRAMA

HORÁRIO	2ª FEIRA 06/10/2008	3ª FEIRA 07/10/2008	4ª FEIRA	5ª FEIRA 09/10/2008	6ª FEIRA
8h – 9h	Reconhecimento dos espaços e do trabalho do CEI	Reunião Pedagógica Das 7h – 13h		*****	
9h – 10h30	Berçário I Professoras: Mercês, Rosana, Luciana e Vera			1º Estágio B Professoras: Cinthia e Silmara	
10h30 – 12h	Mini Grupo C/D Professoras: Núbia, Lúcia, Cláudia e Gisleyne			1º Estágio C Professoras: Adriana e Vanessa	
14h – 15h30	Mini Grupo A/B Professoras: Edneide, Fátima, Fabiana e Elaine			1º Estágio A Professoras: Nélia e Silvia	
15h – 17h	Berçário II Professoras: Aparecida, Ana, Eliane e Cristina			Mini Grupo E Professoras: Selma e Roseli	

II. IMPRESSÕES SOBRE OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO POR AGRUPAMENTO

Depoimentos das Professoras

Como parte do processo de formação, as professoras que participaram dos encontros sobre documentação supervisionados pela Ana Azevedo foram convidadas pela Coordenadora Pedagógica a registrarem suas impressões, inspiradas nas seguintes perguntas:

- O que representou para você a vinda da Ana Azevedo?
- Que contribuições ela trouxe? O que você vislumbra a partir da vinda da Ana Azevedo?

Berçário I

Professoras envolvidas:

Mercês, Rosana, Luciana e Vera

Mercês, Luciana e Rosana

Mercês, Luciana, Rosana, Vera e Elaine

Mercês

Ouvir a Ana Azevedo, além de muito agradável, ajudou a clarear minhas dúvidas e deixou minhas angústias um pouco menores.

O foco em uma criança se olharmos sobre os aspectos de integração, mostra que a mesma não fica isolada das outras e que podemos fazer o registro de duas formas: o intencional que será o foco e o opcional que será algo que outra criança tenha feito que é importante registrar.

Outra coisa importante é a forma de fazer os registros em diário de bordo que podemos fazer escolha de como registrá-lo. Muitas vezes o registro fotográfico pode dizer muito mais que o escrito.

"Dar vida aos registros é criar uma documentação."

Maria das Mercês Misson Pereira Soares

Luciana

DOCUMENTAÇÃO – ANA AZEVEDO – 06/10/08

Muitos disseram que a visita da Ana Azevedo deveria ter acontecido no começo do ano, eu penso que aconteceu no momento certo, quando entrei no Américo de Souza, sabia da importância que se davam aos registros, também julgava importante, mas os via como instrumentos reveladores de práticas, ou seja, com eles posso mostrar que além do caráter assistencialista também desenvolvemos ações “educativas”. Cuidar e educar para mim eram ações desenvolvidas separadamente, com a fala da Telma Vitória, consegui entender que cuidando educamos e educando cuidamos, são ações inseparáveis que se completam. Diante desse fato não sinto a necessidade de mostrar ações que valorizem o educar, me aceitei como Professora de Educação Infantil, agora os meus registros deixaram de servir apenas para revelar minha prática, o foco agora é a aprendizagem da criança. É claro que ainda tenho muitas dúvidas, penso que com o tempo meus registros ganharam em qualidade. Pois do começo do ano para cá a quantidade de registro que tenho é muito grande, perco muito tempo organizando, meu trabalho parece não ter fim, tenho dificuldade de separar o que realmente é necessário para o portfólio.

A Ana Azevedo propiciou o esclarecimento de muitas dúvidas, em relação otimizar o tempo tomando decisões certas para o momento, dividir os registros em ocasionais e intencionais para não precisar registrar tudo de maneira superficial, focando eu consigo ter uma continuidade e um olhar mais “intenso” em relação ao desenvolvimento da criança, saber qual a intencionalidade do meu registro e assim crio possibilidades de torná-lo um documento e para concluir essa visita, cito a escala de envolvimento, de grande importância para avaliar qual será o próximo passo, eu já sabia quais crianças se envolvem ou não se envolvem, mas classificava como: essa criança ela presta atenção; aquela não consegue se concentrar; prefere outros objetos. Rotulava e pouco caminhava, essa escala permitiu pensarmos sobre os diferentes interesses que acontecem, e como é importante olhar e ver que existe uma criança, que apesar de pertencer a um grupo necessita de se observada na sua individualidade.

Lucia Helena, Mônica já tinham nos chamado atenção para várias angústias, já tinham nos indicados possíveis caminhos. Mas em novembro, além da experiência adquirida pelos tombos, a formação nos fez refletir e saber que algumas coisas estão certas outras precisam ser modificadas. A Ana Azevedo conseguiu pontuar algumas ações que facilitarão a transformação do meu registro em documentação.

Hoje me sinto muito orgulhosa de fazer parte da formação do CEI Américo de Souza, não é fácil, pois a formação é excelente, mas para acompanhá-la a educadora também precisa ser uma excelente profissional. Quando fui chamada no concurso de Professora de CEI, fiquei um pouco frustrada, queria resolver os problemas de alfabetização, isso sim era ser considerada uma professora, mas no berçário menor apesar de não resolver os problemas de alfabetização me sinto uma professora. Estou me realizando profissionalmente sendo uma Professora de Educação Infantil.

Como transformar o registro em documentação?

Trabalhar sobre os registros dando sentido e representação;

Estrutura

Contar a história das crianças (dar voz às crianças)

Olhar sobre as crianças.

Apesar de já ter uma estrutura construída, precisamos crescer, acrescentar algo que futuramente poderá ser útil.

<p>Como ganhar tempo?</p> <p>Não fazer tudo ao mesmo tempo, o que é o melhor para o momento, fugir um pouco do tradicional;</p> <p>Dividi tarefas;</p> <p>Dividir as crianças e cada educadora fará o registro de uma criança.</p>	<p>Focar uma criança, não se esquecer que essa criança está dentro de um contexto, não posso retirá-la do grupo.</p> <p>Portanto durante o registro de uma criança eu posso falar sobre outra criança que está interagindo com a criança que estou focando.</p>
---	---

Precisamos tomar decisões, avaliar para saber qual é a melhor maneira de registrar. Para aquela determinada ação qual registro é mais adequado a nossa realidade? De uma maneira geral a filmagem e o registro fotográfico são mais reveladores para registrarmos o desenvolvimento das crianças menores (berçário).

Fazer opções : quando devo apenas
 ↓
 Decisões nossa para o momento.
 Formulário de registro ocasional → **ocasional:** vou fazer se existir acontecimentos importantes. Não preciso deixar de fazer o registro posso fazer um registro ocasional.
 → **Intencional:** quando a observação foi planejada.

escutar;registros fotográficos, escritos...
 Falar; filmagem, escritos...
 intervir.

O que é bom ter em um portfólio?

Biografia da criança;

Descrição da unidade;

Agrupamento;

Apelido;

Nome;

Data de nascimento;

Nº de irmão;

Quando entrou;

Hoje foi um dia especial;

O que eu mais gostei;

O que não gostei;

Aprendi (quanto a criança não fala, nossas palavras podem interpretar os sentimentos dos pequenos);

Registrar as primeiras falas das crianças, como iniciou a construção da fala;

Filtrar registro dos pais, falar da vida deles, trabalhar os dados e assim construir identidade, criar laços de pertença;

Cruzar nosso olhar com as falas das crianças, criar relações e valorizá-las;

PROJETOS

Como tudo começa?

Captar interesses das crianças;

Passar da fala as imagens e assim interpretar as falas;

Andar com instrumentos como máquina, filmadora e bloco de notas;

Planejar para dar continuidade;

Provocar (os projetos têm que partir das crianças);

Despertar interesse (se elas mantiverem o interesse será significativo);

Documentar captar as expressões das crianças;

Usar suporte visual para os pequenos construírem a partir da imagem e assim colocar características (referência, **a criatividade se constrói, não nasce do nada**);

Convidar os pais para participar, envolvê-los;

Continuidade será o fio condutor (O que e como fazer?);

Recurso natural → refletir sobre os porquês?

Escala de Envolvimento da Criança

Ampliar nossos saberes;

Do registro

Para a documentação

{
causar impacto
na vida das crianças,
Precisa ser útil.

O que se entende por envolvimento?

É uma qualidade da atividade humana. Concentração e persistência.

Caracterizado pela atração, satisfação, empregar forte, fluxo de energia.

Medida de qualidade

Concentração = respostas ao estímulo.

Continuação e persistência na atividade. O tempo passa rapidamente, é algo relevante e não mais tão superficial. A criança mergulha na ação para compreender a realidade.

Motivação é uma característica de envolvimento.

Propiciar uma aprendizagem motivadora.

Sinais de envolvimento:

Concentração;

Energia (empenho no que está fazendo);

Complexidade e criatividade;

Não nasce do nada e sim das condições propiciadas.

“Criatividade não nasce, se constrói.”

Expressão facial e postura (olhos perdidos, olhos brilhantes);

Persistência é a duração da concentração na atividade que está a ser realizada;

Precisão, cuidado com o trabalho;

Tempo de reação;

Abrir a janela certa para a criança olhar o mundo;

Linguagem;

Satisfação pelos resultados alcançados.

Indicadores:

Meios para uma melhor compreensão do observador do ponto de vista da criança. O que fazer para que ela se envolva (levar em consideração a idade da criança).

Nível 1 – não há atividade (vago) simples, repetitiva e passiva. Privada de envolvimento;

Nível 2 – freqüentemente interrompido;

Nível 3 – quase contínuo, intermediário, atividade rotineira. É a zona de desenvolvimento atual. Qualquer pessoa pode ajudá-la. Não existe aprendizagem. Intervenção real. Não precisa de investimento cognitivo.

Nível 4 – atividade contínua com momentos de grande intensidade. Postura corporal menos intensa;

Nível 5 – atividade intensa prolongada.

Ponto de envolvimento 3

Como conduzir as observações? Qual qualidade de educação estou propiciando as crianças?

A escala não é para avaliar a criança e sim compreender o grau de envolvimento.

Tem uma dimensão **estética** – relações humanas que estamos a aprender, como conhecer os meninos, como conhecer o nosso trabalho.

Conhecer é um ato de decisão e cada decisão é uma eleição entre diversas possibilidades, entre diversas incertezas.

Ver além da minha escrita. (As crianças podem olhar).

Surpreender pelas coisas que irão acontecer ao meu redor.

Planear nossa documentação, ter uma intenção (intencionalidade).

Ética e estética possuem uma aliança.

Nos faz sentir prazer pelo gosto. *Tesão* pelo que faço.

Direito da criança a ser escutada

Não rotular, não colocar o que elas

Não fazem.

Ajudar as crianças se fascinarem, suas vivências que constituem as suas linguagens, experiências.

Fator de confiança recíproca, de estima recíproca, permite a construção de um conhecimento mais próximo e mais reflexivo se estamos ou não garantindo o direito da criança a ser criança.

É uma forma de captar e descrever a essência da vida.

É um processo que tem a função de “desocultar” a realidade educativa.

Aperfeiçoar o olhar. Melhorar o que precisa ser melhorado.

Respeitar o trabalho realizado pela criança.

São provas que tornam respeitável o trabalho com as crianças e o dignificam dando-lhe memória e consistência histórica.

A criança espera ser vista, sem teatro, sem platéia a criança é invisível.

Objetivo: documentarmos para conhecer melhor a criança, como uma pessoa em processo precisa perceber e entender qual é o processo.

Observação – continua e contextual situa e deve ser sistemática, tem que ser contínuo.

Garantir a observação de todas as crianças, como a criança dá significado para sua experiência.

Crianças são únicas e com diferenças.

Simbiose entre teoria e prática.

é uma relação mutuamente vantajosa entre dois ou mais organismos vivos de espécies diferentes. Na relação simbiótica, os organismos agem **ativamente** em conjunto para proveito mútuo, o que pode acarretar especializações funcionais de cada espécie envolvida.

Documentação vai além da observação cognitiva é uma representação direta do que as crianças fazem e dizem.

Registros informados vão dar:

A criança na experiência na sua ação e interação;

Mostra o valor do nosso trabalho;

Atribui significado a experiência da criança;

Não é registrar a atividade e sim a criança em seu processo de aprendizagem;

Saltar da prática fragmentada para a contínua.

Experiência não é um produto.

Vera Lúcia

Impressões da Formação com Ana Azevedo

A vinda da Ana Azevedo me fez refletir ter um olhar diferente, fazer uns registros ricos por meios das falas das crianças e de fotos.

Descobri que se fazem ricos projetos apenas por ouvir a criança, investir nestes momentos e investir nestes momentos e investir neles.

Meu diário já mudou, é maravilhoso, percebemos as mudanças, acredito que mudei para melhor, vou investir e acreditar que mudei, que cada dia acredito que sou capaz.

Estou confiante e acreditando que estou pronta para novos aprendizados.

Obrigada Ana Azevedo e que outras pessoas tenham estas oportunidades.

Educadora Vera Lúcia

Mini Grupo C/D

Professoras envolvidas:

Núbia, Lúcia, Cláudia e Gisleyne

Jacqueline, Gisleyne, Lúcia, Cláudia e Núbia

Núbia

Encontro com a Ana Azevedo

A Ana Azevedo quando falava me transmitiu muita segurança e serenidade a sua postura me chamou atenção.

O que ficou de mais importante para mim foi saber que estávamos trabalhando com os materiais e não com os temas e projetos, assim os materiais seriam apenas recursos. Também foi importante saber que a criança pode participar da construção do portfólio saber que está sendo observada...

Nubia Regina

Lúcia Fernandes

Ana Azevedo no Centro de Educação Infantil Américo de Souza

O contato que tive com a professora Ana Azevedo foi enriquecedor, ela chegou num momento de muita inquietação na minha vida profissional, pois sinto-me insegura nos meus registros, tenho dúvidas quanto a qualidade desses registros e ainda não consigo me organizar de modo a contemplar um número maior de crianças. O que mais me chamou atenção na visita da Ana, foi o cuidado e a atenção que dedicou a equipe procurando conhecer o trabalho desenvolvido antes mesmo de posicionar-se e apresentar o seu belíssimo trabalho.

Ana apresentou-se simples, carismática e amiga, sua fala transmitiu segurança e tranquilidade. Compreendi que devo baixar a ansiedade, me planejar, me programar e me organizar melhor para realizar o registro das crianças. Ficou forte a idéia da participação da criança na construção da sua documentação e a sugestão do painel de controle que será

bem vinda na minha prática junto às crianças no ano de 2009. Acredito que a participação da criança no processo de construção da sua documentação seja algo inovador e motivador em vários aspectos como questões voltadas ao letramento e na construção da identidade da criança a medida que passa a ter acesso a sua história construindo-a. Do meu ponto de vista a professora Ana veio reafirmar essa ação deixando-me mais segura e incentivando-me a dar seqüência ao que iniciamos esse ano (disponibilizamos os portfólios de algumas crianças nos espaços reservados a leitura). Além de contar suas histórias para colegas, as crianças levavam para suas casas para socializar com seus familiares.

A escala d envolvimento parece ser formidável também para repensar minhas intervenções junto às crianças. Em fim, estou satisfeita com a presença da professora Ana Azevedo que veio acrescentar e muito contribuiu com o meu crescimento profissional.

Professora Lúcia Fernandes

Cláudia Nunes

IMPRESSÕES SOBRE A VISITA DA PROFESSORA ANA AZEVEDO

Ana :-*“Eu acredito nessa profissão e no direito das crianças”*

Com essa frase a Professora Ana Azevedo inicia nossa reunião deixando muito claro seu amor pela educação infantil. Na medida em que começa a fala sobre escala de envolvimento, me faz pensar em meu agrupamento e nas dificuldades que tive nesse sentido, pois em muitos momentos me senti perdida com muitas propostas e atividades, apenas uma ou duas crianças ao meu lado. Isso me deixava frustrada.

Porém quando ela fala não se deve avaliar o envolvimento por uma reação inicial o que as crianças dizem sobre as atividades revela a satisfação ou não.

Isso me abre um caminho e assim começo a ouvi-las mais atentamente modificando minha maneira principalmente de contar histórias, pois as crianças me dão pistas de que só os livros não dão mais conta de suas expectativas elas querem movimento, sentir os personagens, explorar, interagir.

Já no encontro com nosso agrupamento o que mais me chamou atenção foi a questão dos materiais, e de como sua utilização em práticas descontextualizadas no faz perder o foco sem conseguir dar continuidade a propostas que partem apenas do educador.

Gostei muito das propostas projetos e intervenções feitas pela Ana, acredito que através dessas reflexões irei superar dificuldades que permearam esse ano de 2008 e trará avanços significativos em minhas práticas para o ano seguinte.

Eu assim como ela acredito nessa profissão e no direito das crianças.

Cláudia Nunes

Gisleyne

Impressões sobre a visita da Ana Azevedo

Muito me impressionou a visita da Ana Azevedo. Foi uma grande contribuição para o avanço de nossas práticas pedagógicas e nos passou mais segurança quanto aos nossos registros. Achei muito interessante quando ela falou sobre a dinâmica de observação das crianças, onde a criança é informada que ela será observada.

Para mim ajudou muito a compreender a dinâmica de um projeto e a questão da continuidade, que era uma das inquietações que eu tinha.

Senti-me privilegiada por poder ter este contato com a Ana Azevedo.

Gisleyne

Mini Grupo A/B

Professoras envolvidas:

Edneide, Fátima, Fabiana e Elaine

Ana Azevedo, Jacqueline, Mônica, Edneide, Fátima, Elaine e Fabiana

Edneide, Fátima, Elaine e Fabiana

Edneide

FORMAÇÃO COM ANA AZEVEDO.

A vinda da educadora Ana Azevedo foi um acontecimento que me emocionou muito ; a primeira sensação foi de apreensão diante de uma pessoa que ocupa um lugar tão importante dentro da Educação Infantil ; mas o contato com ela tranqüilizou-me pois mostrou ser uma pessoa afetuosa, que ama o que faz, disposta a nos conhecer e a compartilhar seus conhecimentos.

Ao invés de me sentir insegura quanto ao meu trabalho e à apresentação do cotidiano do CEI (mesmo tendo plena consciência do valor das coisas que

acontecem neste espaço educativo), senti a tranquilidade de ver nosso trabalho reconhecido e de saber que estamos no caminho certo.

Ana Azevedo contribuiu de maneira que me fez ter a sensação de “pertencimento” nesse universo pedagógico que é a realidade do Brasil e de outros países do mundo, onde estamos aprendendo a valorizar as diversidades culturais e os saberes das crianças.

A educadora nos disse que conhecendo nosso espaço e lendo nossos registros fica mais fácil saber o que estamos trabalhando. Sobre a importância dos registros fotográficos: Podemos observar e avaliar nossos registros e nos perguntarmos: O que privilegio nessas ações?

O meu trabalho focaliza o quê? As intenções? A matemática? O envolvimento?

O ENVOLVIMENTO: “ Quando uma criança está muito envolvida numa atividade raramente se distrai, sente prazer e satisfação; a fonte dessa satisfação está no desejo de compreender a realidade. O envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou muito exigentes”.

A partir da vinda de Ana Azevedo posso vislumbrar que a qualidade do nosso trabalho em equipe vai melhorar a cada dia; na verdade ela não nos trouxe nada de novo ,mas nos incentivou a usar um novo olhar para o envolvimento que nós, educadores e crianças podemos ter e fazemos uso pleno das nossas potencialidades.

Edneide Leopoldino Tomé

Fátima Teixeira

Representou esclarecimento e reflexão de minha prática, tanto no “trato” com a criança, mas também na forma como a observo e registro suas falas, seus fazeres, seus medos, suas aprendizagens, seus movimentos, seus gestos, suas atitudes.

Vislumbra-me perceber e reconhecer a real importância de uma “documentação pedagógica” e principalmente que sou capaz de fazê-lo, buscando maneiras/ formas/ saídas para melhor ajudar, na minha prática.

Conseguir VER e REGISTRAR as experiências pessoais que a criança traz com ela, para apartir daí propor novos desafios significativos para o desenvolvimento de cada um.

Ser capaz de perceber e “abrir a janela certa para a criança olhar o mundo” (frase dita por Ana Azevedo).

Educadora Fátima Teixeira

Elaine

Sua vinda foi significativa, pois ela deu pistas de como montar um portfólio, Ex: como selecionar uma única criança, não registrar só pelo simples registro, ela tirou a angustia que tínhamos de achar que necessitávamos ter um único foco e a preocupação de estarmos perdendo informações que poderia ser importante e não ser a escolhida no dia.

A partir da sua vinda já registro com maior tranquilidade.

Educadora Elaine

Berçário II

Professoras envolvidas:

Aparecida, Ana, Eliane e Cristina

Daniela, Aparecida, Ana, Daniele e Cristina

Ana Maria

A visita da Profa. Ana Azevedo, teve um significado de grande valia para minha formação. Quanto a forma de registrar o desenvolvimento da criança, elucidou muitas duvidas, tornando o que eu já tinha na minha pratica de registrar, que para mim, ainda parecia estar tão longe do registro ideal, não estar tão distante assim, daquilo que seria um registro de qualidade, que mostra a historia da criança dentro do CEI, sua trajetória, seu desenvolvimento, seus interesses, suas dificuldades e avanços, nossas intervenções, etc. Tornou simples e mais direto, o que parecia tão complicado e tão complexo. Aperfeiçoando com suas observações e ensinamentos, essa ferramenta poderosa para o nosso trabalho, que é o nosso olhar sob as ações da criança e posteriormente registrá-las. Como quando se referiu aos registros fotográficos, que quando, eles se fazem já se bastam

para mostrar as ações e os movimentos onde às crianças se encontram, sem a necessidade de escrever também sobre aquele momento. Simplificando, dando assim mais oportunidade para se registrar ainda mais movimentos, ações e envolvimento de determinada criança ou ainda de outras crianças, otimizando o registro de forma clara e esclarecedora. Evidenciou também quando esses Registros passam a ser Documentação, o que é preciso para isso, para se documentar o processo da criança, suas aprendizagens e todo seu desenvolvimento.

A Prof. Ana Azevedo nos deixou também a seguinte observação para nossas intervenções junto a criança. “..o educador se tornara um ‘Par Avançado’ quando a criança o permitir, o necessitar, o pedir ou então o será quando ser um mero interlocutor de suas ações ou ainda somente como um observados e escriba...”

Nos apresentou a “Escala de envolvimento da criança” onde também com sua utilização, poderemos acompanhar melhor o progresso de cada criança, seu individual dentro do coletivo.

Enfim entre essas observações e outras muitas que essa Professora e Estudiosa que veio nos acrescentar e muito para a formação de cada um dos educadores daqui de nosso CEI, com especial sabedoria e simplicidade, só nos resta interiorizar cada detalhe, cada ensinamento, para enriquecer de nosso conhecimento. E agradecer a espontaneidade e prazer dessa educadora, que veio de outro continente, de tão longe, para nos acrescentar tanto para o nosso trabalho com a criança, nosso principal envolvido. Obrigada Professora Ana, obrigada por esse presente que foi a sua presença, com sua disponibilidade e seus ensinamentos. Obrigada! Muito obrigada!

(Impressões da educadora Ana Maria dos Anjos Pimentel)

Cristina

O encontro com a Ana Azevedo foi muito proveitoso, pois ela detalha com clareza e muito simples a importância da documentação da criança diz que o ponto de partida é a observação.

Outro ponto também muito significativo foi a escala de envolvimento onde os níveis dão pistas para as nossas intervenções e que ajudam os professores a compreender e interpretar o desenvolvimento das crianças.

Educadora Cristina

1º Estágio B

Professoras envolvidas:

Cinthia e Silmara e Andréia Rocha

Cinthia, Vanessa, Andréia, Adriana e Ana Azevedo

Cinthia

MINHAS IMPRESSÕES SOBRE A VISITA DE ANA AZEVEDO.

Com a vinda da Ana Azevedo, voltei-me para uma reflexão mais profunda sobre as minhas práticas, analisando desde minhas ações, propostas às minhas intervenções. E entendi que o conhecimento é um caminho longo, aliás, algo nunca se finda.

E com a Ana, personalidade reconhecida pela dedicação, envolvimento e pelo aprofundado estudo sobre a aprendizagem da criança pequena, com trabalhos reconhecidos internacionalmente, me fez sentir uma pessoa privilegiada, primeiramente, por poder conhecê-la pessoalmente, e em segundo lugar, por ter dividido experiências com ela. E claro, além de todo o material que ela nos apresentou e/ou presenteou.

E com tudo e com todas as trocas, o que mais me marcou foi que é preciso que cada educador se encontre e como tal, se envolva, e mergulhe de cabeça nos estudos, para poder tentar buscar subsídios para a prática e vice-versa. E as experiências vividas, precisam ser constantemente revisitadas, avaliadas e conceituadas, focando a criança como um Ser com muitas habilidades a serem transformadas em competências.

Cinthia Politchuk

17/12/2008

Silmara

Encontro com Ana Azevedo dia 09/10/2008 com os 1º estágios

A expectativa era muito grande, pois havíamos tido um encontro anterior em uma Reunião Pedagógica. Mas o encontro superou todas elas, pois esta profissional muito humilde nos tratou como iguais apesar de toda a sua bagagem, me senti confiante como educadora, pois reafirmou aquilo que penso “nossa prática tem sempre que ser aprimorada e nunca descartada”.

Sai desse encontro muito mais fortalecida, muito obrigada Ana foi maravilhosa conhecê-la e saber que existe profissionais que valorizam o nosso trabalho.

Educadora Silmara

Andreia

Encontro com Ana Azevedo 09/10/08

Gostaria que todas as reuniões fossem com essa dinâmica e que atendesse todas nós educadoras, as falas da Ana Azevedo me ajudaram a entender a base dos portfólios, principalmente quando ela falou do registro intencional e do registro ocasional, muitas angústias foram desfeitas, não entendia como fazer o registro de apenas uma criança, se por acaso outra tivesse uma ação interessante. Depois dessa orientação sei que vou procurar ter outro foco no momento de registrar, para que os próximos portfólios sejam mais qualitativos.

Em relação ao projeto caracóis, que foi mostrado, faz com que eu tenha vontade de desenvolver um trabalho semelhante, pois vejo projetos como uma possibilidade de dar seqüência as ações desenvolvidas com as crianças.

Educadora Andreia C.G.Rocha

1º Estágio C

Professoras envolvidas:

Adriana e Vanessa

Adriana

Através de sua visita, refleti mais sobre meus registros. Passei a olhá-los diferentes, conseguindo destacar o que era importante e o que era relevante.

As diferentes formas de registros começaram a fazer parte do meu dia –a – dia com mais segurança. Fotos, escritos, fala das crianças ficaram ainda mais fortes e presentes no diário.

Sua visita foi importante para troca de experiência, conhecer um pouco outras formas de registros, poder avaliar e refletir sobre minhas práticas e dar um olhar diferenciado as atividades e realizações das crianças.

Adriana

Vanessa

Formação com Ana Azevedo

A vinda da Ana Azevedo ao C.E.I Américo de Souza marcou mais uma etapa de um processo de aperfeiçoamento da equipe de professoras. Mais do que conhecimentos técnicos, acerca de documentação pedagógica, nos trouxe incentivo para continuarmos a apostar em práticas centradas na criança e em sua forma peculiar de aprender.

No dia 09 de Outubro de 2008, durante o encontro do nosso agrupamento(1º C) com Ana Azevedo, percebemos o quanto a especialista estava ao mesmo tempo exausta e entusiasmada com o trabalho realizado. Suas contribuições, para com o grupo de uma forma geral, foram valiosas e provocaram mudanças na forma de formatar e organizar portfólios, a meu ver o que ficou de mais importante foi a confirmação dos dois elementos centrais na realização de documentos: foco e continuidade.

Parcerias e possibilidades de trocas como esta, são exemplos de que o compromisso com a qualidade da aprendizagem de nossas crianças é um esforço que sempre vale à pena, e que, para fazer a diferença por meio da educação precisamos estar munidos de conhecimento e entusiasmo. Foi essa a grande lição que aprendi com Ana Azevedo.

Vanessa Rizzato

1º Estágio A

Professoras envolvidas: Nélia e Silvia

Silvia, Ira, Nélia, Regina e Ana Azevedo

Nélia

Esclarecimento e tirar um pouco a minha idéia de que eu fazia algumas coisas erradas, ajudando a entender que cada educadora tem um olhar, tem um modo de registrar e de organizar seus escritos e observação.

Educadora Nélia

Silvia

FORMAÇÃO COM A PROFESSORA ANA AZEVEDO

A vinda da professora Ana Azevedo foi muito aguardada, principalmente porque tenho muito interesse em aprender coisas novas e em conhecer novas realidades. Já a conhecia do COPEDI de Águas de Lindóia, onde tive a oportunidade de escutá-la, seu jeito de falar com a emoção a flor da pele me encantou, e, aqui, poderia tê-la perto e só para mim (e o grupo também é claro), mas, com um contato direto para questionar-lhe qualquer que fosse minha dúvida.

Tinha muitas interrogações com relação ao que deveria conter em nosso portfólio, estava estagnada com muito material, muitas idéias, mas não conseguia executar nada. Aquele receio que as vezes nos rodeia, estava a me assombrar: “será que é isso mesmo?”.

Quando ela colocou o trabalho na parede, parece que um peso saiu das minhas costas, eu não conseguia fazer-lhe nenhuma pergunta, estava hipnotizada pela forma como ela fala e como aquilo que eu faço estava aparecendo ali, mas, de forma organizada, de forma que os outros pudessem entender, era tudo o que eu estava

procurando.... Ao sair de lá, ainda sob o impacto de tantas descobertas não sabia se conseguiria colocar em ação tudo que vi, mas, com certeza, ao menos tentaria e correria atrás das informações necessária para fazê-lo.

Acredito que após a visita da professora Ana Azevedo, pude sentir-me mais segura com relação as novas tecnologias que chegam para nos auxiliar e que me assustavam tanto. Certamente no próximo ano começarei o trabalho de documentação no início do ano, o que me facilitará muito.

Ana Azevedo

A manheceu um novo dia, cheio de descobertas....

Nunca havia imaginado que seria capaz de ir tão longe...

A você agradeço, pois, foi uma das responsáveis pelas mudanças e pela segurança que hoje tenho.

Obrigada por ser quem e como você é e tão simplesmente vir até nós e colaborar com nosso crescimento.

Por Silvia da Conceição Alonso.

Mini Grupo E

Professoras envolvidas:
Selma e Roseli

Rosely, Selma, Silvia, Ira, Nélia, Regina e Ana Azevedo

Selma

Formação com Ana Azevedo.

O que representou para você a vinda da Ana Azevedo?

Quais contribuições ela trouxe? O que você vislumbra a partir da vinda da Ana Azevedo?

A vinda de Ana Azevedo nesta unidade, foi muito importante, pois me deu uma visão ampliada sobre o Projeto que estou desenvolvendo, ela me mostrou os pontos fortes e as falhas.

Pontos Fortes:

- Observar o interesse das crianças e trabalhar sobre ele.
- O registro das falas, enquanto observavam o objeto do seu interesse.
- Registros fotográficos.

Falhas:

- Poucas fotos em cada situação de observação.
- O tema poderia ser mais explorado em todas as atividades realizadas exemplo: desenho, história, música, etc.

Em relação às produções das crianças (desenhos) dar modelos para que elas possam desenvolver a sua criatividade, pois desenharmos somente aquilo que conhecemos.

Portfólio, quando focamos uma ou duas crianças por dia especificamente para fazer o registro, acabamos por escrever também sobre as que fazem parte do seu convívio diário (preferências).

Antonia Selma Valentim Vasques

Roseli

A vinda da Ana Azevedo aqui no CEI, foi de grande valia para mim.

Quando cheguei aqui me senti muito frustrada por não saber fazer, Diário de Bordo e outros tipos de Registros.

Pois achava que tinha muitos registros escritos no CEI.

Isso para mim é tudo muito novo mesmo.

Cheguei conversar com Lúcia Helena, ela tentou me confortar, mas ainda não foi suficiente para minhas angustias.

E nesse dia que ela ficou aqui com nós conseguiu tirar essas dúvidas em um dia.

Ela explicou como fazer Portfólio, Diário de Bordo, com muita paciência, carinho e carisma.

Isso entrou em mim e a partir daí comecei a ter mais clareza sobre o assunto.

Ainda estou começando aprender.

É muito difícil, mas tenho certeza que vou conseguir.

Só tenho agradecer Ana Azevedo. Muito Obrigada!

Educadora Roseli Duarte

Depoimentos de outras profissionais da equipe que participaram da formação

Elaine (volante)

ENCONTRO COM ANA AZEVEDO

A reunião pedagógica com a Ana Azevedo foi muito instrutiva, melhorando minha prática, norteando a maneira como deve ser feito o registro, ensinando métodos que vem a facilitar a confecção de um Diário de Bordo, esclarecendo sobre a necessidade de um portfólio individual.

Com ela eu aprendi, a direcionar meu olhar, refinando meu foco e melhorando minha prática dentro da sala de aula.

Educadora Elaine Morales Soares.

Sandra Moreira

A vinda da Ana Azevedo representou um exemplo de compromisso com a Educação Infantil.

Ela ensinou a detectar o nível de envolvimento que a criança está, numa determinada atividade.

Eu vislumbro uma nova era, com muito mais acertos em relação às expectativas do educador para o desenvolvimento da criança.

ATE I Sandra Moreira

Obs. ATE – Assistente Técnica

Regina (professora volante)

Fiquei muito feliz em participar da formação com a Sra. Ana Azevedo.

Tinha conhecimento de trabalhos com projetos, inclusive fazendo curso com a Mônica, porém este encontro foi marcado por um diferencial.

Tive o privilégio de acompanhar a evolução de um projeto através de um portfólio, instrumento este que pude ser apresentada pelo CEI Américo de Souza e que me trouxe muitas dúvidas quanto à execução dos mesmos.

A apresentação da educadora Ana Azevedo foi tão clara e esclarecedora que, além de enriquecer meus conhecimentos, me tranquilizou quanto a sua formulação; dúvida mais constante entre os agrupamentos que pude acompanhar; embora eu seja volante nesta unidade, aproveito estas informações para que possa utilizá-las em trabalhos futuros.

Foi muito bom saber que essas dúvidas são comuns e legítimas; e que para se montar um bom portfólio, é necessário objetivos claros, tomar decisões conscientes, respeitarmos o tempo das crianças, sermos sensíveis para percebermos os interesses do grupo, e fazermos evoluir o projeto de modo estimulante e envolvente.

Agradeço, de todo coração, ao CEI Américo de Souza por proporcionar este momento tão importante para minha formação profissional e principalmente pela educadora Ana Azevedo, que veio de tão longe investir na nossa formação, apostando na capacidade de todos e trazendo novidades, incentivo e apoio ao trabalho realizado.

Regina Marcia Casamayor

Educadora (sem identificação)

Trouxe grande conhecimento e informação a respeito de como registrar, ou melhor, fazer o registro do agrupamento.

Ela contribuiu muito no processo onde ficou claro a forma de registro (Ninguém aprende sozinho, respeitar sempre a voz da criança, observar).

A observar mais os atos, fala das crianças, proporcionar (atividades onde a criança se envolva, concentra). Observar se a atividade esta adequada a sua capacidade, procurar deixar o material a disposição da criança.

III. IMPRESSÕES SOBRE OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Registros da Coordenadora Pedagógica Lúcia Tosta

Ana Azevedo, Jacqueline e Lúcia

A Documentação Pedagógica

Ana Azevedo

06/10/2008

Um encontro com as educadoras do Berçário I

Vera Lúcia, Luciana, Rosana e Mercês.

Inquietações das educadoras: focalizar uma criança para registrar.

Luciana: sabemos que é importante ter foco ao invés de sair fotografando como Festa de Aniversário.

Ana Azevedo: vocês têm vários tipos de registros e isto vai facilitar para virar documentação.

Professora Mônica apresenta o Diário de Bordo e fala que ele historia o dia e que tem outros registros que casam com o diário de bordo.

Ana Azevedo: vocês usam estes registros para que?

Luciana: para fazer os portfólios.

Ana Azevedo: vocês fazem estes registros em que momento?

Luciana: no horário de sono e em casa.

Ana Azevedo: o que temos aqui é muito pouco usual, estou surpreendida com o que estou vendo, em Portugal isto não é usual.

O portfólio não tem uma estrutura, é preciso criar uma estrutura e vocês criaram uma estrutura, e deram voz as crianças.

Posso trazer algumas coisas que poderão ajudar vocês.

A documentação torna visível o trabalho das crianças e suas experiências e automaticamente torna visível o trabalho das educadoras.

Focar uma criança por dia é muito importante, porque ela não está sozinha, ela está a interagir no contexto. Um registro servirá para aquela criança como também para outras.

Nós também sofremos deste problema de focar uma criança e tivemos que tomar decisão, o mundo da educação é riquíssimo, se olharmos para tudo, não estaremos olhando para nada, porque nossa memória vai nos trair.

Nós temos uma planilha, na qual registramos uma criança por dia, esta planilha contém registros intencionais e ocasionais.

Ana Azevedo apresenta a ficha (planilha) que norteia o foco do registro para as educadoras.

Rosana fala de um questionário que enviaram para os pais, e a Ana Azevedo fala que este deve fazer parte inicial do Portfólio, só não deverá fazer parte coisas que são privadas.

Rosana conta da mãe do Kauan que não dava devolutivas de nada que elas enviavam, descobriram que a mãe não sabe ler e escrever, então pediram para outra mãe auxiliá-la e veio um registro muito significativo.

Rosana fala também que enviaram uma pergunta para os pais sobre o que significa família, e montaram um texto coletivo.

Ana Azevedo: isto é documentação - dar sentido.

O que dá identidade a cada agrupamento é o trabalho diferenciado das educadoras.

Luciana: temos a intenção de xerocar o caderno da família e colocar no portfólio da criança. Acho que isto ajudará a professora do ano seguinte saber um pouquinho da criança, acho que o que está faltando é a biografia da criança.

Ana Azevedo: é visível como vocês têm dado o pertence à criança.

Professora Mônica fala da escala de envolvimento que irá dar um delta para as educadoras.

Ana Azevedo: enquanto as crianças não falam entra as vozes das educadoras.

A professora Mônica sugere a Ana Azevedo que mostre um trabalho desenvolvido com bebês.

Professora Mônica observa a fala e como as educadoras registram a questão verbal da criança.

Ana Azevedo: o registro é simultâneo, uma educadora fotografa e a outra escreve.

Para realizar o registro é preciso tomar decisão, se as crianças estão concentradas é possível que as duas educadoras façam o registro, caso contrário uma faz e a outra educadora observa as crianças, fica com as crianças.

A educadora Elaine pergunta sobre a máquina fotográfica, se as educadoras saem todos os dias com a máquina.

Ana Azevedo: esta atividade foi planejada por isso a educadora estava com a máquina fotográfica.

Educadora Elaine: e quando elas vão para o parque, elas levam a máquina fotográfica?

Ana Azevedo: na verdade esta máquina é da educadora, quando vão ao parque levam lápis, papel e máquina fotográfica.

Professora Mônica: para as crianças do berçário I o registro escrito é importante, mas a fotografia é muito mais, porque o corpo fala e dá pistas para a educadora planejar.

Ana Azevedo: a educadora tem que fazer opção entre o registro fotográfico, vídeo e escrito.

Colocar as fotografias em PowerPoint facilita o trabalho e resolve a questão do tempo.

O registro fotográfico permite ver que as crianças estão em interações profundas.

Ana Azevedo apresenta o **Projeto dos Caracóis**.

O primeiro momento do projeto é uma imersão no mundo das crianças, a educadora observa os movimentos das crianças e suas experiências.

Em um segundo momento a educadora faz perguntas às crianças para saber suas hipóteses.

Em um terceiro momento traz referências teóricas.

Em um quarto momento checa as teorias por meio da experiência (caracol come alface e frutas – a educadora traz para a sala de atividade alface e frutas para os caracóis e as crianças observam).

Lúcia Helena: na apresentação estou vendo que a educadora oferece suporte visual (imagens do caracol) para as crianças fazerem suas produções, nós aqui no CEI precisamos avançar neste ponto.

Ana Azevedo: a criatividade se constrói não criamos do nada, precisamos de referências.

Professora Mônica: o que ficou para vocês do que a Ana apresentou para nós?

Luciana: que é preciso tomar decisões sobre os registros.

Mercês: a questão do registro intencional e do registro ocasional.

Rosana: proporcionar as crianças o suporte visual (referências).

Vera Lúcia: as crianças falam pela expressão.

Jacqueline: a questão que a Ana fala dos registros (menores e maiores das crianças) mostra para vocês que estão no percurso natural.

Ana Azevedo: vocês não vão refletir a partir do nada, o registro possibilita vocês perceberem porque estão registrando menos uma coisa e mais a outra. Por exemplo, entendi que eu registrava menos a questão da matemática porque tinha dificuldade com matemática, a partir daí fui fazer cursos na área da matemática.

Um encontro com as educadoras do Mini grupo C/D

Lúcia, Núbia, Gisleyne e Claudia.

06/10/2008

Lúcia Helena: fale para a Ana Azevedo o que vocês têm de registros e fale também das dificuldades em fazer registros.

Claudia: temos registros escritos, fotográficos e filmagens, a minha dificuldade é registrar uma criança por dia.

Lúcia: eu tenho também esta dificuldade, de me atentar a fala da criança, a interação, quando tem outra criança que me pede socorro e eu tenho que dar atenção.

Gisleyne concorda com a Lucia.

Núbia: tenho dificuldade de registrar uma única criança e também dificuldade em dar continuidade nas ações.

Ana Azevedo: registrar uma criança por dia é uma vantagem, porque fala da criança na interação com outras crianças em um contexto social, portanto dá elementos para fazer registros de outras crianças.

É importante fazer um quadro com data e nome das crianças para realizar o registro, isto garante uma seqüência. A criança pode participar deste processo, pois, ela vai perceber que aquele dia a educadora irá fazer seu registro.

Lúcia: então tem todo um trabalho com a criança, falando para ela:- amanhã vou fazer seu registro.

Ana Azevedo: lá em Portugal as educadoras têm um quadro de tarefas que consta o que as crianças vão fazer no dia.

Claudia: durante a observação da criança, fica restrito somente ao dia da criança?

Ana Azevedo: o registro intencional é o foco de vocês, e o ocasional é o que aconteceu que despertou interesse de vocês em registrar.

O registro ocasional dá pistas também para nossas dificuldades.

Nós temos que tomar decisões.

Para ter foco na observação, precisamos de instrumentos.

Ana Azevedo fala como um registro ocasional vira um projeto.

Como tudo começou...

Tempo de recreio, as crianças foram para o parque e se interessaram pelo caracol. Ir ao parque todos os dias está planejado, mas que as crianças iriam se interessar pelo caracol não estava planejado.

As educadoras andam munidas de blocos, canetas e máquina fotográfica.

A intervenção da educadora é silenciosa no início, a educadora está a entender os interesses das crianças e seus movimentos. O registro possibilitou os caracóis irem para sala.

A pedagogia é toda ela repleta de decisões.

Intencionalidade = planejamento

No Projeto do Caracol a educadora registra:

- Registro fotográfico da expressão facial;
- Registro fotográfico das crianças e suas produções;
- Registro das crianças no jogo simbólico (com uma almofada amarrada nas costas as crianças brincam de ser caracol).

Professora Mônica: vocês já se deram conta que precisam diversificar as experiências das crianças (uso de materiais contextualizados).

No projeto apresentado pela Ana a tinta é para pintar o caracol, a argila é usada para a criança produzir o caracol.

Claudia: por isso temos dificuldade de dar continuidade na ação.

Lucia Helena: isto acontece porque vocês querem dar continuidade nos materiais (tinta, argila) e não nas ações.

Ana Azevedo fala da perspectiva construtivista, considera o erro como aprendizagem, e isto é muito importante, faz esta observação por conta da experiência da Claudia e Gisleyne no trabalho com argila.

Professora Mônica: cite três coisas que ficou da fala da Ana Azevedo.

Lúcia: a questão do tempo do projeto (curto).

A sequência do projeto é muito legal.

Claudia: a questão do foco.

Ana Azevedo: o projeto é um fio condutor, das aprendizagens em todas as áreas.

A preocupação em registrar todas as crianças ao mesmo tempo para dar visibilidade para todas crianças, saiba que se a criança não apareceu em um projeto aparecerá em outro.

Um encontro com as educadoras do Mini grupo A/B

Maria de Fátima, Edneide, Elaine e Fabiana.

06/10/2008

Ana Azevedo fala que leu os registros que foram enviados a ela, mas que tomar contato direto é outra coisa.

As educadoras contam um pouco sobre o que têm de registros e as dificuldades.

Elaine: temos o Diário de Bordo, selecionamos uma criança por dia, temos uma escala que seguimos para realizar o registro.

Maria de Fátima: registramos os movimentos das crianças, mas muitas vezes não localizamos nossas intervenções. Temos um grande entrave que é o tempo, utilizamos o horário do sono para fazer os registros, mas as vezes acontece algo que nos impede de realizar o registro.

A nossa grande angustia se refere ao Diário de Bordo não queremos fazer um registro por fazer.

Edneide: eu tenho dificuldade em dar continuidade na ação, vejo algo importante que precisamos dar continuidade, mas que se perde.

Fabiana: ao mesmo tempo em que eu percebo que não tem continuidade, percebo também que a continuidade está presente, por exemplo, nas brincadeiras que aparecem desde fevereiro.

Ana Azevedo: o Diário de Bordo é um registro exaustivo que dá conta de contar o dia das crianças e de vocês.

O registro fotográfico permite a criança rever como eu estou a captar as imagens dela, isto dá um nível de pertencimento.

Em um registro a educadora precisa perguntar “O que eu estou mais a valorizar”.

Ana Azevedo fala sobre sua dificuldade sobre matemática, e isto a fez emergir no conhecimento matemático.

Apresentação do Projeto Laranjeiras

Fazem combinados sobre o que fazer com as laranjas que caem.

Os projetos fazem surgir outros diálogos, outros combinados. Os conhecimentos sobre a árvore e a minhoca estão a conjugar.

A educadora usa alguns instrumentos para fazer interpretação do portfólio da criança:

- O envolvimento;
- Expressão de escolhas;
- Resolução de problemas;
- Envolvimento em atividades complexas;
- Cooperação em rotinas do programa;
- Relação com adultos;
- Relação com outras crianças;
- Envolvimento na resolução de problemas sociais.

Este movimento possibilita a educadora perceber o desenvolvimento e o nível de aprendizagem da criança, isto dá pista para educadora onde deve investir.

Professora Mônica: a educadora deve privilegiar as áreas de experiências que vai desembocar nos conteúdos, nos conhecimentos. O caminho é inverso (eu pego primeiro a ação da criança e depois a música).

Ana Azevedo: fizemos um quadro para cada criança para orientar o que já foi trabalhado em relação às áreas de experiências (leitura, interação, matemática, etc).

Isto possibilita a educadora perceber o que ela proporcionou a criança na questão da aprendizagem e o que vai ser preciso investir para propor desafios.

Como as crianças aprendem é nossa responsabilidade.

Professora Mônica: o que ficou da fala da Ana para vocês?

Maria de Fátima: o que me tranquilizou foi que devemos olhar uma coisa de cada vez.

Ana Azevedo: muito pode significar pouco, e pouco pode significar muito. Na pedagogia é preciso tomar decisões e se responsabilizar por elas.

Um encontro com as educadoras do Berçário II

Ana Maria, Aparecida, Cristina e Daniele.

06/10/2008

Daniele fala da dificuldade de registrar, organizar os registros e selecionar os registros. Não seleciona criança para registrar.

O fato de ser volante e ir para outros agrupamentos me possibilitou ver os registros das educadoras e pude perceber que é mais fácil quando seleciona criança.

Professora Mônica: o que você sugere para que as educadoras tenham estas experiências.

Daniele: precisamos saber do percurso das educadoras.

Professora Mônica: tem a questão do tempo, e vocês estão tendo o tempo de vocês.

Cristina: sinto-me angustiada, sinto menor (pequenina) em relação aos movimentos das outras educadoras.

Ana Azevedo: Precisamos aprender com os pares avançado.

Vocês precisam perder o medo de registrar, não há nada proibido no registro ao menos aquele registro que rotula.

Para você mostrarem o que estão fazendo a melhor forma é registrar. Descrever sem fazer nenhum juízo de valor.

Cada educadora vai encontrar o seu caminho para registrar.

Ana fala da escala de envolvimento que será trabalhada amanhã (Reunião Pedagógica).

Ana Azevedo fala do registro intencional (o que eu planejei) e o ocasional (o que eu não planejei, mas que mostra o interesse da criança).

No Projeto do Caracol a educadora deixou de lado seu planejamento porque emergiu das crianças uma situação que era preciso registrar, então a educadora sacou seu bloco e registrou a fala das crianças, em seguida sacou a máquina fotográfica e registrou as imagens das crianças.

Professora Mônica: não é colocar isto que a Ana está trazendo no lugar do que vocês estão fazendo e sim somar o que a Ana está trazendo com que vocês estão fazendo.

“Documentar é escutar a criança e Planejar é responder a esta escuta”.

Ana Azevedo

“Há uma ligação profunda entre o intencional e o ocasional”.

Ana Azevedo

“É importante que as crianças representem suas produções, pois é uma forma de deixar suas marcas”.

Ana Azevedo

Profª Mônica: o que fica para vocês desta apresentação da Ana Azevedo que nós não tínhamos explorado?

Daniele: o registro pode ser mais simples do que eu imaginava, a gente pode optar entre fotografar e o registro escrito.

Cristina: a importância da continuidade.

Profª Mônica: o que garante a continuidade?

Cristina: Investir em um projeto.

Profª Mônica: e quem vai dar estas pistas para investir em um projeto?

Cristina: as próprias crianças.

Aparecida: as próprias crianças vão dando pistas para dar continuidade.

Daniele: a intervenção, a educadora não precisa intervir a todo o momento, pode deixar a criança explorar, na verdade estamos intervindo quando propomos uma situação.

Ana Azevedo: o projeto por mais grandioso que seja, o fascinante é o educador deixar-se surpreender. Aprender a aprender.

Ana Azevedo fala da natureza que entra na sala e a sala que vai até a natureza.

Professora Mônica cita Froebel e a conexão dos objetos com os movimentos das crianças.

Um encontro com as educadoras dos 1º Estágios B/C

Vanessa, Adriana, Silmara, Cíntia e Andréia

Ao olhar o diário de bordo do 1º estágio Ana ressalta a questão da estética e fala que o diário de bordo é uma via de comunicação.

Ana Azevedo: No processo de construção de portfólios deve constar a vivência. O portfólio possibilita a criança rever sua história.

Só as pessoas que partilham ansiedades, inquietações é que irão avançar.

Adriana: existe uma forma adequada de fazer portfólio? As crianças têm rotinas diferentes no turno da manhã e da tarde, como dar continuidade?

Ana Azevedo: que bom que as crianças não fazem as mesmas coisas nos dois períodos, porque as crianças são diferentes, a educadora deve se adequar.

Vejo outra preocupação de vocês quanto à continuidade do que as crianças fizeram de manhã que podem dar continuar a tarde.

Se existe um projeto que nasce do interesse da criança é possível dar continuidade.

Cíntia: eu faço roda com as crianças para saber o que aconteceu no dia eles não sabem contar, aí eu fico pensando se foi tão significativo porque eles não lembram.

Adriana: na minha sala também existe isto, teve um dia que foi feito gelatina pela manhã para dar continuidade à tarde e eles não sabiam.

Andréia: tem coisas que eles lembram sim, por exemplo, a história do sapo bocarrão que as crianças me pediam para recontar, tem também as questões das tampinhas que eles me pediam e que foi feito a tarde pela Cíntia.

Cíntia e Silmara falam da dificuldade do diálogo (Silmara faz horário amamentação).

Ana Azevedo: esta é uma questão do sistema e precisa criar estratégias.

Como vocês realizam os registros?

Vanessa e Adriana falam que fazem rascunhos para fazer nos finais de semana.

Silmara fala que manda recado pelo celular, MSN.

Ana Azevedo: deixar bilhetes é uma boa estratégia, têm pessoas que dizem, não sei, não dá para fazer, isto não é verdade porque sempre dá para fazer.

Ana Azevedo fala da questão do foco em uma criança.

Cíntia fala que não consegue focar uma criança.

Ana Azevedo fala que é necessário focar e é só fazendo que vai aprender a fazer.

Andréia fala da dificuldade que teve no início do ano, que tinha vontade de ir embora porque não sabia fazer como as outras pessoas.

Ana Azevedo: temos que aprender a tomar decisão. Na pedagogia também temos que tomar decisões. Vocês estão a construir um cuidado com as crianças.

Se focar uma criança por dia nenhuma criança ficará esquecida. As crianças sempre fazem coisas interessantes não precisam ficar ansiosas porque a criança fez algo interessante e você não registrou. Vocês têm preocupações legítimas porque vocês focam as crianças.

Todas crianças nascem com interesses, nós temos que captar estes interesses provocá-los e transformá-los em algo útil para a vida da criança, não pode ficar um mero interesse.

Quanto ao interesse das crianças por formigas, quantas perguntas poderiam ser feitas: porque existe formiga, o que é uma formiga. Se a educadora trouxesse uma lupa para ver a formiga, já estava provocando as crianças, a educadora já está criando uma situação.

“A criança sem palco não tem vida e o adulto sem palco não sobrevive”

“O trabalho do educador sem registro não tem visibilidade”

Ana Azevedo

Lúcia Helena: o que ficou para vocês da apresentação da Ana Azevedo?

Cíntia: experiência, dedicação, etc.

Silmara: maravilha, a gente pode algo, a questão do foco.

Andréia: um novo olhar, o que registrar como registrar, registrar também com foto e não somente registro escrito.

Silmara: quando você foca uma criança, você não vai deixar as outras crianças, isto me aliviou.

Lúcia Helena: a que vocês atribuem a dificuldade em dar continuidade.

Silmara: não tenho o hábito do registro, a gente se perde...

Eu não tenho um computador, não tenho uma máquina fotográfica e isto dificulta o trabalho.

Ana Azevedo: tudo tem um tempo enquanto não tem estes recursos é importante usar de outros recursos e focar o interesse da criança.

Cíntia: nós nos perdemos, não valorizamos o interesse das crianças para dar continuidade.

Silmara: é preciso fazer uma reforma íntima aprimorar nossa prática, não descartar nossa prática.

Ana Azevedo: esta mudança não se faz sozinha e o interessante que vocês se focam em suas práticas.

Andréia: nós só vamos perceber as dificuldades na prática, estou a manivela, mas para o ano que vem acho que vai ser mais fácil.

Ana Azevedo: é respeitada a trajetória das educadoras aqui, não se pega uma educadora e fala a segue.

Um encontro com as educadoras dos 1º Estágios A e Mini Grupo E

Silvia, Nélia, Selma, Roseli, Ira e Regina

Lúcia Helena: fale para a Ana Azevedo quais dificuldades vocês têm para registrar.

Selma: tenho dificuldade em registrar nas agendas e selecionar uma criança.

Silvia: tenho uma grande dificuldade, tenho foco, mas não consigo prosseguir com esta anotação. Também tenho dificuldade em organizar os portfólios.

Nélia: já fizemos várias tentativas de organizar os portfólios, vamos e voltamos.

Silvia: temos mais de 700 fotos e mais de 3h de filmagens.

Ana Azevedo: não há uma maneira correta de fazer portfólio. Uma das grandes dificuldades é que o portfólio não tem uma estrutura, vou deixar algumas estruturas (formulários que ajudarão vocês organizarem o portfólio individual da criança).

Nélia: eu tenho dificuldade de focalizar uma criança.

Selma: quando você focaliza uma criança irá aparecer outra criança no registro, porque as crianças se relacionam.

Nélia: registramos o dia a dia de todas as crianças.

Silvia: eu também não consigo fazer anotação de uma criança, ao menos que ela estivesse sozinha.

Ana Azevedo: a observação é contextual refere-se aquela circunstância, é de grande valia porque mostra a interação da criança com outras crianças, não dá para tirá-la do grupo, porque se estiver sozinha não está envolvida.

O foco é em um ser (criança) em ação. Olhando para uma criança temos o insight de outras crianças e isto nos possibilita ver quem são seus amigos, com quem ela gosta de brincar.

Temos que tomar decisões se tenho 20 crianças, não consigo interagir e observar todos. Se não focalizamos uma criança iremos sempre registrar as crianças que mais dão trabalho, os que se movimentam mais, e os quietinhos não serão registrados, passaram despercebidos.

O nosso olhar que é traidor foge para aquela criança que está fazendo algo que eu gosto. Observando uma criança por dia eu garanto que passo por todos. Não podemos apanhar a todas as crianças temos que tomar decisões. Se o meu foco é a atividade o meu registro é da atividade e as crianças estão em acréscimo, não estou a olhar para a ação da criança, como ele pinta, como ele esta a pegar no pincel.

Vocês já fazem algo muito importante que é o registro. Vocês não podem deitar fora àquilo que vocês têm este sentido, esta preocupação em como dar continuidade. O registro intencional é que remete ao planejamento, aquilo que está acontecendo ao redor e que não foi planejado, é o registro ocasional.

O educador precisa saber quais interesses ele presta atenção.

Quando eu comecei a usar a observação para o meu processo pedagógico percebi que observo sobre o jogo, sobre a pintura e percebi que eu não observava a questão matemática, isto se dava porque eu tinha pouco conhecimento matemático, então dei-me o prazer de desenvolver meu processo de conhecimento profissional, a partir das minhas dificuldades.

Para que eu observo? Para que eu documento?

O portfólio serve para eu compreender cada criança, serve também para eu fazer com que um interesse de uma criança passa a ser de um grupo.

Sobre o portfólio de um projeto e de uma criança, um não exclui o outro, estão interligados. As crianças não estão o tempo todo a fazer projetos, se não estão a fazer projetos, o que estão a fazer? Se a criança viveu um projeto suas experiências devem estar lá no seu portfólio.

Selma: se eu fizer o registro direto no computador, o diário de bordo deixará de existir, ficará fragmentado, um dia do Bruno um dia da Maria Eduarda, etc.

Ana Azevedo: nós temos 3 tipos de portfólios, um da criança, um do projeto e um do professor. Tudo é feito no computador e copia e cola de um para o outro.

O que vocês fazem é muito rico não podem deter disso. Sobre o certo e o errado, um bebê quando começa a andar, cai, faz outra tentativa, tropeça, cai, recomeça...

É preciso ter clareza do que eu preciso melhorar.

Nélia: o que falta para mim é a organização.

Apresentação do Projeto Caracol por Ana Azevedo

- 1- Uma criança chama atenção para o caracol.
- 2- Outras crianças se aproximam.
- 3- A educadora não faz perguntas só observa e anota as falas das crianças.
- 4- A educadora propõe se querem levar o caracol para a sala. E assim foi feito.
- 5- As crianças continuam a explorar os caracóis.

“A documentação fotográfica permite registrar expressão e sentimentos das crianças”.

6- Ao colocar os caracóis sobre a mesa revela a intencionalidade da educadora.

7- As crianças vão falando e a educadora não precisa fazer perguntas e sim escutar, observar as crianças, não precisa perguntar quantas patinhas tem o caracol, porque ela só vai estragar.

8- Intenção da educadora – o que as crianças precisam saber para trazer os caracóis para a sala. Eles precisam descobrir como os caracóis vivem no parque para trazer o habitat deles para a sala.

OBS- a educadora tinha nojo dos caracóis, mas ela não tinha o direito de privar as crianças, então ela usa luvas.

“Quando desviamos da escuta da criança nós dirigimos”

9- A educadora ao invés de fazer perguntas, faz uma proposta para que as crianças desenhem os caracóis.

“É preciso dar tempo sem correr sem queimar etapas”.

9- A educadora registra as expressões faciais das crianças ao olhar os caracóis que estão no aquário, fotografa o rosto das crianças.

10- A educadora faz uma nova proposta: sabemos muita coisa sobre o caracol, quem pode nos ajudar saber mais sobre os caracóis?

As crianças falam mamãe, papai, vovô, vovó.

11- A educadora escreve um bilhete aos pais, contando a história do projeto e da pista de materiais que podem ser enviados (fotografias, livros, etc).

12- O livro é colocado na mão da criança, isto possibilita a construção do conhecimento.

13- A educadora faz uma intervenção suave: aqui no livro está escrito que os caracóis comem alface, fruta, couves.

“Nós aprendemos com inspirações dos outros”

13- A educadora pergunta: como se movimentam os caracóis?

Disponibiliza almofadas, amarra nas costas das crianças e possibilita as crianças se transformarem em caracol.

14- A educadora disponibiliza argila e também palitos para as crianças fazerem os corninhos, porque ela quer que as crianças sintam prazer em produzir e não frustrações (não conseguir fazer os corninhos com argilas).

“Esta é uma professora extremamente sensível”

Lúcia Helena: o que ficou para vocês da apresentação da Ana Azevedo?

Nélia: nós temos materiais, o que nos falta é organizar.

Lúcia Helena: esta foi sua fala no início do encontro.

A partir da fala da Ana, quais contribuições ela trouxe para esta dificuldade?

Nélia: ela apontou um caminho para organizar.

Silvia: a sugestão de copiar e colar.

Ana Azevedo: para o próximo ano é preciso tomar decisões.

Registro realizado pela coordenadora Lúcia Helena Tosta

IV. IMPRESSÕES SOBRE OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Registros de Mônica Pinazza

1. Metodologia de Trabalho adotada em todos os grupos:

- expectativas sobre o encontro
- dificuldades que gostariam de ver discutidas
 - Recorrências:** dificuldade de estabelecer foco; dificuldade em dar continuidade às ações e aos registros; os registros não dão conta de tudo o que foi feito
- principais *insights* decorrentes dos encontros

2. Conceitos trabalhados:

2.1. Sobre a dificuldade relativa a manter o foco em uma só criança no processo de registro de observação

* a necessidade de se fazerem opções. “ Há uma opção a ser feita(...) que deve ser submetida a constantes avaliações” (...) “ se queremos ver tudo e registrar tudo de intenso que acontece no agrupamento, perde-se tudo”

* mesmo sendo a observação focalizada em uma criança, há de se considerar que “ a criança não está sozinha. Está em contexto, portanto, está com outras”

2.2. Sobre os tipos de registros: intencional e ocasional

* intencional – quando se planeja previamente o que/ quem será o foco de observação

* ocasional – quando algo surge e destaca-se uma criança. Dá para verificar por que certas crianças são mais observadas, registradas que outras.

* a idéia do imprevisto virar o plano do dia - a questão do que está planejado e a tomada de decisão em aderir a uma mudança de planos a partir de um acontecimento que possa ser interessante e expressivo

* dependendo do objetivo do registro, a foto pode se mostrar a forma de registro mais conveniente

2.3. Passos para se exercitar na prática do registro:

1º. Passo – fazer registro sem a pretensão de acertar ou medo de errar. A única coisa proibida é o registro que estigmatiza, que se baseia em preconceitos

2º. Passo – compartilhar os registros com pares avançados

As idéias fundamentais: “ Escrever aquilo que aconteceu” e “ Tem que estar nesta aventura (aventura do registro), sem ter medo”

2.4. A apresentação da Escala do Envolvimento da Criança (EEL – Ferre Leavers)

* o estudo dos itens que compõem a escala

* as experiências-chave

* o exercício de observação de cenas com a possibilidade de análise dentro da escala

2.5. A relação da documentação com a memória da instituição e das pessoas

* A importância da memória para dar conta dos avanços e das dificuldades

* para investir na documentação é fundamental ter-se uma memória registrada do processo

Importantes *Insights*

As professoras são tranquilizadas com a idéia de que o registro implica tomada de decisão e que, portanto, é possível fazer escolhas. Segundo Ana Azevedo: “ pode ver uma coisa de cada vez, é uma questão de decisão”

- o registro pode ser mais simples (Daniela)
- eu posso eleger, optar. O melhor registro para cada momento (Daniela)
- a continuidade das ações – ver o que dá pra explorar com as crianças (Cristina)
- verificar a necessidade momentânea (Daniela)
- a fala da criança oferece pistas (Aparecida)
- a intervenção não precisa ser direta, dando sempre respostas. (Daniele)

- a pose de crianças nas fotos pode denotar: falta de clareza sobre o objetivo daquele registro fotográfico e falta de foco na criança(valorizando outras coisas, como por exemplo: a produção final) (acerca de um comentário da Fátima Teixeira)

Observações adicionais:

Houve uma participação massiva de todas as professoras, com intervenções muito importantes.

Chamou minha atenção, particularmente, as seguintes intervenções:

- Luciana teve um movimento muito intenso durante toda a reunião de formação, procurando buscar em suas práticas as coisas que a Ana Azevedo falava.
- Daniele faz conexões maravilhosas entre o que a Ana Azevedo fala e o que ela não consegue fazer
- Andréia, Silmara e Cynthia expressam suas inquietações relativas ao fato de terem chegado a uma unidade que já está em movimento de documentação:

Silmara – fala da inquietação que gerou sua chegada ao CEI. Tem uma condição dificultadora: não pode participar das formações.

Cynthia – fala na ansiedade que sentiu diante do desafio de ter de acompanhar o processo.

Andréia afirma que a cada reunião, ela sai com a sensação de que : “sei que nada sei”.

Expressões da Ana Azevedo:

“ É extremamente gratificante ter contato com vocês, com as suas coisas”

“ Os materiais são de uma estética ! ” (refere-se aos documentos que foram trazidos pelas professoras)

Nélia, Roseli, Selma, Ira, Sílvia, Ana Azevedo, Lúcia e Jacqueline

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista: professoras

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS

1. Na sua opinião, o que define a formação contínua em serviço na perspectiva dos contextos integrados?
2. Na condição de professora, como você percebe esse processo formativo tanto do ponto de vista pessoal como do grupo do CEI?
3. Como você define o papel da pesquisadora e da universidade no processo de formação desenvolvido no CEI?
4. Como você define o papel da direção do CEI na formação contínua em contextos integrados?
5. Como você define o papel da coordenação pedagógica do CEI na formação contínua em contextos integrados?
6. Como você define as atuações da direção e a coordenação pedagógica no que diz respeito ao trabalho que desenvolvem com a equipe do CEI? E em relação à formação profissional?

APÊNDICE J – Termo de consentimento livre e esclarecido: professoras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na condição de professoras efetivas do Centro de Educação Infantil “Américo de Souza”, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, declaramos, formalmente, nossa participação no processo de investigação-ação desenvolvido pela equipe de pesquisa liderada pela professora Mônica Appezzato Pinazza, como parte de uma ação colaborativa entre o grupo de pesquisadores ‘Contextos Integrados de Educação Infantil’, coordenado pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Plenamente cientes das realizações conjuntas de formação profissional e supervisão de práticas educativas no âmbito da investigação-ação, abaixo assinamos a autorização coletiva para o emprego de dados contidos em relatos escritos e orais, por nós emitidos, para fins exclusivos de divulgação acadêmico-científica do trabalho desenvolvido junto ao referido Centro de Educação Infantil.

NOME	ASSINATURA	IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA

São Paulo, Dezembro de 2008

**APÊNDICE K – Análise de conteúdo: Formação em Contexto –
Expectativas/Caracterização/Impactos**

Análise de Conteúdo – Entrevistas

Formação em Contexto – Expectativas/ Caracterização/ Impactos

Fonte Informante	Temas Destacados	Fragmentos dos Depoimentos
Profa. Vanessa P1	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição da formação em Contexto e percepção de impactos	<p>“ O Contexto é um processo de continuidade principalmente centrado na Jacqueline e na Lúcia que levam isso adiante. Se não houvesse alguém para pegar os princípios sempre, retomar, para continuar, para retomá-los sempre e fazer o exercício de avançar-retrocede, avança-retrocede, fica difícil” (...) Para estabelecer uma parceria como essa (refere-se à parceria universidade-unidade) é fundamental ter uma centralidade em alguém que leve adiante, que esteja retomando tudo. E a centralidade está na Lúcia e na Jacqueline(...)</p> <p>“ Percebo o trabalho de supervisão no plano do contexto como um direcionamento maior do que o da Lúcia” (...) Quem organiza e coordena o processo de formação é a Lúcia(...) mas a sua presença (refere-se à presença da pesquisadora como supervisora externa) me acrescenta, me aperfeiçoa muito. Acho que a presença é de enriquecimento, aperfeiçoamento(...) Você (refere-se à pesquisadora/supervisora externa) tenta localizar onde tem problemas , tenta atuar(...) Então é isso(...) tem uma devolutiva para a gente(...) então, a gente acaba investindo, acreditando, centrando no que você fala. É muito interessante! (...) Eu consigo visualizar na formação as coisas que acontecem no concreto(...) Fala dos impactos: O CEI mudou(...) a gente vê(...) A gente vê mais a mudança nos registros(...) Eu penso muito. O registro melhorou muito, mas às vezes eu olha para a prática e não sei se melhorou tanto assim. Então, é este o meu medo(...) Porque se fala: está bom, está ótimo(...) e, para mim, o que vale é a prática(...) O registro de Diário de Bordo é o mais fiel do que os outros registros espalhados pelo CEI (...) às vezes, tem coisas que não condizem com a realidade. (...) Há uma partilha de princípios da equipe do CEI(...) e isto é muito bem feito(...) Até os princípios, as pessoas estão presentes. O PPP retrata bem(...) Na hora de fazer valer, é que as</p>

		coisas complicam(...) Eu não sei se é na formação das pessoas, no momento das pessoas, nas práticas(...) Eu não sei se isto tem muito jeito de mudar nas pessoas(...)
Profa. Fabiana P2	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição da formação em Contexto e percepção de impactos	<p>O processo de formação vem ganhando equilíbrio entre a prática e as discussões teóricas. (...)</p> <p>Eu vejo a vinda do Contexto aqui no CEI como um aspecto de mudança (...)</p> <p>Eu acho que o que mudou na minha formação foram muitas, muitas coisas (...) Hoje tenho uma prática muito diferente da que eu tinha(...) extremamente. É lógico que eu já vinha desenvolvendo uma prática mais diferente não era tão tradicional (...) eu já vinha de estudos(...) a minha formação já era um pouco diferente(...)</p> <p>A sua chegada (refere-se à vinda da pesquisadora) mudou o pensamento de muita gente aqui (...)</p> <p>Eu não tenho problemas das pessoas julgarem as minhas práticas(...) por isso para mim sempre foi muito tranquila a sua presença aqui. As propostas não me assustaram porque já tinha algumas coisas(...)</p> <p>O que há de interessante é o fato de ser uma visão que vem de fora para o nosso grupo (...)</p> <p>Muda muito a nossa prática porque promove envolvimento(...) Os temas, os estudos que estão em cima de nossas práticas (...) O Vygotsky não vem, por exemplo, solto. Ele vem com as nossas práticas. Ele é estudado em nossas práticas. Não são acontecimentos de lá para cá – de fora para dentro – são acontecimentos de nossa prática.</p>
Profa. Cláudia P3	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição da formação em Contexto e percepção de impactos	<p>Há um clima de confiança no nosso trabalho(...) eu acredito que é como se tivesse sempre algo novo(...) eu tenho questionamentos que eu posso fazer com mais clareza para você (...) com a CP nem tanto. Ela é a minha coordenadora. Ela é a pessoa mais próxima(...) Você traz coisas novas. Eu acredito muito na teorização das práticas. A gente mostra uma prática. A gente tem uma prática aqui. Eu aprendi muito a consultar livros, coisa que eu não tinha o hábito. E isso eu devo muito à formação, ao Contexto. (...) Expor s práticas e a evolução deste movimento – este deve ser o processo de formação. Esta formação já superou só ouvir as práticas. Boa parte deste grupo já consegue resolver os problemas que têm entre as duplas(...) a gente ganhou uma autonomia (...)</p>

		Os problemas continuam a existirem, mas tem outro olhar(...)A gente faz uma retrospectiva de tudo que a gente viveu(...) A gente fala: nossa!!!! Hoje não preciso mais montar uma apresentação (...) As coisas fluem mais naturalmente(...) Este tipo de formação já impregnou.
Profa. Selma P4	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição da formação em Contexto e percepção de impactos	<p>Eu entendo a chegada da universidade como uma parceria (...) A gente tinha necessidade de esclarecimentos e você (refere-se à pesquisadora) também tinha necessidade de esclarecimentos – uma troca- você tinha coisas para oferecer para a gente e a gente tinha necessidade (...) o modo de trabalhar, as dúvidas que a gente tinha porque estava começando a trabalhar o planejamento, rotina (...) a gente não tinha esse tipo de serviço(...) era tudo assim (...) vai na valsa, vamos dizer assim. A gente não tinha aquele esclarecimento para planejar as atividades, rotina (...) a parceria trouxe orientação para a gente. (...) Eu percebo que é uma troca (...) A gente lida diariamente com essas crianças(...) a gente tem a prática e você tem a teoria, que é mais profundo(...) muitas coisas que a gente faz, a gente não tem aquela visão de que estudiosos já fizeram. Wallon já fez, Dewey já fez, Piaget já fez e você faz essas práticas(...) você acaba complementando, teorizando, mostrando o que os estudiosos já fizeram. Isso acaba completando aquilo que a gente faz.</p> <p>O grande mérito do Contexto é o reconhecimento, é o enriquecimento das práticas (...) porque a gente leva as práticas e discute com outras unidades (fala do Contexto de Professores), faz trocas(...)</p> <p>A formação aqui no CEI permite que a gente traga coisas de fora, mas discute coisas daqui de dentro(...) do cotidiano(...) da nossa realidade(...) as nossas vivências e as nossas necessidades (...) eu acho que é muito importante.</p>
Profa. Edineide P5	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição da formação em Contexto e percepção de impactos	<p>A minha visão sobre a supervisão externa mudou muito. (...) Porque eu tinha uma expectativa assim que(...) de vir alguém com muitos saberes, com muita teoria, que iria passar para mim isso. Muita coisa para ler, muita teoria, muita papelada. E que também vinha com uma cultura que eu talvez não alcançasse(...) falasse uma linguagem diferenciada da minha(...) que fosse muito mais técnica, muito mais(...)</p> <p>Hoje eu penso que foi um acréscimo , muito grande. Me</p>

		<p>tranquilizou muito, porque eu percebi o interesse em descobrir mesmo a nossa prática, em ver nossa realidade e o incentivo para a gente adquirir mais teoria, mas não aquela teoria ‘cansativa’ ... você vai ler, vai ler, vai ler... Mas eu acho que foi se interligando (...) eu, pessoalmente, fui me aprofundando mais na teoria porque ela veio de encontro com a minha prática, mesmo.</p> <p>A formação em Contexto faz a diferença e a diferença está neste elo da realidade, daqui, do dia-a-dia, na parte prática e na parte teórica e no acesso a mais conhecimentos, a outros ambientes, com outros educadores (...) faz a diferença sim! Existem outros espaços, outros afluentes: a USP e outros espaços culturais para os quais nós vamos – fazem parte do Contexto que vem enriquecer, mesmo. Não fica nada ‘cortado’, segmentado.</p>
Profa. Silvia P6	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição da formação em Contexto e percepção de impactos	<p>Num primeiro momento fiquei um tanto apreensiva porque a gente não sabia bem o que ia acontecer. Se de repente era alguém para vir apenas para bisbilhotar e dar os seus palpites e não ia nos favorecer em nada(...) a pessoa chega, palpita aqui, palpita ali e cai fora. Não só eu, mas várias pessoas acabaram ficando com um ‘pé atrás’ até ficar sabendo o que estava acontecendo.</p> <p>(...) Ai, você vê o trecho de seu Diário de Bordo estampado , por exemplo, lá no telão do datashow e feitos alguns comentários(...) eu acho que é por aqui que tenho que seguir(...) você começa a clarear algumas idéias.</p> <p>(...) hoje eu vejo a presença do Contexto e sua presença (refere-se à pesquisadora) como uma parceira de descobertas. Porque eu acho que hoje eu não sou a mesma pessoa, não sou mesmo! Eu me vejo falando coisas que eu penso: gente! Há 5 anos atrás, eu jamais ia falar isso. Foi uma mudança muito grande no meu modo de pensar.</p>
Profa. Mercês P7	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição da formação em Contexto e percepção de	<p>No começo eu, pelo menos, fiquei insegura. Será que está querendo ensinar? (refere-se à pesquisadora) Parecia que tudo que se colocava, parecia que estava só fazendo errado. E, daí, com o tempo, a gente vai percebendo que não é assim. Não tem certo, nem errado!</p> <p>Você está sempre mudando as coisas. Ontem eu percebia as coisas de um jeito, hoje já percebo de outro</p>

	impactos	<p>jeito.</p> <p>Então, o Contexto veio para ajudar a gente a pensar mesmo, a refletir muito sobre o que a gente faz. Muitas coisas a gente fazia mas não tinha significado. A gente fazia e não conseguia entender. Também percebia que faltava alguma coisa e a gente não sabia o quê.</p> <p>Para mim, a contribuição dos Contextos é a parte teórica(...) muita coisa eu não conhecia.</p>
Profa. Lucia P8	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição da formação em Contexto e percepção de impactos	<p>No começo não acreditei que seria tão bom. (...) Porque hoje você acrescenta para mim e para o grupo, enquanto pessoa e profissional.</p> <p>No início eu achei que você viria, conheceria a unidade, as pessoas, mas que não levaria adiante. Foi uma impressão que eu tive: Ela não vai levar adiante.</p> <p>Primeiro que na primeira reunião que a J. (Diretora) falou que você viria para cá, uma das pessoas levantou assim: É para nos ajudar? Ou a gente vai ser cobaia deles? (refere-se à academia) E daí eu também passei a pensar nisso. Será que só vão nos usar para estudo, apenas? E a gente vai continuar na mesma? Porque se não é para crescer, também não vai mudar em nada.</p> <p>E aí eu fui percebendo, o teu compromisso com o grupo(...) o que eu acho que existe de mais forte é você falar assim que vem tal dia e tal dia você está aqui. Você traz consigo esta responsabilidade. Você está envolvida.</p> <p>Desde o início a sua presença só acrescentou ao grupo. Apesar de no início, parece que você falava coisas muito difíceis para a gente(...) É como se você não conhecesse o grupo com que estava falando. Você vinha com uma linguagem diferente da que a gente usava aqui.</p> <p>Eu acho que o grupo se esforçou(...) em formação, em estudos, indo até a USP (...) permitindo que você falasse(...) buscando nos livros. O que será que ela está falando? Uma ia trocando com a outra. O grupo quis crescer. O grupo quis entender o que você estava falando.</p> <p>Você não mudou, mas você percebeu a distância. Tanto é que você fala alguma coisa para a gente e você percebe que a gente está 'voando' e aí você esclarece para a gente.</p> <p>Antes a gente trabalhava ... sabe um trabalhador que faz</p>

		<p>a coisa bem mecânica? A gente trabalhava, trabalhava, trabalhava e era assim: a prática, a prática, a prática... a gente começou a pensar em teoria, no que a gente está fazendo e que teoria é essa. Quem que foi que estudou isso para dizer para a gente que a gente está nesse movimento? E aí, quando vocês vêm, vocês vêm com muita riqueza. Trazem muita riqueza para a gente. Quando você traz uma discussão para o grupo, eu acho que inova. Que acrescenta, que enriquece a gente. No período todo, eu acho que a gente só está crescendo.</p> <p>O diferencial do Contexto é aproximar-se da equipe e conhecer realmente esta equipe. Não sei se você (refere-se à pesquisadora) acreditava na época que a mudança ia ser tão grande. Que as pessoas cresceriam, como cresceram. Se você não viesse aqui na unidade, você não ajudaria tanto a equipe(...) é fundamental a sua presença aqui(...) não é a mesma coisa só participar na USP(refere-se ao grupo de estudos Contextos de Professores) ou receber oficinairos que vêm aqui por conta da parceria. São só parcelas do trabalho de formação (...)</p> <p>Você mostra que está envolvida e vem até aqui(...) eu mostro que estou envolvida em aprender mais, então vou até a USP, vem um oficinairo e aí as práticas começam a mudar, a melhorar(...) porque na USP no grupo a coordenadora (refere-se à outra docente/pesquisadora) ela falou alguma coisa... A Tizuko, por exemplo, falou do brincar organizado, na reunião à noite. E aí, aqui na reunião, você comenta sobre nossa prática, sobre a criança, e daí vem o oficinairo e fala sobre o brincar(...)</p> <p>É fundamental a sua vinda aqui (...) É como se você estivesse falando para o grupo: “ Eu estou com vocês! Eu estou com vocês(...) Daí que eu falei do compromisso que você assume de data e horário cumpridos(...) Isso firma muito... forma uma aliança... as pessoas vão... “ Ela está aqui porque ela está preocupada com esta equipe, porque ela quer ajudar esta equipe. É diferente ler uma carta sua na internet... A gente sente você, a gente tira dúvida, a gente troca.</p>
Profa. Fátima p9	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição	<p>As nossas reuniões pedagógicas ganharam um valor inestimável com a sua vinda para cá(...) trazendo temas que a gente precisava ouvir, falando de planejamento, mas eu ficava brava... eu dizia: “ meu Deus do Céu!</p>

	da formação em Contexto e percepção de impactos	<p>Parece que a gente não sabe lidar com as crianças ...”</p> <p>No início, eu pensava: “ Meu Deus, esta mulher está aqui só para apontar o que está errado ... Meu Deus, ela quer saber mais do que todo mundo(...)</p> <p>Aí, depois, eu comecei a perceber que você estava tentando entender as coisas... O que mais me chama atenção em você é a sua simplicidade, é a forma de tratar a gente com uma igualdade... Você poderia chegar aqui : Eu sou professora da USP, colocar-se lá em cima como professora e nós como alunas. Mas você não. Você fala a mesma língua que a gente. (...) Eu me sinto tranqüila de falar coisas para você e se eu não concordar com alguma coisa eu fico tranqüila de falar, porque eu sei que você vai me ouvir e de uma maneira que não seja uma ‘crítica’, mas você vai tentar me ajudar... Eu já vejo você como uma parte do nosso CEI.</p> <p>Para mim o Contexto foi me dizer em palavras, em estudos, em conhecimentos, em pesquisa, todo o valor do nosso trabalho(...) Todos esses estudiosos que a gente não conseguia... Eu, por exemplo, eu sabia da importância do trabalho com a criança, tudo... eu sabia que existiam teóricos, que existe toda uma literatura sobre educação infantil, mas eu nunca fui atrás... E lá comecei a ligar a teoria com a prática e aí a gente começou a perceber que o que a gente via lá, que a gente tinha que trazer para a nossa prática(...) O Contexto entrou na nossa prática e a nossa prática teve uma melhoria muito significativa... a partir do momento que a gente conseguiu juntar a teoria e a importância da educação infantil e trazer para cá para a nossa sala, para o nosso registro. Eu acho que o que ocorre aqui é uma continuidade do que vivemos na USP (refere-se ao Contexto de Professores)</p> <p>Toda esta formação, eu vejo como uma valorização do nosso trabalho(...) o fato de você ser enxergada como profissional de educação infantil... é uma valorização que faz com que você queira mais...</p>
Profa. Núbia P10	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição da formação em Contexto e	<p>Quando você chegou em 2005 (refere-se ao início dos trabalhos) às vezes dava raiva: “ Nunca é o que estou fazendo! Mas depois, foi delineando caminhos, foi acontecendo (...)</p> <p>Eu vi sua entrada com medo. Quando você vinha , eu falava assim: Puxa vida! Na perspectiva do que ela quer, eu estou fazendo tudo fora do esquadro. Então,</p>

	percepção de impactos	<p>quando você vinha eu dizia: “ Ai meu Deus! Ela já vai ficar vendo tudo errado”.</p> <p>Aí, depois, eu fui vendo que não é isso. Que você não vinha aqui para mostrar o que estava errado. (...) Vinha aqui para ajudar a gente a descobrir o melhor caminho(...) E aí foi ficando mais tranquilo. Não ficava mais com medo. Não é uma questão de cobrança, mas de colaboração. Ai fica mais tranquilo, fica mais fácil de você fazer as coisas, sem pressão, sem medo.</p>
Profa. Luciana P11	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição da formação em Contexto e percepção de impactos	<p>“Quando eu vim para cá, já existia uma fama lá fora de que a USP mandava aqui dentro (...) As professoras de fora, da rede falavam isso. Já tem uma fama lá fora (...) Eu vim cheia de preconceito (...) uma creche modelo! (...) Mas quando eu cheguei aqui eu não vi modelo. A formação foi acontecendo (...) não foi no primeiro dia que foi a formação(...) ela foi acontecendo(...) a formação é um processo(...) mas eu perguntava a mim mesma: o que acontece aqui? (refere-se ao contexto do CEI) (...) Daí eu vim para as reuniões e vi que realmente a formação era diferente. Existia uma formação(...) eu acho importante a gente pensar em como a gente fazer o trabalho(...) Eu, antes não tinha muito isso, tanto é que no começo o meu foco não era o desenvolvimento, a criança(...) meu foco eram minhas práticas(...) Era difícil! Quando eu chegava com meu portfólio e vocês (refere-se às sessões de supervisão com a CP e com a supervisora/ pesquisadora externa) diziam que ele era fragmentado, eu não enxergava que ele era fragmentado. Para mim ele era perfeito(...) Mas daí, eu ia procurar(...) Ligação com o Contexto dos Professores(outro microssistema, na construção de mesossistemas. Daí eu fui para o Contexto da Tizuko(...) Eu precisava ver onde estava errando(...) Daí eu vi que vocês davam muita ênfase no processo(...) Foi a formação que me permitiu ver o processo. Daí outro nó: como que uma unidade tem uma formação tão boa e as pessoas não estão engajadas nesta formação? (...)</p> <p>Percepção de que nem todas as pessoas da equipe aderiram na mesma proporção à formação. Fala das dificuldades percebidas com a parceira. (...) Eu sei que é um processo e que o tempo dela é um e o meu é outro(...) Não estão perfeitas as coisas para mim, na minha cabeça(...) ainda estão confusas. Às vezes, fico parada, olhando porque ainda não estão claras, mas acho que existe o caminho(...) acho que este caminho,</p>

		<p>vocês conseguem direcionar: ‘olha vai por aqui, vai por ali’ (...) Quando eu cheguei aqui no CEI e vi você, eu disse: Ah, meu Deus! (...) Agora, eu vejo a USP como parceira mesmo(...) Não é para falar: ‘você está certa, você está errada.’ (...) A USP não manda, ela nos ajuda muito(...) Eu achava difícil da USP estar dentro da unidade sem interesse(...) eu pensava que deveria ter alguma coisa por detrás(...) No entanto, eu vi que existe compromisso, existe realmente parceria(...) Não há confusão entre papéis assumidos. (...) A Lúcia (CP) apresenta, planeja. A Lúcia (refere-se à CP) (...) vocês (refere-se à CP e à supervisora/pesquisadora externa) são muito assim(...) como eu vou dizer(...) quando uma vai fazer uma coisa, a outra já sabe. Vocês sabem o que uma e outra vai fazer. (...) Mas na reunião, o papel de coordenação muda de lugar(...) vai para as professoras, vai para você (refere-se à supervisora/pesquisadora externa), vai para a Lúcia(...) Eu acreditava que formação como a nossa não existisse. Fosse só um ideal. Eu vejo ela como base(...) Ela parte de nossas angústias e avança para discussões maiores. Fala de impactos:</p> <p>(...) Agora quando eu vejo meus registros antigos com duzentas fotos de uma criança, eu vejo que não precisava de tudo aquilo. E daí, percebo que, na verdade, o que eu estava querendo era mostrar o meu trabalho, não o desenvolvimento da criança. (...) Lá mais no começo, eu até pensei em voltar para a unidade de onde eu vim e onde tenho meia dúzia de amigas. Daí eu pensei: E daí? Aqui eu também tenho meia dúzia de amigas. E lá, o que eu tenho mais? Eu não tenho uma formação como esta. Eu preciso desta formação. Quando eu decidi que eu ia ficar, acho que eu rendi até mais. Falei: vamos parar de procurar problemas. Vamos tentar entender. E eu estou muito realizada, muito feliz. A USP também está me fazendo muito bem(...) Você tem noção? Eu levei meu marido(...) Ele ficou lá e falou: eu estou orgulhoso de você estar num ambiente assim.</p>
Profa. Elaine P12	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição da formação em	<p>Eu nunca participei de algo como esta formação. Em todo o lugar em que eu trabalhei nunca teve uma formação como esta. Fazia de conta. Era um faz-de-conta. Finge que faz e eu também.</p> <p>No início fiquei assustada e ao mesmo tempo encantada com a inteligência das meninas(...) nas outras (refere-se</p>

	Contexto e percepção de impactos	<p>a outras unidades) você se transforma em “crecheira”, de chinelo Havayanas , só limpa nariz e troca(...) Aqui não! Eu percebi que as meninas evoluíram: falam bem, escrevem bem, acreditam neste movimento. Acreditar numa meta e vão fundo. Não é um faz-de-conta. (...)</p> <p>Acho fantástico o trabalho que vocês fazem aqui. Eu acho que é positivo (...) Eu acho que você (refere-se à pesquisadora) clareia , porque está sempre dando(...) falando algo sobre os problemas, que leve a gente a refletir. (...)</p> <p>Eu acho fantástica essa formação (...)Eu era muito preconceituosa (...)</p> <p>Eu, de início, eu tinha até vontade de sair daqui. Hoje não! Hoje eu sou muito grata! Eu corri atrás(...)</p> <p>A gente cresce muito. Aqui você é tratada com respeito, como educadora (...)</p>
Profa. Cinthya P13	Natureza do processo de formação; expectativas iniciais; definição da formação em Contexto e percepção de impactos	<p>Quando eu cheguei aqui (refere-se ao CEI), achei fantástico. Eu achei... O CEI tem uma possibilidade maravilhosa de continuar, de não estacionar(...) até mesmo pelo reconhecimento do trabalho. Penso que isso facilita no trabalho do CEI, não só no cuidado no conhecimento da criança, mas acaba contribuindo no nosso trabalho.</p> <p>No início eu tinha menos segurança em me expor, mas agora eu já me expesso(...) Hoje me sinto super à vontade para conversar(...) acho que o Contexto dá a abertura para a gente se expor(...)</p> <p>Ele (refere-se ao Contexto) é diferente porque busca desenvolver o foco na criança, a partir do interesse da criança. Através das práticas para a conversa, para dividir(...)</p> <p>Eu fui visitar a unidade em que eu estava anteriormente e foi um choque para mim, porque eu vi muitas coisas que eu fazia lá, que me chocaram(...) mesmo sem querer correr atrás disso, as coisas foram acontecendo e eu fui entendendo(...) então, quando cheguei lá e as crianças sentadas, a fila, no refeitório não tinha uma conversa, no jantar, no café(...)</p>

APÊNDICE L – Roteiro de entrevista: diretora**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA**

1. Que características definem a formação contínua em uma perspectiva de contextos integrados?
2. O que a distingue essencialmente de outras propostas de formação contínua?
3. Como você define o papel da pesquisadora e da equipe da universidade na formação realizada no CEI?
4. Como você define seu papel nesse processo de formação dentro de uma investigação-ação?
5. Como você percebe a atuação da coordenadora pedagógica nesse processo de formação dentro de uma investigação-ação.
6. Como você define a relação entre você, diretora, e a coordenadora pedagógica no trabalho que desenvolvem no CEI?

APÊNDICE M – Roteiro de entrevista: coordenadora pedagógica

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

7. Que características definem a formação contínua em uma perspectiva de contextos integrados?
8. O que a distingue essencialmente de outras propostas de formação contínua?
9. Como você define o papel da pesquisadora e da equipe da universidade na formação realizada no CEI?
10. Como você define seu papel nesse processo de formação dentro de uma investigação-ação?
11. Como você percebe a atuação da diretora nesse processo de formação dentro de uma investigação-ação.
12. Como você define a relação entre você, coordenadora pedagógica, e a diretora no trabalho que desenvolvem no CEI?

APÊNDICE N – Roteiro de entrevista: supervisoras escolares

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISORAS ESCOLARES

1. Como você define o processo de formação contínua em contextos integrados e o trabalho desenvolvido no CEI?
2. Como você percebe o trabalho de colaboração com a universidade?
3. Como você define o papel da equipe da universidade na formação dentro do CEI?
4. Como você define a atuação da diretora no processo de formação em contextos integrados?
5. Como você define a atuação da coordenadora pedagógica no processo de formação em contextos integrados?
6. Como você percebe a relação entre a diretora e a coordenadora pedagógica no trabalho que desenvolvem no CEI?
7. Como você compreende o seu papel no processo de formação dentro do CEI A.S.? O que significa fazer supervisão escolar neste CEI?

APÊNDICE O – Termo de consentimento livre e esclarecido: diretora**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Na condição de Diretora do Centro de Educação Infantil “Américo de Souza”, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, declaro, formalmente, minha participação no processo de investigação-ação desenvolvido pela equipe de pesquisa liderada pela professora Mônica Appezzato Pinazza, como parte de uma ação colaborativa entre o grupo de pesquisadores ‘Contextos Integrados de Educação Infantil’, coordenado pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Plenamente ciente das realizações conjuntas de formação profissional e supervisão de práticas educativas no âmbito da investigação-ação, abaixo assino a autorização para o emprego de dados contidos em relatos escritos e orais, por mim emitidos, para fins exclusivos de divulgação acadêmico-científica do trabalho desenvolvido junto ao referido Centro de Educação Infantil.

(Diretora Jacque)

São Paulo, Dezembro de 2008

APÊNDICE P – Termo de consentimento livre e esclarecido: coordenadora pedagógica**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Na condição de Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Infantil “Américo de Souza”, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, declaro, formalmente, minha participação no processo de investigação-ação desenvolvido pela equipe de pesquisa liderada pela professora Mônica Appezzato Pinazza, como parte de uma ação colaborativa entre o grupo de pesquisadores ‘Contextos Integrados de Educação Infantil’, coordenado pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Plenamente ciente das realizações conjuntas de formação profissional e supervisão de práticas educativas no âmbito da investigação-ação, abaixo assino a autorização para o emprego de dados contidos em relatos escritos e orais, por mim emitidos, para fins exclusivos de divulgação acadêmico-científica do trabalho desenvolvido junto ao referido Centro de Educação Infantil.

(Coordenadora Pedagógica Lucia Helena)

São Paulo, Dezembro de 2008

APÊNDICE Q – Termo de consentimento livre e esclarecido: supervisoras escolares**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Na condição de supervisora escolar junto ao Centro de Educação Infantil “Américo de Souza”, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, declaro ter acompanhado, no período de 2008 a 2010, o processo de investigação-ação desenvolvido pela equipe de pesquisa liderada pela professora Mônica Appezzato Pinazza, como parte de uma ação colaborativa entre o grupo de pesquisadores ‘Contextos Integrados de Educação Infantil’, coordenado pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Mediante a assinatura deste documento, autorizo o emprego de depoimento prestado por mim em entrevista concedida em 12 de dezembro de 2008, para fins exclusivos de divulgação acadêmico-científica do trabalho desenvolvido junto ao referido Centro de Educação Infantil.

(Supervisora Escolar D..)

São Paulo, 17 de Julho de 2013

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na condição de supervisora escolar junto ao Centro de Educação Infantil “Américo de Souza”, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, declaro ter acompanhado, no período de 2005 a 2006, o processo de investigação-ação desenvolvido pela equipe de pesquisa liderada pela professora Mônica Appezzato Pinazza, como parte de uma ação colaborativa entre o grupo de pesquisadores ‘Contextos Integrados de Educação Infantil’, coordenado pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Mediante a assinatura deste documento, autorizo o emprego de depoimento prestado por mim em entrevista concedida em 12 de dezembro de 2009, para fins exclusivos de divulgação acadêmico-científica do trabalho desenvolvido junto ao referido Centro de Educação Infantil.

(Supervisora Escolar C..)

São Paulo, 17 de Julho de 2013

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na condição de supervisora escolar junto ao Centro de Educação Infantil “Américo de Souza”, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, declaro ter acompanhado, no ano de 2007, o processo de investigação-ação desenvolvido pela equipe de pesquisa liderada pela professora Mônica Appezzato Pinazza, como parte de uma ação colaborativa entre o grupo de pesquisadores ‘Contextos Integrados de Educação Infantil’, coordenado pelas professoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Mediante a assinatura deste documento, autorizo o emprego de depoimento prestado por mim sobre o trabalho desenvolvido junto ao referido Centro de Educação Infantil, para fins exclusivos de divulgação acadêmico-científica.

(Supervisora Escolar T.)

São Paulo, 17 de Julho de 2013

APÊNDICE R – Análise de conteúdo: Formação em Contexto e o papel das lideranças formais

ANÁLISE DE CONTEÚDO

ENTREVISTAS COM PROFESSORAS

CARACTERIZAÇÃO DAS LIDERANÇAS FORMAIS – DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Entrevistas realizadas em novembro de 2008

Fonte Informante	Temas Destacados	Fragmentos dos Depoimentos
Profa. Vanessa P1	Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a diretora e a coordenadora pedagógica	<p>Para a parceria com o Contexto “[...] é fundamental ter uma centralidade em alguém que leve adiante, que esteja retomando tudo. A centralidade está na Lúcia e na Jacqueline”.</p> <p>Lúcia: O papel da Lúcia :</p> <p>“ Acho que é de cobrar, para saber aonde a gente está ‘pisando’ “ [...] é uma cobrança de apontar o que precisa melhorar, o que já está bom mas que precisa melhorar mais”</p> <p>Jacque:</p> <p>“ É uma pessoa um pouco mais distante. Acho que mesmo pela função dela. Acho que no aspecto pedagógico a Lúcia é mais presente”</p> <p>As duas:</p> <p>“ Acho que elas têm os mesmos princípios. Acreditam nas mesmas coisas dentro da educação, mas eu não tenho noção de como elas trabalham juntas [...] Elas têm posturas diferentes, mas os princípios ... elas acreditam nas mesmas coisas. Isso se encontra no trabalho que fazem com o grupo. São pessoas bem diferentes, mas os princípios e crenças unem as duas”.</p> <p>A Lúcia chega muito pouco em mim. A Jacqueline menos ainda.</p> <p>Crítica sobre o trabalho no CEI:</p> <p>“ O registro melhorou muito, mas às vezes eu olho a prática e não sei se melhorou tanto assim. Então, é este que é meu medo. .. Então , porque se fala ‘está bom, está ótimo’ e para mim o que vale é a prática.</p> <p>Há partilha de princípios na equipe do CEI. Tem sim... E isto é muito bem feito... Eu acho que a Lúcia investe</p>

		<p>nisso... conduziu nosso projeto político pedagógico ... ele é fiel...não tem como negar... ele não é mentiroso.</p> <p>Até os princípios as pessoas estão presentes. O PPP retrata bem. Mas na hora de fazer valer é que as coisas complicam.</p> <p>Eu não sei se é na formação das pessoas. No momento das pessoas... nas práticas. Eu não sei se isto tem muito jeito de mudar nas pessoas... a questão das opções.</p>
<p>Profa. Fabiana</p> <p>P2</p>	<p>Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a diretora e a coordenadora pedagógica</p>	<p>Lúcia:</p> <p>O papel da Lúcia é fortalecer a equipe. Ela fortalece a equipe... nas propostas que ela tem. Por exemplo, É fácil falar: você tem que planejar” E a CP não planeja nada... A mesma coisa que acontece com as crianças, acontece com a gente. Coma sentada, se eu como em pé... é muito simples. Então, se ela fala: vocês têm que ter um planejamento e a gente vê que ela mesmo não planeja nada? Isso a gente vê nela a referência.</p> <p>A Lúcia tem a ‘sensibilidade da diferença’ – o caminho é saber que as pessoas não são iguais e tratá-las de modo diferente.</p> <p>Os coordenadores, muitas vezes, querem falar com o grupo de forma única, generalizada. Não adianta!</p> <p>Jacque:</p> <p>A Jacqueline tem um papel de apoio à CP. Ela acredita... Não adianta a pessoa só apoiar e não acreditar que aquilo que está sendo feito é realmente assim que acontece, que é verdade...</p> <p>As duas:</p> <p>A Jacqueline e a Lúcia andam juntas. Se elas não tiverem o mesmo pensamento, pelo menos elas tiram uma questão em conjunto e tentam trazer para o grupo. Chegam a um senso comum.</p> <p>Eu acredito que a gente só teve este andamento porque a gente confia nelas (Diretora e CP) e elas dão possibilidades de a gente trabalhar.</p> <p>O X da questão é a equipe... é necessária a conquista da equipe.</p>
<p>Profa. Cláudia</p> <p>P3</p>	<p>Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a diretora e a coordenadora</p>	<p>Lúcia:</p> <p>A Lúcia é uma líder! Ela tem o poder de liderar, mas não estar lá em cima liderando... é poder de liderar as nossas inquietações. Desde 2001, antes da LH, a Jacqueline procurava me amparar nas minhas</p>

	pedagógica	<p>angústias.</p> <p>A Lúcia nunca me deu resposta sobre nada. Nunca falou: Cláudia você está errada. Você não pode fazer isso”</p> <p>A Lúcia é uma estudiosa. É uma pessoa que nunca está satisfeita ... ela não quer respostas. Ela também busca . Ela enxerga com os olhos dela. Não adianta eu chegar e convencer. Ela não vai tirar conclusões pelos olhos dos outros. Só pelos dela. Ela passa isso para a gente. Quando a gente tem uma opinião formada , ela questiona a opinião e nos faz analisar. Ela é muito sábia! Acredita muito no ser humano e eu aprendi muito com ela. Eu aprendi a acreditar mais no ser humano com ela.</p> <p>Jacque:</p> <p>É muito do bem! Ela mudou muito.</p> <p>Aprende muito com a gente. Ela aprendeu muito com a LH. Eu acredito que houve uma troca ali entre elas!</p> <p>A Jacque aprendeu a olhar mais um pouco para a gente. Para a Jacque, no começo, deve ter sido difícil ... dividir com a LH o poder. No começo, eu acho que ela deve ter tido medo.</p> <p>A Jacque, numa ocasião, confidenciou que a Lúcia chegando iria ter que entrar no ritmo já existente (nosso ritmo). No entanto, foi o contrario.</p> <p>As duas:</p> <p>A Jacque e a LH fazem uma parceria que deu certo. Acreditam na mesma coisa, mas não são iguais.</p> <p>Elas acreditam na educação infantil, no valor que as crianças têm, no poder de aprendizado e de desenvolvimento destas crianças e elas acreditam na gente, na equipe.</p> <p>Este tipo de formação já impregnou. A passagem da Jacque e da LH pelo CEI plantou, semeou uma forma de ser. Isso não tem volta!</p> <p>Os problemas continuam a existir, mas tem um outro olhar (sobre os problemas). Você não consegue voltar (a ver como antes).</p>
Profa. Selma P4	Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a diretora e a	<p>Lúcia:</p> <p>O que eu acho mais interessante no processo de supervisão de práticas da Lúcia é que ela me faz refletir... ela não me dá respostas... ela sempre tem um</p>

	<p>coordenadora pedagógica</p>	<p>caso parecido para contar... – você fez deste jeito que você acha que está errado, de que forma você acha que ficaria melhor? Ela não fala: você errou aqui, aqui, aqui...</p> <p>Como ela fala para a gente: não existe o certo ou errado... mas se você acha que deste jeito não dá certo, o que você acha que poderia fazer para melhorar?</p> <p>Quando eu fico preocupada, por exemplo: estou preocupada com o desenho das crianças. Daí, ela traz os livros. Ela diz: Então você dá uma procuradinha aqui, para depois a gente discutir. Traz textos... então eu acho que isso enriquece muito.</p> <p>Ela discute os nossos registros. A gente faz e ela dá o retorno. Ela lê e dá o retorno. Ela seleciona coisas e faz um apanhado de tudo...</p> <p>Jacque:</p> <p>Eu acho que a Jacqueline age como uma intermediadora. Ela faz a intermediação. Ela viu a necessidade que o grupo tinha de esclarecimentos, de um aprofundamento... Ela te conhecia (refere-se à pesquisadora/supervisora externa), então ela procurou unir as duas partes.</p> <p>Sempre houve uma preocupação da Jacqueline. Desde que ela entrou... esse movimento nosso de conhecimento, de aprofundamento começou a acontecer quando ela veio. Ela já tinha uma visão... ela já trabalhava... ela já tinha uma visão diferente... a gente estava perdida ... a gente ainda era assistencialismo só... a gente fazia mas não tinha entendimento do que a gente estava fazendo... então ela começou a mostrar que não existia educar sem cuidar e o cuidar sem o educar... daí a gente começou a caminhar... a nossa caminhada começou daí.</p> <p>Eu acho que ela se aproxima de um ideal de Diretora... em termos de preocupação com a educação das pessoas que aqui existem... dos profissionais que aqui existem. Acho que é o ideal... Ela quer que a gente evolua, ela incentiva...sabe, é diferente de outras... ela sempre procura melhorar.</p> <p>As duas:</p> <p>Não fala exatamente sobre a dupla.</p> <p>A conjugação das formações:</p> <p>O ADI magistério só abriu uma portinha, só abriu uma</p>
--	---------------------------------------	---

		brecha para a gente... mas isso a gente vai aprendendo... a gente vai ampliando com esta formação no CEI.
Profa. Edineide P5	Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a diretora e a coordenadora pedagógica	<p>Lúcia:</p> <p>O que marca a Lúcia é a garra que ela tem... a certeza do que ela está fazendo ... eu vejo nela um interesse na expansão, na melhora... e ela mostra os caminhos... ela é muito clara nos objetivos dela... ela incentiva a gente.</p> <p>Ela entende muito o nosso lado pessoal. Ela sabe a palavra certa para a pessoa certa.... ela tem uma relação que não é só profissional... ela tem muito forte a relação de afeto com o grupo... ela se entrega como pessoa, como profissional... e ela faz a gente compreender isso... ela incentiva a gente, levantando a gente e não porquê tem que fazer por causa da profissão, por causa de adquirir conhecimentos e a parte financeira também... ela incentiva a gente de todas as maneiras e de um modo suave.</p> <p>Ela é firme, mas de um modo suave! Ela não impõe. Ela te oferece, ela te convida! Ela te convida a pesquisar, a aprender e ela te abre os olhos, mostra... ela tem segurança de mostrar que não está bom, que precisa melhorar, mas de uma maneira natural. Ela também te elogia. Dá os méritos a que você tem direito. Ela é muito justa... ela age com justiça e com suavidade... ela é perseverante.</p> <p>Jacque:</p> <p>Não fala especificamente!</p> <p>As duas:</p> <p>Eu não acho que seria possível uma formação como esta(refere-se à formação em Contexto) em trabalho de cooperação se não tivéssemos a Direção e Coordenação que temos. Eu acho que... eu acho não... foi o que aconteceu... antes de você (refere-se à pesquisadora/supervisora externa) vir... houve um preparo... nós sabíamos que você viria e a que viria... Nós estávamos esperando o decorrer dos acontecimentos...</p> <p>A nossa Direção e Coordenação têm um interesse muito grande em nosso desenvolvimento pessoal e profissional... eu acho que elas vão... elas vão juntas, respeitando e considerando as individualidades; elas têm os caminhos, talvez diferentes, aas falas, mas elas têm o mesmo objetivo... elas vão juntas... eu não vejo</p>

		<p>conflitos de ideias e da parte profissional. Elas vão juntas e têm interesse muito grande no grupo. Elas incentivam a gente... elas fazem a gente ver que a gente tem livre-arbítrio, pode escolher... é preciso ir, agora você vai se você quiser ir ,se não quiser ir vai arcar com as consequências, mas que é importante ir. O grupo não é homogêneo e não quer ser. Eu acho que a grande maioria se beneficiou disso (refere-se à formação em parceria com o Contexto)... esse compartilhar foi muito bom.</p>
<p>Profa. Silvia P6</p>	<p>Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a diretora e a coordenadora pedagógica</p>	<p>Lúcia:</p> <p>A maneira como a Lúcia lida com as pessoas é muito boa. Ela deixa você parar e pensar... você pode falar a maior besteira, você pode argumentar... Esse ouvir, eu acho muito legal. Eu estou me policiando ao máximo.</p> <p>Essa forma dela ser, dá maior segurança... Ela também aprendeu com a formação em Contexto.</p> <p>Jacque:</p> <p>Dos 5 anos que estou aqui, eu percebo uma mudança ainda maior na Jacqueline. Acho que ela também aprendeu muito.</p> <p>As duas:</p> <p>Se a Direção e a Coordenação não apoiassem a gente não teria tido essa oportunidade (refere-se à formação em parceria com o Contexto)</p> <p>Elas caminham juntas. .. e acho que necessariamente têm que caminhar, porque se a diretora ficasse com uma trava segurando e a coordenadora quer ir para frente . .. elas vão ficar emperradas em algum lugar... elas não vão conseguir. Só a coordenadora não vai ter a força para seguir. Só a diretora também não vai ter força para seguir... Caminho em equipe. Eu acho que tem que ser.</p> <p>Comentando sua relação com a coordenadora:</p> <p>Eu admiro como ela leva o trabalho dela. Tem suas rugas... eu fico brava, fico uma semana que eu não posso nem olhar para a cara dela... só falo bom dia, boa tarde, boa noite e passo reto, porque acho também que é uma defesa do ser humano.</p>
<p>Profa. Mercês P7</p>	<p>Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a</p>	<p>Lúcia:</p> <p>Ela está sempre instigando a gente. Sempre cutucando a gente. Sempre fazendo a gente refletir bastante.</p> <p>Ela faz perguntas. Por exemplo, o portfólio, você faz de</p>

	<p>diretora e a coordenadora pedagógica</p>	<p>uma forma e ela pergunta: “ mas não está faltando alguma coisa? E se a gente pensar desse jeito, olha? Pode ser dessa forma?” Aí você percebe que pode ir mudando, acrescentando. Você começa a ter... ela sempre está fazendo a gente refletir muito sobre nossas ações. E também, ela nunca fala: “ Olha! Você fez errado”. Ela pergunta: “ Não tem uma outra maneira? E se a gente pensar desse jeito?”</p> <p>Ela quer que a gente chegue naquele determinado lugar, mas ela não obriga a gente chegar lá. Ela acompanha a gente de acordo com o nosso tempo.</p> <p>Jacque:</p> <p>É fundamental o papel da Jacqueline. Desde que ela entrou aqui, ela já tinha um olhar... ela então começou a cutucar a gente para também ter esse olhar, essa mudança. Ela sempre ajudou. Com a vinda da Lúcia então...</p> <p>As duas:</p> <p>Pensam na mesma direção... Elas dão abertura para a gente... se você tem a ideia de uma coisa, elas não empatam você em nada. Elas estão sempre te levando para frente.</p> <p>Sobre formação no ADI Magistério:</p> <p>O ADI deu uma boa ideia inicial... Quando a gente fez o ADI Magistério foi quando a Lúcia entrou (2004). Então casou um pouco, porque a gente aqui nessa unidade, sempre questionava muito a Coordenadoria (refere-se à esfera administrativo-pedagógica de controle e orientação da SME) porque a gente cansava... porque é cansativo você ficar o tempo todo só tomando conta de criança, deixar eles “brincarem”... então a gente sempre sentiu essa falta de ter alguma coisa...</p> <p>Casou com a inquietação da Jacqueline, desde quando ela veio para cá. Ela começou a cutucar a gente... Então ficou tudo (faz um gesto com a mão, indicando reunião) Quando começou o ADI magistério a gente já tinha algumas coisas... muitas coisas que a gente já fazia quando começou o ADI, que lá a gente não acreditava no que via. Por exemplo: O brinquedo está em cima do armário. A gente já sabia que ele tinha que estar na altura da criança. Porque, aqui, a gente acredita que pode.</p>
--	--	--

<p>Profa. Lucia Fernandes</p> <p>P8</p>	<p>Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a diretora e a coordenadora pedagógica</p>	<p>Lúcia:</p> <p>Eu não consigo ver a nossa formação sem a Lúcia. Jamais!</p> <p>A Lúcia é imensamente tranquila e faz a gente pensar, faz a gente refletir. Ela transmite tranquilidade. Ela transmite paz. Você pode chegar com um problema imenso e ela olha para você e você se acalma. Ela transmite uma paz muito grande. Ela tem algumas coisas muito interessantes.</p> <p>Exemplifica:</p> <p>“Isso é um problema? O que é que a gente vai fazer com esse problema?”. Ela jamais fala: “faz isso, isso, isso, porque é legal e vai dar certo” Ela pode até sugerir “ olha! E vocês apresentarem algumas obras para eles (é o exemplo de quando tiveram dúvidas sobre o uso de tintas com as crianças). Ela é mais de colocar a gente para pensar, pensar no que está fazendo.</p> <p>Jacque:</p> <p>O papel da Jacqueline foi fundamental. Eu atribuo essa parceria (refere-se à parceria com o Contexto). Porque me parece que ela foi atrás disso; ela queria isso para o grupo. Ela sempre foi muito forte, muito forte, no que ela defende. Então, nas reuniões, ela não falava assim: “Olha tem um pessoal aí que é lá da USP...” Não! Ela falava: “ a prof. Mônica...” Entendeu? “ Nós temos uma possibilidade de parceria muito boa de vocês avançarem, vocês crescerem...” Então, ela fala acreditando e aí eu acho muito legal!</p> <p>Quando a gente estuda o envolvimento que a gente tem que ter quando está contando a história para a criança, a criança vai se envolver de acordo com o meu envolvimento também, não é? Eu preciso ler essa história, contar com o coração... Do mesmo jeito, quando ela fala para o grupo, ela não fala por falar. Ela fala com o coração. Ela acredita no que ela fala. Ela tem um poder muito grande de conquistar as pessoas; não é de convencer, é de conquistar. Ela argumenta muito forte, ela argumenta muito bem. Ela é uma pessoa extremamente inteligente.</p> <p>As duas:</p> <p>Jacqueline e Lúcia caminham juntas. Sempre, sempre, caminharam juntas. Eu acho que o que elas têm de especial... eu acho que elas se completam.</p>
---	---	--

		<p>O diferencial da equipe em termos de investimento no trabalho coletivo e na busca de maior qualidade, é atribuído à direção e à coordenação.</p> <p>Se a Diretora e a C não fossem do modo como são, a equipe não seria deste jeito [...] eu acho que elas são peças fundamentais nesta equipe, no sentido de trabalhar junto com as pessoas, de mostrar que elas também estão neste processo, elas não se excluem em nada, em nada [...]</p> <p>Constrói a seguinte argumentação:</p> <p>Não é porque sou CP e você é professora, você faz. Não! Vamos pensar juntas! Acho que isso contribui muito!</p> <p>Uma visão do processo de formação:</p> <p>O diferencial da equipe é a vontade de fazer[...] as pessoas parecem gostar do que fazem[...] é uma vontade que não é igual para todo mundo. Existem pessoas que estão caminhando. Não estão todas as pessoas no mesmo movimento. Eu acredito que as pessoas que caminham em passos mais lentos, precisam de estímulo, Mais do que aquelas que já estão caminhando mesmo!</p>
<p>Profa. Fátima</p> <p>P9</p>	<p>Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a diretora e a coordenadora pedagógica</p>	<p>Lúcia:</p> <p>É aquela que mostra para a gente o que a gente está fazendo e no que a gente pode melhorar e ir além... Ela acaba nos envolvendo e acaba nos fazendo perceber que a gente tem que estudar, tem que se envolver... Ela trata a gente de uma maneira, que a gente acaba se envolvendo e percebendo a importância de não ficar na “mesmice”. Não dá para ficar na “mesmice” com a criança. Nós aprendemos a olhar a criança [...]</p> <p>Jacque:</p> <p>A Jacqueline incentivou muito as pessoas... mostrava para as pessoas a importância de estudar, de voltar a estudar... ela sempre foi incentivadora neste sentido de que a gente tinha que estudar... daí a maioria foi estudar e a partir daí se trava uma luta com o pessoal porque muitos eram contrários à ideia dos direitos da criança, de que tinha que ser um trabalho de qualidade, porque elas tinham direito a uma atividade de qualidade, a população, as famílias... e aí, as pessoas que iam chegando, os concursos iam “pintando” e as pessoas iam chegando... daí vieram a Lúcia Fernandes, Regina, Fabiana, Silvia, Cláudia... daí o grupo foi se</p>

		<p>fortalecendo nessas ideias de que tinha que ser um trabalho de qualidade.</p> <p>A gente tinha muita vontade de estar se envolvendo pedagogicamente no trabalho da nossa criança. Mesmo com a vontade da Jacqueline a gente sentia necessidade de uma CP porque é muita coisa para a Direção...</p> <p>As duas:</p> <p>Com a chegada da Lúcia Helena, a Jacqueline respirou com mais alívio. Ela percebeu que ali ela ia ter uma companheira de ideias, mesmo.</p> <p>Eu defino a Jacqueline e a Lúcia como braço direito e braço esquerdo. Entre elas há uma parceria. Realmente elas são parceiras. Como num casamento, de vez em quando há rugas e tal, mas [...] Elas não são iguais. Cada uma com suas características. Eu acho que no pensamento, a essência é a mesma. O valor da criança... Elas sabem o que estão fazendo aqui e por quê... Agora o caminho que cada uma percorre é diferente.</p>
<p>Profa. Núbia</p> <p>P10</p>	<p>Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a diretora e a coordenadora pedagógica</p>	<p>Lúcia:</p> <p>É simplesmente maravilhosa! Quando ela tem que falar alguma coisa que é para te provocar, para te fazer pensar, eu acho que ela é super coerente com o que ela fala. Dá para perceber que ela quer falas da sua ação e não da sua pessoa.</p> <p>É muito ética a forma como ela fala. Admirável! Eu a admiro muito. Todas as vezes que é para eu sentar e para eu falar com ela alguma coisa, é sempre um momento de avanço.</p> <p>Tem hora que você está num ‘pique’, vai avançando e tem hora que estaciona. Com a Lúcia é respeitada esta maneira e é dado um ‘alô’: você percebeu que você está assim? O que você acha que pode estar acontecendo? Eu acho muito importante trabalhar as relações, o que a Lúcia tem muito forte é isso. Quando a gente faz uma reunião, a gente não faz uma reunião mecânica: entra todo mundo, cumpriu a tarefa e todo mundo sai. Eu acho que a Lúcia é envolvente, quando ela inicia, ela já chama o grupo a participar. Eu acho muito chato uma reunião em que você não participa... você é chamada só para ouvir, ouvir, ouvir...</p> <p>Jacque:</p> <p>Muito mais teórica, que a relação mesmo. Dá para</p>

		<p>entender que ela sabe muito bem o que ela pensa, o que ela quer. No entanto, acho que ela não consegue transmitir de forma mais tranquila [...] É mais impositiva, eu acho.</p> <p>Muitas coisas que ela me falava antes, agora eu entendo. Mas na época, eu via como uma regra. Não era uma concepção que eu tinha. Isso só foi se criando com o tempo.</p> <p>As duas:</p> <p>Eu venho como uma parceria ótima, de equilíbrio. A Jacqueline tem um lado importante de se colocar mais firme. A Lúcia Helena é firme também, mas ela é diferente. Elas têm posturas diferentes, mas concepções iguais. A Jacqueline não é tão tranquila. Eu acho que ela aprendeu com a Lúcia, porque ela mudou muito.</p>
Profa. Luciana P11	Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a diretora e a coordenadora pedagógica	<p>Lúcia:</p> <p>Quando cheguei, tinha muita angústia... Acho que a Lúcia tem uma capacidade de tranquilizar a gente. Ela diz: “Calma, é o acolhimento. Você tem seu tempo. Ela diz: Calma você vai conseguir.” E se você vai com alguma coisa, ela não diz: “Não! Está errado!”. Ela diz: “Vamos refletir sobre isso”</p> <p>Quando ela fala isso, a gente sabe que algo precisa ser pensado.</p> <p>Reflexão é uma boa palavra para caracterizar o trabalho de coordenação da Lúcia. Ela leva muito a gente a refletir sobre a prática.</p> <p>Este ano (refere-se a 2008), eu coloquei na minha cabeça a palavra ‘processo’.</p> <p>No começo, quando eu levava algo e ela dizia: “Vamos pensar, vamos refletir sobre isso”. Eu no começo pensava que fosse ela, mas, na verdade, não era ela. Ela queria que eu refletisse sobre algo.</p> <p>Eu no começo falava: “Mas tudo ela vai pensar, refletir...” Por que a gente nunca acha que o problema está em nós, mas acha que está no outro. Hoje eu lembro e até dou risada, porque o problema não era a Lúcia, era meu! Eu comecei a mudar o foco, porque quando eu cheguei eu estava muito focada em meu trabalho. Eu queria mostrar meu trabalho.</p> <p>Agora, quando eu vejo meus registros antigos com duzentas fotos de uma criança, eu vejo que não precisava de tudo aquilo. E daí percebo que, na</p>

		<p>verdade, o que eu estava querendo era mostrar o meu trabalho, não o desenvolvimento da criança.</p> <p>Jacque:</p> <p>“Eu acho que a Jacqueline tem muito compromisso pedagógico... o que normalmente não acontece. Ela está sempre perguntando, falando: olha vai por aqui, vai por ali.”</p> <p>“ Quando eu vim para cá e vi a postura da Jacqueline, eu falei: Nossa! Eu acho que vai dar certo, porque tem alguém para administrar... e precisa na unidade!”</p> <p>As duas:</p> <p>“ Eu já tive experiências em que as duas pessoas atuavam como inimigas. Como pode, não é? “</p> <p>“ Eu as sinto como parceiras... Uma está sabendo o que a outra está fazendo.”</p> <p>“ Elas são diferentes de posturas, até de falar com as pessoas. Tanto é que eu tenho mais afinidade com a Lúcia do que com a Jacqueline. É o jeito que fala.”</p> <p>Profecia não realizada:</p> <p>Com a iminência de troca de Direção do CEI, Luciana demonstra inquietação e dúvidas sobre a possibilidade de continuidade do trabalho. Mas arrisca uma crença.</p> <p>“Eu acredito que a nova Diretora não conseguirá barrar o processo de formação, porque a formação daqui não está só aqui dentro. Já extrapolou. Na Coordenadoria todo mundo sabe do trabalho que a gente faz. A importância que é isso. Acho que não dá para quebrar.”</p> <p>O episódio de contemporização feito pela Lúcia em relação à falta de compreensão inicial do processo de uma colega mais antiga e com outra história de formação.</p> <p>A Vera : “ Ela tem muito o cuidado. Eu ficava perdida.</p> <p>A Lúcia (CP) : “ cada um tem seu tempo... cada um tem seu processo”</p> <p>Daí eu comecei a tentar entender a Vera. Até a Andréia era muito meu ‘apoio’. A Vera entrou na época de pajem e eu em que época entrei? ... Hoje a Vera pegou a ideia ... eu fiz umas fotos e coloquei... quando eu fui arrumar o caderno, o caderno já estava todo registrado... Isso me deixa feliz... Eu não acreditava na Vera no início do ano e hoje eu sei que é um processo e que ela vai chegar lá... eu sei que o tempo dela é outro,</p>
--	--	--

		o meu é outro...
Profa. Elaine P12	Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a diretora e a coordenadora pedagógica	<p>Lúcia:</p> <p>No início, fazia por respeito a ela. Não que eu acreditasse. Eu achava que ela era romântica. Na realidade, eu não confiava nela. Eu evitava falar coisas para ela porque sempre eu achava que ela não ia me dar atenção, porque eu sou nova no CEI. Tudo que você fala para a Lúcia Helena sempre tem um lado bom.</p> <p>Até um dia que eu falei que queria sair e ser volante (professora que não tem agrupamento próprio). Ela me acolheu tanto! Eu percebi que eu poderia confiar nela. Ela fazia eu refletir, entender em que eu estava errada.</p> <p>“ A confiança que eu tenho nela hoje...”</p> <p>Jacque:</p> <p>Adoro! Ela acredita na proposta de formação daqui.</p> <p>As duas:</p> <p>Estão juntas no processo de formação, mas cada uma em seu papel. A Jacqueline no papel dela e a LH no papel dela. Eu achei que uma não interfere no papel da outra.</p> <p>Uma condição de conflito:</p> <p>Quando eu briguei com uma professora e eu fui falar sobre a professora (refere-se à professora que divide o agrupamento com ela), a LH não disse que eu estava certa e nem que eu estava errada. Ela me fez refletir e eu vi que eu estava errada.</p> <p>Ela faz a gente refletir em todos os sentidos: nos meus conflitos com a parceira da sala, no meu conflito com a Selma, assim em tudo... tudo que eu falo... Eu percebo que eu estou fazendo algo que é contra os princípios dela, mas ela me respeita. Porque eu faço coisas que eu sei que ela não aceita. Por exemplo: dar comida na boca da criança.</p> <p>Eu sei que ela respeita o que eu faço.</p> <p>Uma conversa entre pares, fruto de formação:</p> <p>Eu tive uma criança que queria subir no trem (brinquedo do parque). A Nélia pôs uma cadeira. Eu disse: mas ela vai cair. A Nélia explicou que aqui no CEI ninguém é punida por isso. A gente tem que cuidar, mas não cometer excessos de cuidados. Daí ela falou: colocando a cadeira você está dando uma espécie de andaime para a criança agir. E ela ficou discutindo e</p>

		me explicando [...]
Profa. Cinthya P13	Papeis da coordenadora e da diretora e relação entre a diretora e a coordenadora pedagógica	<p>Lúcia:</p> <p>O papel da Lúcia é fundamental. Acho que tanto de motivação, de dar segurança naquilo que a gente está fazendo. Várias vezes, ela diz: “Olha, eu vou te dar uma dica...”, aqui e ali. Agora eu me sinto segura, agora eu me sinto pertencente ao CEI, mesmo sabendo que estou ‘anos-luz’ de algumas professoras que já estão bem à frente.</p> <p>Jacque:</p> <p>Não fala explicitamente.</p> <p>As duas:</p> <p>O trabalho delas, juntas, é belíssimo. É o “casamento” perfeito! A Jacqueline administrativamente e a Lúcia no pedagógico. Elas lutam por algo na mesma direção. Elas não são iguais de postura.</p> <p>Percepções iniciais:</p> <p>Eu tive alguns desentendimentos no início com a Jacqueline.</p> <p>No início eu não me senti acolhida, foi muito difícil. Eu acho que eu deveria ter sido mais ouvida. No início, senti muito bloqueio. (Fala especialmente da Jacqueline)</p> <p>.....</p> <p>Eu achava que era um bicho de sete cabeças a Coordenação, porque eu não tinha coordenadora na outra unidade[...] O prazo, a participação, a cobrança, não no sentido ruim, mas: “vamos fazer; vamos pensar, vamos escrever”; registro , para mim, ainda é uma dificuldade. Eu não tinha isso... Hoje eu vejo totalmente diferente. Eu antes não conseguia chegar para conversar com a Lúcia, tinha receio de perguntar, porque eu me sentia excluída... Eu não me sentia à vontade, porque eu sentia medo, receio de falar besteira, de errar.</p>

ENTREVISTAS COM SUPERVISORAS ESCOLARES
CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NO CEI – LIDERANÇAS
FORMAIS

Entrevistas realizadas em dezembro de 2008

Fonte Informante	Temas Destacados	Fragmentos dos Depoimentos
Supervisora escolar C. (2003 e 2005-2006)	Processo de formação e trabalho no CEI	<p>Eu gostava muito das reuniões. Eu aprendi pra caramba! Eu lamento não ter conseguido acompanhar mais, mas me deu muito subsídio para ‘mexer’ com outras escolas. Como é que eu poderia mobilizar algumas coisas nas outras escolas.</p> <p>O grupo do CEI Américo avançou muito do ponto de vista teórico.</p> <p>Portanto, para mim, não servia só para o CEI Américo, mas para as outras unidades.</p> <p>Resume da seguinte forma o que aconteceu no CEI.</p> <p>Uma Diretora que sentiu necessidade e uma professora que sentiu necessidade e começou um projeto.</p> <p>Uma CP com competência para gerenciar isso. Não sabiam onde queriam chegar, mas sabiam os princípios que eles no CEI tinham que ter. Foram criando o espaço e o projeto deles crescendo. Não está acabado, mas avançou muito; mas tem uma ‘cara’. Se o projeto é consolidado, é mais difícil estar a mercê das forças externas.</p>
	Papéis da Direção e da Coordenação Pedagógica	<p>A Lúcia é uma sutileza para perceber as dificuldades. Ela dá sentido às formações.</p> <p>Antes dela, era o tempo todo a Jacqueline mandando e elas (professoras) não querendo fazer. Quando a Lúcia vem, ela fala: “ Espera um pouquinho” . “ As professoras não fazem não porque não querem, mas porque não sabem fazer” “ Eles não sabem , então eles se defendem”(refere-se a todos os profissionais). Então, a Lúcia trouxe algo novo: eu nunca tinha pensado sob esse ângulo. Eu até sabia que eles não sabiam, mas nunca pensei que esse poderia ser o grande motivo de eles negarem-se a fazer. Porque eu pensava que quando as pessoas não sabiam, elas deveriam dizer. Elas deveriam ter a humildade... na minha leitura, eu achava que as pessoas não sabiam e acabavam ... quem não</p>

		<p>sabia perguntava. Para mim, isso foi novo. Eu aprendi muito, muito, muito, com a Lúcia, porque era uma forma diferente de ver uma forma humana de ver aqueles educadores.</p> <p>A gente queria ser humano com a criança, mas a gente via muito como pessoa, uma pessoa que tem sentimentos, que o pessoal e profissional estão juntos. Daí, por defesa eles faziam de modo descompromissado. Então, eu não me mostro.</p> <p>Falando dos tempos posteriores:</p> <p>Neste momento, a Jacqueline pode se centrar mais no administrativo e pode organizar a escola. Ela ‘tomou pé das coisas’ e a Lúcia conseguiu resgatar as professoras e o clima mudou. As relações melhoraram e ela centrou, mesmo, no PPP. Ela tinha muita preocupação com “o que é isso que a gente faz? Que projeto é esse?”</p> <p>O que é interessante é que quando, em muitas escolas, você demora meses para colocar um assunto e levar o pessoal a fazer, no CEI você falava para a Lúcia, ela tomava aquilo para ela e envolvia todo mundo e fazia, de fato, aquilo ser um projeto de todo mundo.</p> <p>Ser supervisora do CEI foi tranquilo. Tinha alguém que executava e você ia lá para ajudar, para fazer algumas reflexões, mas o processo estava lá. Elas mesmas comandavam.</p> <p>E tem uma coisa, a Lúcia sempre foi atrás. Nunca esperou a supervisora. Eu não precisava ir com pauta para lá[...] ela tinha o assunto, ela tinha as discussões e a gente fazia as reflexões em cima daquilo que ela tinha.</p>
	<p>Definição do trabalho de colaboração – trabalho com o Contextos</p>	<p>Fiquei preocupada no início com o processo colaborativo com o Contexto dentro do CEI. Quando eu voltei, eu ainda não tinha visto a atuação da Lúcia. Minha grande preocupação era que a equipe da universidade fizesse o trabalho da CP. Ou seja, até que ponto não haveria confusão de papéis. Daí poderia acontecer de alguém de fora fazer o movimento de formação e tomar o lugar da CP. Daí sai o formador de fora e eles no CEI não criaram autonomia. Como eles se viram, então? Ou seja, a CP é uma pessoa fundamental ao trabalho com a equipe e garante essa autonomia. Outra preocupação era não destacar um grupo dentro da equipe toda do CEI. Na medida em que se destacasse uma ou outra profissional, a gente teria</p>

		<p>problema de relacionamento de novo.</p> <p>Posteriormente:</p> <p>Eu achei bárbaro despertar nelas essa vontade de aprender. Essa coisa da USP; essa questão delas se sentirem valorizadas.</p> <p>Achei interessante e isso é mérito da Lúcia, por elas não terem se sentido constrangidas, não é? Elas receberam o Contexto e não se fecharam.</p> <p>Depois eu fiquei muito tranquila.</p>
	Papel da SE na formação e o que é ser SE no CEI	<p>Ser SE do CEI era uma delícia, porque aprendi com a Lúcia. Eu só tinha que ficar discutindo algumas coisas, algumas reflexões.</p> <p>Na primeira etapa (2003), a gente tinha que por aa mão na massa, memo., para fazer acontecer a reunião, discutir e tal.</p> <p>Na 2ª. etapa (2005-2006), é a de ter uma equipe que toca a unidade e que você fica mesmo na supervisão: você observa o que estão fazendo, você leva algumas reflexões, mas na grande maioria das vezes ,eu tive mais do que ensinei.</p>
	Como era o CEI na chegada em 2003	<p>O primeiro ano foi muito difícil, porque havia problemas de relacionamento muito fortes. Era uma creche muito difícil. Era um grande desafio. Problemas de relacionamento das professoras com as crianças... era muito difícil a concepção que elas tinham de que aquelas crianças não tinham mais jeito.</p> <p>Era uma unidade desorganizada: era tudo sem limite, era muita sujeira, era a ociosidade das crianças. Era um laissez faire. As crianças mandavam no CEI. Era um espaço para “tomar conta”. Eu me lembro que para segurar as crianças na sala era muito difícil. As professoras não tinham nenhuma autoridade, punham em risco, inclusive, a integridade das crianças.</p> <p>E aí, a gente começou a pensar um projeto pedagógico e eu falei para a Jacqueline que daquele jeito não dava.</p> <p>Eu consegui sentar com a Jacqueline, porque ela sempre foi uma pessoa com muita boa vontade, que metia os pés pelas mãos porque era muito ansiosa, mas era uma pessoa que sabia o que ela queria. Ela tinha um ideal de creche e ela sempre foi uma pessoa de princípios. O que eu achava legal, é que a defesa da criança sempre foi fundamental e ela nunca hesitou em</p>

		<p>ir para cima de um profissional que fizesse algo de mal à criança. Ela tinha muito claro que a criança tinha que ser defendida a qualquer preço. Ela sofreu bastante retaliação com isso. Só que tinha aquela coisa: eu defendo a criança, mas e daí? O que é que eu faço?</p> <p>Então, o que ela fez? Ela se abriu à possibilidade de construir um projeto pedagógico. Aí era o momento de se fazer um PPP para integrar aquelas pessoas e fazer um trabalho coletivo.</p> <p>Acho que chegamos a fazer 4 ou 5 reuniões para pensar o projeto, de acordo com o conhecimento que eu já tinha.</p> <p>Daí a gente conseguiu traçar princípios, concepção de grupo, as dificuldades, levantar as potencialidades. Aí a gente foi começando a construir alguma coisa... identificar atribuições.</p> <p>Quando foi em dezembro (refere-se a dezembro de 2003), pelo menos a gente sentia que o grupo sentava todo e isso já era diferente, porque a gente não conseguia fazer nada, sentar todos.</p> <p>A Jacqueline fazia com que eles sentassem todos e todos juntos nas discussões, nas reuniões. Tinha alguns conflitos, algumas coisas, mas você percebia concepções.</p> <p>O grupo era extremamente diferente. Tinha pessoas que praticamente não tinham formação pedagógica e tinha gente que era professora. Isso era um problema lá e a Jacqueline não tinha CP porque a CP dela estava afastada. Tinha também outros problemas: o pessoal da limpeza também era complicado. As crianças também. Como não tinham limite, elas sujavam demais.</p> <p>Tudo isso demandava todo o tempo e muito esforço e não dava para chegar no pedagógico.</p> <p>Como a gente começou a apertar as professoras, porque elas tinham que estudar, porque precisava fazer projeto, precisavam se dedicar. Uma coisa que a Jacqueline sempre teve lá era o bendito Diário de Bordo. Esse Diário de Bordo fui conhecer com a Jacqueline. Uma coisa interessante, ela lia todos e ela fazia observações.</p> <p>Quando começamos a exigir mais coisas, elas, por sua vez, pediram o horário de formação. Eu disse: “Está bem! Vocês querem tudo, mas vocês não dão nada!”</p> <p>Cândida faz sua interpretação:</p>
--	--	---

		<p>“Nós queremos o nosso direito” (seria a fala e o pensamento das professoras)</p> <p>Não era bem o direito de estudar, mas o direito de ficar sem crianças para dar um fôlego.</p> <p>EE aí o que nós fizemos: na lei não tinha nada sobre tempo de formação. Aí nós começamos a reorganizar os tempos. Elas já tinha o ‘self service’ e aí foi legal porque a gente articulou as coisas: quando a criança está num regime de ‘self service’ ela libera a professora. E a Jacqueline pôs as professoras para estudar. Elas tinham que estar reunidas estudando.</p> <p>Quando a Lúcia chegou, a estrutura já estava montada. Foi um dos primeiros CEIs a fazer o horário de estudo, se não foi o primeiro.</p> <p>Quando a Lúcia chegou em 2004, eu saí e quando eu voltei em 2005, a Jacqueline estava encantada e entusiasmada com a CP .</p> <p>A gente criou uma relação de amizade, mesmo. Eu sempre senti muito respeito por parte da Jacqueline. Ela sempre confiou muito em mim. As coisas davam certo por isso.</p> <p>Quando a Lúcia chegou, deu uma apaziguada na forma de ser da Jacqueline.</p>
Supervisora escolar T. 2007	Processo de formação e trabalho no CEI	<p>Reportando-se ao pouco tempo que permaneceu como SE, fala:</p> <p>Eu não conhecia a realidade de creche, de CEI e quando eu cheguei no CEI A.S. eu percebi um movimento diferente. Elas têm um movimento diferente.</p> <p>Eu estranhei no início, porque não tinha aquele currículo de pré-escola, aqueles planos de ação, o que estava sendo trabalhado com as crianças (ela estava, na verdade, procurando os conteúdos).</p> <p>Se você está querendo saber a respeito do CEI AS, eu posso dizer a você que ele é diferente. As coisas no interior do CEI acontecem de forma diferente.</p>
	Papéis da Direção e da Coordenação Pedagógica	<p>Não fala especificamente sobre este tópico.</p>
	Definição do trabalho de colaboração – trabalho com o	<p>Não consigo falar mais detalhadamente porque permaneci pouco tempo na SE do CEI e acompanhei pouco o trabalho. Mas o que consegui perceber é que o Contexto tem um formato diferente de trabalhar a</p>

	Contextos	<p>formação.</p> <p>Ao tratar do Contexto, pergunta se haveria a possibilidade de uma CP da região do Ipiranga em que atua atualmente como SE participar do grupo de estudos do Contexto na universidade.</p>
	Papel da SE na formação e o que é ser SE no CEI	<p>O CEI consegue se auto-organizar nas questões pedagógicas.</p> <p>Tenho grande confiança no trabalho realizado.</p>
<p>Supervisora Escolar D.</p> <p>2008-2010</p>	Processo de formação e trabalho no CEI	<p>Vários fatores ajudaram no CEI A.S. para que houvesse avanços no trabalho pedagógico: permanência prolongada da diretora no CEI; conseguir ter uma liderança compartilhada com as pessoas, a postura da CP também dividir com o grupo a questão de formação; as pessoas da equipe assumirem a formação. Mesmo as pessoas mais antigas acabaram se colocando como pessoas que estão aprendendo. As pessoas que chegam percebem que existe este movimento lá. Isso foi legal! Elas percebem que é diferente de outros lugares em que têm horários de estudo, mas às vezes não é levado a sério e as pessoas não assumem bastante o estudo.</p> <p>Fala de impactos visíveis:</p> <p>Achei interessante a participação delas no Congresso da Prefeitura. Como elas estavam seguras para apresentar, para falarem sobre o trabalho. O pessoal ficou bem interessado, porque viam que elas tinham segurança ao falar, ao se comunicarem. As expositoras Lúcia, Cláudia, Núbia. A Silvia também esteve acompanhando. Elas estavam interessadas e seguras ao apresentarem seus trabalhos.</p> <p>No dia a dia também a gente percebe elas muito envolvidas. Você pode chegar a qualquer momento. Elas não estão fazendo as coisas para alguém ver. Elas estão realmente envolvidas, elas estão fazendo. As crianças têm maior autonomia de ir, voltar [...] todo mundo está olhando. É diferente o movimento da outra unidade onde é 'mais engessadinho', cada um na sua [...] As professoras têm tanta autonomia e no CEI A.S. elas já se sentem mais à vontade. Isso é muito positivo!</p>
	Papéis da Direção e da Coordenação	<p>Eu acho que há percepção de cada um dos papéis.</p>

	Pedagógica	<p>As professoras assumem a questão do planejar, do estudo entre elas; elas não jogam isso para a CP. Não é a CP que manda, que é a ‘dona’. Elas percebem a importância do papel da CP, vão até ela, mas a responsabilidade é do grupo. Ela não é a ‘dona do saber’ e nem é ela que vai dar as respostas. Nem você (refere-se à pesquisadora/supervisora externa) , nem eu, nem a Jacqueline.</p> <p>Elas percebem que a Jacqueline tem uma questão que é mais do administrativo. Mas o apoio da Jacqueline à parte pedagógica foi muito importante, coisa que às vezes os Diretores não têm tanto esta visão de assumir junto com a CP, de estar ali, embora em alguns momentos ela não consiga, porque não dá para a diretora estar sempre junto na formação. Mas ela sabe, ela apresenta o projeto como alguma coisa coletiva. Não é dela, não é da Lúcia...</p>
	Definição do trabalho de colaboração – trabalho com o Contextos	<p>Percebo que já está incorporado lá. Criou uma cultura de estudo. É importante estar estudando, estar pensando. Elas percebem que os textos têm a ver com as práticas, coisa que, às vezes, em outros lugares, está desvinculado. Não se assumiu ainda, tanto, a relação teoria-prática.</p> <p>A presença do Contexto na formação semanal é importante porque tem estabelecido esta rotina, este interesse nelas em estudar, pensar, em pensar junto.</p>
	Papel da SE na formação e o que é ser SE no CEI	<p>Não faz menção específica.</p> <p>Fala somente da importância do grupo em ter a presença da SE nas reuniões.</p> <p>É importante elas verem que ninguém está pronto, quem já tem a prática, falta ler, estudar, discutir; que já tem bastante leitura, tem que considerar a prática do pessoal que já atua, que já está na prática. Sempre revendo...</p>

ENTREVISTAS – DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA

Entrevista feita em outubro com a Coordenadora e em dezembro com a Diretora de 2008

Fonte Informante	Temas Destacados	Fragmentos dos Depoimentos
DIRETORA Jacque	Caracterização da formação em Contexto da maneira como realizada no CEI	<p>O Contexto ajudou a compreender a cultura institucional.</p> <p>Eu sou muito centralizadora. Eu, hoje, já tenho mais clareza do que cabe a mim e o que deve ser das pessoas. O Contexto fortaleceu a formação de uma cultura da instituição.</p> <p>Primeiro, veio o olhar para as práticas.</p> <p>Até que enfim eu vejo fotos de crianças com professoras.</p> <p>No processo de supervisão que você faz (refere-se à pesquisadora/supervisora externa) há perspicácia! Você consegue fazer uma leitura dos processos que se instalam no CEI. Há um processo de desestabilizar, naquele sentido de dar “andaime” (refere-se ao conceito de Bruner)</p>
	Percepção do próprio papel na formação	<p>Eu já vinha de um trabalho de formação de instâncias de colegiados: APM, Conselhos, Grêmio, formação de Sindicato.</p> <p>Eu vim para cá (no CEI A.S.) com o propósito de fazer um trabalho diferenciado. Só que agora com creche.</p> <p>As pessoas já me conheciam, porque a Neide falava de mim. Ela já tinha trabalhado comigo antes e a Ana e a Vera estudaram na escola em que eu era Diretora.</p> <p>E aquelas que ansiavam por mudanças me receberam. A Fátima, ela fazia o papel administrativo aqui da creche, muito bem, só que ela não tinha respaldo para as mudanças que elas queriam. A Fátima, Mercês, Selma, Neide e Lúcia Fernandes foram as mais receptivas. As cinco topavam começar um trabalho. Elas articulavam o resto do grupo. E aí tinha as do contra.</p> <p>Nós começamos, então, a fazer no 1º. Semestre a verificação do que elas tinham de expectativas, o que que elas apontavam como necessidades do grupo. A primeira coisa que o grupo apontou foi a necessidade de ter critérios para a escolha de turno de trabalho,</p>

		<p>porque era muito complicado.</p> <p>Havia uma imobilidade. Eu sou professora de Educação Física. A hora que eu cheguei aqui e vi essas criaturas, todas em suas salas quietinhas o dia inteiro, tendo um super espaço como este, eu falava: “ Gente! Essas crianças precisam se movimentar. Essa escada (refere-se à escada que separa o pavimento superior do inferior) precisa ser utilizada! As crianças ficavam confinadas lá em cima. Ainda tem resistências. Algumas das mais antigas ainda não descem com as crianças. As mais novas são estimuladas e aí elas percebem a necessidade. Mas hoje, a gente vê, por exemplo, crianças do B1 (0-1 ano) e B2 (1-2 anos), já começam a andar na escada, a subir; as caixas de apoio lá nas salas são nada mais do que esses degraus aqui. A gente vê, hoje, essa mobilidade das crianças; que quando eu cheguei, eu falava e elas falavam: essa é louca!</p> <p>E aí, eu vim para um lugar onde as crianças olhavam assustadas para você. Tinha umas pessoas mais libertárias, tinha por exemplo a Lúcia. Mas dentro de uma cultura em que não se pode movimentar, as crianças ainda eram mais castradas nessa questão.</p> <p>Vir para a educação foi, para nós um ‘baque’, porque a gente passou a ter muito mais restrições. Você já tem uma caracterização das suas funções e do que é esperado de você. Questões administrativas são fundamentais: organização do ponto, Diário Oficial, comunicados, a questão da atribuição das professoras; matrícula, demanda, você tem que fazer isso de forma estruturada e fundamentada. Tem que estar tudo em dia.</p> <p>Se eu deixar, o administrativo toma o tempo todo do dia. Então, por exemplo, tem o prazo legal, eu respeito mas eu vou no prazo posto como final. Eu negocio com os setores. Trabalho com o tempo-limite, com a flexibilização possível. Porque o papel não pode ser mais importante que gente. Tem algumas coisas que não dá. Você tem que cumprir o prazo.</p> <p>A diretora tem que estar afinada com a concepção de formação da equipe. Tem que estar caminhando junto. Não precisa estar todos os momentos juntas.</p> <p>Tudo que a Lúcia traz para o grupo, eu de algum modo</p>
--	--	--

		<p>estou sabendo. A gente se conhece muito bem. Então, por exemplo, a gente fazia muito isso. Pelo menos em alguns momentos da semana, do dia, e também nunca foi muito estruturado isso, mas a gente sempre comunica: “ Olha o que está acontecendo ...”; “ As professoras foram para a USP”; “ Estão fazendo isso ... “ . então, pelo menos essas coisa, estar a par dessas coisas a gente estava. Elas estão fazendo o portfólio de uma criança [...] vêm : Olha! E o que a gente pode por aqui? “ O que você acha?” Isso é previsto também no papel do Diretor, mas não é cobrado. Quer dizer, não é cobrado disso, se você não fizer.</p> <p>.....</p> <p>Antecedentes do CEI</p> <p>Fora as circunstâncias extremamente desagradáveis, porque 2003 foi o ápice, foi o ano, foi o ápice, foi o divisor de águas, de uma equipe que sempre ‘castrou’, sempre limitou as ações e aí chega uma ‘louca’ (refere-se a si própria): tem que abrir, tem que fazer; as crianças podem... E aí, as crianças que eram muito limitadas, vão virando uma incógnita para a professora, que fala: “ E agora ? O que eu faço?</p> <p>Então, teve momentos que eu tive que usar de autoritarismo: “tem que ter uma linha do tempo”; “tem que sair com as crianças” Era muito resistente: “ Ah! Porque está chovendo...”</p> <p>As pessoas tinham que fazer. Então iam para o parque e tal. E aí, tinha que usar de autoritarismo para as pessoas perceberem que tinham alguns parâmetros de ação. “ Hoje é o dia de ir para o parque; hoje é o dia de trabalhar música. “ Porque não tinha... A professora tirava da ideia o que ia fazer com as crianças. De manhã, fazia um trabalho e de tarde outro completamente diferente ou o mesmo trabalho. Imagina! A criança fica 12 horas ... uma rotina extenuante , desde bebê. E aí, foi ampliando o número de crianças e a permanência das crianças ... tivemos criança de até 7 anos completos aqui, em 2003. Hoje (refere-se a 2008) tem crianças com 4 anos completos. Crianças maiores são muito questionadoras. Elas sabem [...] Eram só medos: medo da criança se machucar, medo desses pais cobrarem; quem vai assumir comigo? Perguntavam. Eu não vou dar minha cara pra bater.</p>
--	--	--

		<p>Aí, desestrutura tudo, porque de 72 crianças, fomos para 80, depois para 160. Desestabiliza todo mundo!</p> <p>Em 2003, tínhamos crianças aqui que mandavam na sala. Tinha ‘rebelião’ na sala. Quatro crianças queriam sair para jogar videogame na casa do amigo. E aí, as professoras ficam num dilema – a gente prende ou a gente dá liberdade? Mas que liberdade é essa?</p> <p>Então, em 2003, nós tivemos um processo de intervenção. Fazíamos reuniões semanais: eu, Cândida (SE), Sabrina, Rosamar (duas Técnicas da Oficina Pedagógica do NAE) e Marilda (CP em caráter precário).</p> <p>“ Precisamos ensinar esse povo a planejar! “</p> <p>E desde 2000 estava construindo o projeto pedagógico, em formação. Estudos da legislação (LDB, ECA, RCN) em 2000 e 2001. Em 2002, oficina para construção do PPP, ainda no plano da idealização.</p> <p>2003, estabelecemos 30 minutos de formação em conjunto. Já havia acertado algumas coisas.</p>
	<p>Definição da relação da Direção e da Coordenação Pedagógica na unidade</p>	<p>[...] Foram horas de ‘terapia’, foram horas de ‘terapia’, mesmo. De sentar com a Lúcia no carro, quando íamos embora juntas e a gente ficava uma, duas horas. Eu falava para ela como eu enxergava as pessoas. Para uma pessoa que está chegando[...] Eu confiei muito na Lúcia.</p> <p>Então, o fato dela chegar aqui [...] A gente brinca. Quando ela chegou aqui, eu estava em final de ano, com um monte de coisa. 2003 foi um ano muito complicado! Tivemos aqui muitos problemas !</p> <p>Os processos internos, meus e da Lúcia, como a gente tem muito claro, no grupo, na creche, a gente quer chegar nos mesmos lugares, temos concepções parecidas, nosso objetivo é o mesmo [...] temos isso muito claro [...] porque eu não estou aqui para ser vitrine e, muito menos, a Lúcia. Fazemos isso por acreditarmos no trabalho que a gente faz e o nosso ‘ego’ é muito bem resolvido nesse aspecto. A exposição do nosso trabalho é uma consequência; sempre fomos resistentes à exposição do trabalho. Hoje, a exposição é muito bem pensada, por exemplo, para o Projeto OMO.</p> <p>Ainda aqui, os processos coletivos e os processos individuais ainda precisam de supervisão.</p>

	<p>Percepção do papel da Coordenação Pedagógica no processo de formação</p>	<p>Eu lembro até hoje o dia em que a Lúcia chegou. A Lucia ao chegar precisou mostrar para as pessoas a importância de organizar um processo de formação. Ela é uma pessoa extremamente disponível. Uma pessoa que chegou e disse: “ Olha! Eu vim para o CEI, mas eu não conheço nada. Mas eu peguei alguns livros sobre educação infantil e eu, nas minhas férias, vou estudar para conhecer.”</p> <p>Dá para mim a segurança de falar, dá para mim a segurança não, porque eu também não conhecia nada de CEI. Eu cansei de ver gente que também não conhecia e que ia lá e falava[...] Não falava das suas dificuldades. Só falava daquilo que conhecia. Professor é muito assim. Aliás, ser humano é muito assim!</p> <p>E aí, a Lúcia consegue organizar e ver as necessidades das pessoas e das relações. Ela traz o enfoque das relações.</p> <p>Ter uma parceira dentro da unidade, é uma coisa que ninguém tem a dimensão do que é! Porque é muito solitário! Porque quando você faz uma opção política de mudança, você não pode estar sozinha. Quando eu vim para cá, por exemplo, se eu quisesse essa creche diferente ...</p> <p>A Lúcia tem uma autocrítica, porque não adianta a gente querer mudar o mundo porque o mundo não quer mudar...</p> <p>Quando vem a Lúcia, ela é minha parceira aqui dentro, porque eu tinha que buscar parcerias fora. Agora, tinha aqui dentro, tinha...</p> <p>O diferencial da Lúcia, acho que é no nível das relações.</p> <p>A Lúcia, por exemplo, se eu falasse: olha, aqui é assim. Eu quero que funcione dessa maneira... Ela não ia permitir! Com toda a delicadeza dela, ia provar que aquilo não daria certo. Eu vejo, primeiro, a Lúcia é uma pessoa extremamente inteligente e perspicaz.</p> <p>Jacqueline fala da condição atual:</p> <p>[...] Já temos um PPP mais estruturado. Ele consegue dar conta de falar que nós temos trabalhos, resultados de um processo e que nós temos coisas ainda em processo e outras tantas que temos que enfrentar.</p> <p>Quando a Lúcia chegou havia problemas sérios de</p>
--	--	--

		<p>relações.</p> <p>Ela tem um perfil de observar bastante. Em 2004, foi o momento de estabelecer a parceria. Ouviu muito[...] Eu a admiro! Ela dificilmente dá uma resposta de imediato, sem pensar [...]</p> <p>Ela é uma parceira que dá sustentação para que, muitas vezes, o trabalho não vá de outra forma. Em nenhum momento, quando eu tive de meter os pés pelas mãos, às vezes, a gente tem que ‘chutar o balde’, eu percebia, eu sentia que ela foi contra mim. Quando é uma decisão que é impensada de minha parte, ela espera [...] ou quando dá para fazer, ela me puxa e fala: “ vamos pensar”.</p>
COORDENADORA PEDAGÓGICA Lúcia Helena	Caracterização da formação em Contexto da maneira como realizada no CEI	<p>Para mim, o grande diferencial desse processo do Contexto é o diálogo com as práticas. Para mim, é o essencial, fundamental.</p> <p>É preciso um diálogo da universidade com as unidades. O que falta para nós, aqui, é isso.</p> <p>Há um distanciamento muito grande dos cursos de Pedagogia com o que realmente acontece nas unidades. Eu acho que o Contexto valoriza essas práticas, conversa com essas práticas. Acho que é um ponto muito importante. Acho também que é o envolvimento de vários atores. Acho que possibilita bastante a gente avançar nas reflexões.</p> <p>O Contexto estar em formação dentro do CEI faz muita diferença. As intervenções de uma supervisora externa tem um peso diferente, inclusive pelo fato de trazer a teoria para a gente e fazer o contraponto teoria-prática. A gente ainda não tem essa possibilidade. Acho que faz a diferença.</p>
	Percepção do próprio papel na formação	<p>Meu papel na formação é fazer a professora pensar sobre o que ela faz. Fazer se tornar reflexiva. Pelo menos é o que eu quero, é o que eu pretendo. Fazendo perguntas, questionando essas práticas, também trazendo embasamento teórico.</p> <p>A documentação é investir nas práticas, inovações pretendidas, porque revela concepções: de educação, de aprendizagem, de criança. A documentação é fundamental. Possibilita rever a história, rever as práticas, refletir sobre elas e projetar.</p> <p>O coordenador tem responsabilidade pela formação.</p>

		<p>Que formação é essa[...]</p> <p>Eu gostaria de fazer uma investigação sobre essa grande mentira que é a formação que acontece normalmente.</p> <p>A avaliação que é feita para formalização, não tem valor nenhum. O que vale é a avaliação que a gente faz no dia-a-dia. Uma coisa que acontece... as pessoas fazem avaliação.</p> <p>Uma coisa que m incomodava em outras unidades: as pessoas fazem avaliação em todas as unidades. Fiz várias avaliações. Nunca surte efeito, nunca vira alguma coisa, porque não tem devolutiva. Minha prática não é essa. Aqui não! Elas escrevem sem medo. Falam coisas como: “ A Coordenadora está distante” . Aqui todo mundo lê. As pessoas percebem e então fazem, porque tem devolutiva. Tudo que a gente pede, elas consideram sério, então elas fazem. Faz diferença você dar retorno e pensar sobre algo que é trazido. Por exemplo: Não está bom aqui! O que a gente pode fazer para melhorar? E a gente faz e leva para as práticas.</p>
	<p>Definição da relação da Direção e da Coordenação Pedagógica na unidade</p>	<p>Parceria é cumplicidade. As concepções, crenças e valores são muito afinadas. Nossos objetivos e nossas concepções de criança, de educação , de educação infantil. Nós conversamos muito e nossos objetivos são muito alinhados, por conta dessas concepções. Houve, ao longo da convivência, um aprimoramento das concepções pelo diálogo, pelos questionamentos sobre o futuro; das experiências; das trocas de experiências. A troca de experiências também é fundamental.</p> <p>Quando eu cheguei aqui na unidade, eu não tinha experiência de educação infantil, quem tinha era a Jacqueline. Ela já tinha traçado para ela o que ela queria para esta unidade. Ela tinha essa clareza.</p> <p>Quando cheguei aqui, o que eu queria era investir nas relações, nas relações dos adultos e dos adultos com as crianças. Para mim, era claro. Nas conversas com a Jacqueline, eu fui construindo a clareza do público, a clareza da família. A parceria com a família foi uma construção.</p> <p>Um pouco da história:</p> <p>Quando eu cheguei, a Jacqueline já tinha se desgastado; ela tinha investido muito, mas sozinha. Então, ela não tinha mais paciência e, então, ela ‘batia</p>

		<p>o martelo’: “ É isso aqui e pronto!”. Ela não tinha mais diálogo.</p> <p>E aí eu fui recuperando isso. Eu consegui, eu acho, avançar muito, porque fui valorizando as pessoas.</p> <p>Todo formador tem que ler uma vez por mês o texto “Professores Integrais” do Fullan.</p> <p>Uma compreensão sobre o processo vivido:</p> <p>Não existe pedagogia sem relação. Sem uma boa relação. Não existe!</p>
	<p>Percepção do papel da Direção no processo de formação</p>	<p>A Jaqueline como diretora tem de tudo: conhecimento, experiência, desejo, defeito, uma pitada de autoritarismo, mas ela reflete muito [...] Até hoje, quando converso com ela, ela fala para mim: Lúcia, eu fiz uma coisa e eu falava: Nossa! Ah! Se a Lúcia estivesse aqui [...] Até hoje ela fala. Então, ela faz e ela pensa sobre o que fez. Isso é fundamental!</p>

ANEXO A – Cronograma de formação do 1º semestre de 2008

CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTOS
1º. SEMESTRE DE 2008

D A T A S	NATUREZA DAS FORMAÇÕES			
	GRUPOS DE ESTUDOS CEI		REUNIÕES PEDAGÓGICAS CEI	CONTEXTO DE PROFESSORES USP
	GRUPO I (reuniões às 2ª feiras)	GRUPO II (reuniões às 3ª feiras)		
	1- Adriana 2- Claudia 3- Cinthia 4- Daniela 5- Danielle 6- Elaine 7- Fabiana 8- Gisleyne 9- Ira 10- Maria Cristina 11- Maria das Mercês 12- Nelia 13- Rosana	1- Andreia 2- Ana Maria 3- Antonia Selma 4- Bárbara 5- Edneide 6- Eliane 7- Lucia 8- Luciana 9- Maria de Fátima 10- Núbia 11- Silvia 12- Vanessa 13- Vera 14- Maria Aparecida		1- Cláudia 2- Maria de Fátima 3- Lúcia 4- Selma 5- Mercês 6- Andréia 7- Cinthia 8- Andréia 9- Elaine 10- Silvia 11- Vanessa 12- Fabiana 13- Núbia 14- Edneide
05/03 4ª. feira		-----	-----	Pauta: Apresentação de Programa de Formação de Parma Coordenação: Tizuko

10/03 2ª. feira	Pauta: Bambini - A Abordagem Italiana À Educação Infantil Coordenação: Lúcia		-----	-----
11/03 3ª. feira		Pauta: Texto: Professores Integrais – identidade Coordenação: Lúcia e Mônica		
12/03 4ª. feira				Pauta: Coordenação: Tizuko
17/03 2ª. feira	Pauta: Texto: Professores Integrais – identidade Coordenação: Lúcia e Mônica			
18/03 3ª. feira		Pauta: Texto: Bambini - A Abordagem Italiana À Educação Infantil Coordenação: Lúcia		
24/03 2ª. feira			Pauta: John Dewey Experiência e reflexão Apresentação: Mônica Coord.: Lúcia , Jacque e Mônica	
25/03 3ª. feira		Pauta: Elaboração do Plano de ação. Coordenação: Lúcia		
31/03 2ª. feira	Pauta: Vídeo Coleção Grandes Educadores John Dewey Coordenação: Lúcia			
01/04 3ª. feira		Pauta: Vídeo Coleção Grandes Educadores John Dewey Coordenação: Lúcia		

07/04 2ª. feira	Pauta: discussão do texto: A Família como ordem simbólica – Levantamento de questões a partir da prática. Coordenação: Lúcia e Mônica			
08/04 3ª. Feira		Pauta: Vídeo Coleção Grandes Educadores Wallon Coordenação: Lúcia		
14/04 2ª. feira	Pauta: Vídeo Coleção Grandes Educadores Wallon Coordenação: Lúcia			
15/04 3ª. feira		Pauta: discussão do texto: A Família como ordem simbólica – Levantamento de questões a partir da prática. Coordenação: Lúcia e Mônica		
22/04 3ª. feira		Pauta: A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. Texto: Ana Azevedo e Julia Oliveira Formosinho Coordenação: Lúcia		
28/04 2ª. feira			Pauta: família, adulto, criança e infância. * vídeo * portfólio da Silvia Apresentação: Mônica Coordenação: Lúcia, Jacque e Mônica	

29/04 3ª. feira	Pauta:Avaliação da Reunião Pedagógica (grupo I e II) Coordenação: Lúcia	Pauta:Avaliação da Reunião Pedagógica (grupo I e II) Coordenação: Lúcia		
05/05 2ª. Feira	Pauta: A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. Ana Azevedo e Julia Oliveira Formosinho Coordenação: Lúcia			
06/05 3ª. feira		Pauta: As práticas educativas nos espaços externos. Coordenação: Lúcia		
07/05 4ª. feira				Pauta: Discussão de textos e narrativas Coordenação: Tizuko
12/05 2ª. feira			Pauta: Construção de Regra Moral Apresentação: Meire Festa Coordenação: Lúcia, Jacque e Mônica	
13/05 3ª. Feira		Pauta: Análise dos registros das experiências e de produções Coordenação: Lúcia e Mônica		
19/05 2ª. feira	Pauta: Análise dos registros das experiências e de produções Coordenação: Lúcia e Mônica			

20/05 3ª. feira		Pauta:Vídeo Coleção Grandes Educadores Célestin Freinet Coordenação: Lúcia		
26/05 2ª. feira	Pauta: As práticas educativas nos espaços externos Coordenação: Lúcia			
27/05 3ª. feira	Pauta: Encontro de Pais	Pauta: Encontro de Pais		
28/05 4ª. feira				Pauta: Discussão de textos e narrativas Coordenação: Tizuko
02/06 2ª. feira	Pauta: Vídeo Coleção Grandes Educadores Célestin Freinet Coordenação: Lúcia			
03/06 3ª. feira		Pauta: Letramento Coordenação: Lúcia		
09/06 2ª. feira	Pauta: Letramento Coordenação: Lúcia			
10/06	Pauta:Linguagem Matemática –texto e vídeo Coordenação: Lúcia e Mônica			
16/06 2ª. feira		Pauta: Problematizações de vivências com os fenômenos naturais e sociais Coordenação: Lúcia		

17/06 3ª. feira	Pauta: Problematizações de vivências com os fenômenos naturais e sociais Coordenação: Lúcia			
18/06 4ª. feira				Pauta: Discussão de textos e narrativas Coordenação: Tizuko
23/06 2ª. feira	-----	Pauta:Linguagem Matemática –texto e vídeo Coordenação: Lúcia e Mônica		
24/06 3ª. feira	Pauta: Avaliação da Formação Coordenação: Lúcia	Pauta: Avaliação da Formação Coordenação: Lúcia		
30/06 2ª. feira			Saída – segundo votação	

ANEXO B – Cronograma de formação do 1º semestre de 2009

CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTOS
1º. SEMESTRE DE 2009

DATAS	NATUREZA DAS FORMAÇÕES				
	GRUPOS DE ESTUDOS CEI		REUNIÕES PEDAGÓGICAS CEI	CONTEXTO DE PROFESSORES/U SP	
	GRUPO I (reuniões às 2ª e 4ª feiras)		(reuniões às 2ª feiras)	(reuniões às 2ª feiras)	
	1	Ana Maria dos Anjos Pimentel	1	Maria de Fátima S Alcaide Teixeira	1- Maria de Fátima 2- Fabiana 3- Maria das Mercês 4- Silvia da Conceição 5- Marli 6- Ilma 7- Luciana 8- Lúcia 9- Claudia 10- Juçara 11- Márcia 12- Lucia Helena
	2	Vera Lúcia Rodrigues	2	Edneide Leopoldino Tomé	
	3	Luciana Araújo Lopes Wenceslau	3	Fabiana Redigolo da Silva	
	4	Andréia Cristina Gobbis Rocha	4	Gisleyne Georgetti Zamana	
	5	Vanessa Rizzato	5	Antonia Selma Valentim	
	6	Rosana Dilena	6	Maria das Mercês M. P. Soares	
	7	Nelia Luisa Datovo	7	Silvia da Conceição Alonso	
	8	Elaine Aparecida Asonuma Formigoni	8	Marli de Lima Silva Jager	
	9	Lúcia Fernandes da Silva	9	Núbia Regina de Almeida	
	10	Claudia Aparecida Nunes de Moraes	10	Suzi Meire Fernandes G. Cardoso	
	11	Juçara Adriano Marques Ignácio	11	Cinthia Politchuk	

	12	Márcia Regina Maranhão da Siva	12	Adriana de Lourdes Santos		
	13	Sandra Regina Soares Alves Moreira	13	Francini Aparecida Abdo Bezerra		
	14	Jesusa Martinez Cruz	14	Ilma Solange Oliveira Santos		
	15	Marcos Henrique Rodrigues Teixeira	15	Andreia Rodrigues de Almeida		
	16	Ivonete Ribeiro Marinho	16	Nivia Alessandra A.Parlamento		
17/02 3ª. feira	Elaboração do PEA Formadora Lucia Helena					
18/02 4ª. feira	Elaboração do PEA Formadora Lucia Helena		Elaboração do PEA Formadora Lucia Helena			
25/02 4ª. feira	Planejamento, questionamentos e construção de regras para o uso dos brinquedos. Formadora Lucia Helena		Planejamento, questionamentos e construção de regras para o uso dos brinquedos. Formadora Lucia Helena			
02/03 2ª. feira	Apresentação do Proj. do Berçário I e Vídeo - Novos Paradigmas na Educação Mário Sergio Cortella Formadora Lucia Helena					
03/03 3ª. feira			Apresentação do Projeto do Berçário I Vídeo- Novos Paradigmas na Educação Mário Sergio Cortella Formadora Lucia Helena			
04/03 4ª. feira	Orientações e discussões de práticas Formadora Lucia Helena		Orientações e discussões de práticas Formadora Lucia Helena			
09/03 2ª. feira	Elaboração do cronograma para registros das reuniões de PEA e de regras para uma reunião de qualidade Formadora Lucia Helena					

10/03 3ª. feira	Formadora Lucia Helena	Elaboração do cronograma para registros das reuniões de PEA e de regras para uma reunião de qualidade Formadora Lucia Helena		
11/03 4ª. feira	Apresentação do Projeto Alimentação (caixa surpresa) MG C/D Formadora Lucia Helena	Apresentação do Projeto Alimentação (caixa surpresa) MG C/D Formadora Lucia Helena		
16/03 2ª. feira	Reflexão e análise do Plano de Ação 2008 e Elaboração do Plano de Ação 2009 Formadoras Mônica e Lucia Helena			
17/03 3ª. feira		Reflexão e análise do Plano de Ação 2008 e Elaboração do Plano de Ação 2009 Formadoras Mônica e Lucia Helena		
18/03 4ª. Feira	Sobre o PEA: Leitura, reflexão e discussão do item antecedentes (a historia de registro do CEI). Formadora Lucia Helena	Sobre o PEA: Leitura, reflexão e discussão do item antecedentes (a historia de registro do CEI). Formadora Lucia Helena		
23/03 2ª. feira	Plano de ação: avaliações intermediárias, foco nas áreas de experiências e a mediação do educador. Formadoras Mônica e Lucia Helena			
24/03 3ª. feira		Plano de ação: avaliações intermediárias, foco nas áreas de experiências e a mediação do educador. Formadora Lucia Helena Formadoras Mônica e Lucia Helena		

25/03 4ª. feira	Continuidade da elaboração do Plano de ação 2009. Formadora Lucia Helena	Continuidade da elaboração do Plano de ação 2009. Formadora Lucia Helena		
30/03 2ª. feira	PPP – Registro do auto - serviço nos momentos de refeição/reflexão Apresentação Power Point Aprendizagens possíveis nos momentos de refeições Formadora Lucia Helena			
31/03 3ª. feira		PPP – Registro do auto - serviço nos momentos de refeição/reflexão Apresentação Power Point Aprendizagens possíveis nos momentos de refeições Formadora Lucia Helena		
01/04 4ª. Feira	Elaboração dos planos: Festa Caipira Festa da família Formadora Lucia Helena	Elaboração dos planos: Festa Caipira Festa da família Formadora Lucia Helena		
06/04 2ª. feira	Rotina do refeitório Vídeo – práticas educativas no CEI Formadoras Mônica e Lucia Helena			
07/04 3ª. feira		Rotina do refeitório Vídeo – práticas educativas no CEI Formadoras Mônica e Lucia Helena		
08/04 4ª. feira	Reelaboração do Plano de Metas Formadora Lucia Helena	Reelaboração do Plano de Metas Formadora Lucia Helena		

13/04 2ª. Feira	Leitura e discussão do texto “Brincar pelo bem das crianças” Tizuko Morchida Kishimoto Formadora Lucia Helena			
14/04 3ª. feira		Concepção de conhecimento e aprendizagem Registros das educadoras Formadoras Mônica e Lucia Helena		
15/04 4ª. feira	Construção do portfólio um trabalho em continuidade (organização para apresentação) As práticas nos espaços externos Formadora Lucia Helena	Construção do portfólio um trabalho em continuidade (organização para apresentação) As práticas nos espaços externos Formadora Lucia Helena		
22/04 4ª. feira	Motivando para qualidade Alfredo Rocha Formadora Lucia Helena	Motivando para qualidade Alfredo Rocha Formadora Lucia Helena		
27/04 2ª. feira	Concepção de conhecimento e aprendizagem Registros das educadoras Formadoras Mônica e Lucia Helena			
28/04 3ª. feira		Leitura e discussão do texto “Brincar pelo bem das crianças” Tizuko Morchida Kishimoto Formadora Lucia Helena		
29/04 4ª. feira	Oficina Papel Marchê com a educadora Maria das Mercês Formadora Lucia Helena	Oficina Papel Marchê com a educadora Maria das Mercês Formadora Lucia Helena		
04/05 2ª. Feira	Ana Azevedo – Registro e Observação Formadoras Mônica e Lucia Helena			
05/05 3ª. feira		Ana Azevedo – Registro e Observação Formadoras Mônica e Lucia Helena		

06/05 4ª. feira	Continuidade oficina Papel Marchê com a educadora Maria das Mercês Formadora Lucia Helena	Continuidade oficina Papel Marchê com a educadora Maria das Mercês Formadora Lucia Helena		
11/05 2ª. feira	(Obs- 1h de formação para cada grupo) Registros x planejamento x prática Formadora Lucia Helena			
12/05 3ª. feira		Ana Azevedo – registros das educadoras Formadoras Mônica e Lucia Helena		
13/05 4ª. feira	Registros x planejamento x prática Formadora Lucia Helena	Registros x planejamento x prática Formadora Lucia Helena		
18/05 2ª. feira	REUNIÃO PEDAGÓGICA		Oficina de musica Com Jessica	
19/05 3ª. feira	(OBS- INVERSÃO DO GRUPO DE 2ª FEIRA) Ana Azevedo – Registros das educadoras Formadoras Mônica e Lucia Helena			
20/05 4ª. feira	Plano de ação Fragmentos do Diário de Bordo Formadora Lucia Helena	Plano de ação Fragmentos do Diário de Bordo Formadora Lucia Helena		
25/05 2ª. feira	Análise da filmagem das práticas nos espaços externos. Formadora Lucia Helena			
26/05 3ª. feira		Visita a Parma Fotos Italianos/Núbia Formadoras Mônica e Lucia Helena		
27/05 4ª. feira	Escala de empenho do adulto Formadora Lucia Helena	Escala de empenho do adulto Formadora Lucia Helena		

01/06 2ª. feira	Visita a Parma Fotos Italianos/Núbia Formadoras Mônica e Lucia Helena			
02/06 3ª. feira		Análise da filmagem das práticas nos espaços externos. Formadora Lucia Helena		
03/06 4ª. feira	Escala de envolvimento Leuven Formadora Lucia Helena	Escala de envolvimento Leuven Formadora Lucia Helena		
08/06 2ª. feira	Socialização de Projetos Formadora Lucia Helena			
09/06 3ª. feira		LABRIMP Filmagem CEI Formadoras Mônica e Lucia Helena		
10/06 4ª. feira	Registros das agendas Formadora Lucia Helena	Registros das agendas Formadora Lucia Helena		
15//06 2ª. feira	LABRIMP Filmagem CEI Formadoras Mônica e Lucia Helena			
16/06 3ª. feira		Socialização de Projetos Formadora Lucia Helena		
17/06 4ª. feira	DVD - Piaget Formadora Lucia Helena	DVD - Piaget Formadora Lucia Helena		
22/06 2ª. feira	REUNIÃO PEDAGÓGICA		Saída de toda equipe	
23/06 3ª. feira		ITERS Formadoras Mônica e Lucia Helena		
24/06 4ª. feira	Registros x planejamento x prática Formadora Lucia Helena	Registros x planejamento x prática Formadora Lucia Helena		

29/06 2ª.feira	ITERS Formadoras Mônica e Lucia Helena			
30/06 3ª. feira		Espaços internos do CEI Visitação e registros das educadoras Formadora Lucia Helena		
01/07 4ª. feira	Apresentação de Portfólio Formadora Lucia Helena	Apresentação de Portfólio Formadora Lucia Helena		
06/07 2ª. feira	ITERS – Material das educadoras Formadoras Mônica e Lucia Helena			
07/07 3ª. feira		ITERS – Material das educadoras Formadoras Mônica e Lucia Helena		
08/07 4ª. feira	Oficina caixa de história Formadora Lucia Helena	Oficina caixa de história Formadora Lucia Helena		
13/07 2ª.feira	Espaços internos do CEI Visitação e registros das educadoras Formadora Lucia Helena			
14/07 3ª. feira		Plano de metas Formadora Lucia Helena		
15//07 4ª. Feira	Fragmentos do Diário de Bordo Formadora Lucia Helena	Fragmentos do Diário de Bordo Formadora Lucia Helena		
20//07 2ª. feira	Plano de metas Formadora Lucia Helena			
21/07 3ª. feira	Avaliação de desempenho Formadora Lucia Helena	Avaliação de desempenho Formadora Lucia Helena		

22/07 4ª. Feira	Socialização de Projetos Formadora Lucia Helena	Socialização de Projetos Formadora Lucia Helena		
27/07 2ª. feira	Avaliação da formação Formadoras Mônica e Lucia Helena			
28/07 3ª. Feira		Avaliação da formação Formadoras Mônica e Lucia Helena		
29/07 4ª. feira	Oficina sobre brincar Formadora Lucia Helena	Oficina sobre brincar Formadora Lucia Helena		

ANEXO C – Material para formação: planejamento e registro de diário de bordo – professoras Selma e Fátima

PLANEJAMENTO SEMANAL

SEMANA 20 a 25/03/06

AGROPAMENTO Ma-A/B

Mg-A/B EDUCADORAS Antonia Selma Maria de Fátima

1- O que irá trabalhar?

1- O que irá trabalhar?
Manuseio de revistas e catálogos; manuseio de faturas.

2-Objetivos: (para que?)

- Objetivos: (para que?)
Experimentación de materiales, diversificados, exploración de posibilidades de manipularlos.

3- Como será trabalhado?

1º dia

1º dia Serão oferecidas revistas e catálogos para manuseio sem a intervenção dos educadores.

2º dia

2º dia Ofereçamos revistas e jornais para que as crianças
a seu critério, explorem os materiais.

10:40 às 10:50 - higiene (mãos)

11:00 às 11:30 - Almoço

11:00 às 11:30 - Almoço
11:30 às 11:45hs - Higiene / uso sanitários

11:30 às 11:45hs - higiene pessoal sanitários
arrumação colchões e lençóis (com a virança)
11:45 às 13:00 hs - Sono

11:45 as 13:00 hrs - 50 NO

OBS:- Nas 6^{as} finais, no período da manhã, faremos uma literatura na rotina, pois estabelecemos que devemos o BANHO em todo o grupo, faremos uma experimentação para ver se é adequado que fique estabelecido para todo o ano.

PLANEJAMENTO SEMANAL

SEMANA 20 à 25/03/06 AGRUPAMENTO MGA/B EDUCADORAS Ana / Clide

1- O que irá trabalhar?

Histórias Infantis

2-Objetivos: (para que?)

Desenvolver o hábito pela leitura de mundo através das histórias, fazer associações e interferências do mundo da imaginação com a realidade em que vivem.

3- Como será trabalhado?

1º dia O Educador irá ler a história para as crianças mostrando as imagens. Em seguida, discá-las manusear o livrinho, fazendo comentários diversos sobre a história.

2º dia Propor uma releitura da história, em uma roda de conversa pedindo para as crianças relatarem o que entenderam enquanto uma das educadoras registra os comentários. Durante a conversa o educador faz algumas interferências com perguntas as crianças relacionando situações da história com a vida cotidiana das crianças.

... às Rotina tarde 13:50 (hora do sono e atividades diversificadas como revisitar, livros, brinquedos p/ os que não dormem)

13:50 às 14:00 preparação p/ café (arrumação lençóis e colchões das crianças)

14:00 às 14:30 (café da tarde)

14:30 às 14:50 Higiene e atividade dirigida (cantinhos, roda de conversa, música, poesia, brinquedos, jogos, etc)

VIRE

3º dia Propor novamente o manuseio do livro de história para que as crianças apontem a parte em que mais acharam interessante e recontem para todos.

4º dia Com a ajuda das educadoras oferecer massa de modelar para que as crianças construam os personagens da história, a parte que acharam interessante ou algo que quiserem relacionado à história.

5º dia Propor no cantinho do desenho a interpretação da história e expor na sala.

4- Definir as áreas de experiências trabalhadas.

Corpo e movimento (descobrir, explorar, interagir, sentir, etc)
 Expressões, comunicações e palavras (ouvir, observar, pintar, conversar, desenhar, etc)
 Eu e os outros (conhecer, diferenciar, compartilhar, compreender, etc)
 Espaço e dimensões (contar, criar, ensinar, construir, discriminar, etc)
 Tempo, objetos e natureza (explorar, visualizar, segurar, tocar, esperar, etc)

OBS. É importante estabelecer rotina: roda de conversa, chamada, escovação de dentes, banho, etc.

É importante planejar os tempos de espera da criança (acolhimento, sono, saída, etc).

É importante estabelecer as atividades permanentes (demanda do agrupamento).

14:50 às 15:40 Pátio / Parque

15:40 às 16:10 Jantar

16:10 às 17:20 Higiene / trocas de roupas

17:20 às 18:00 atividade dirigida (cantinho, brinquedo, histórias, etc. para espera dos pais).

21)

avião (com uma das folhas da revista), o Gabriel B. imediatamente pediu para fazer um chapéu, a educadora Selma fez vários ia colocando em suas cabeças, que logo se dirigiram ao espelho para se ver, quando ouvimos o Renan (na sua linguagem) dar início a música de "marcha soldado, cabeça de papel", o Talles, Edmaro e Gabriel C, perceberam que o Marquinho estava fazendo de carrinho sua revista, que deslizava pelo chão e, passaram a imitá-lo; num canto Sanyta e Milena (loira) de posse de suas bonecas deitadas no chão, levantaram suas perninhas, e a Sanyta pegou um pedaço de papel (folha de revista) e passou no bum-bum, e falou para a Milena: - "olha, ela fez coco"; logo foi imitada em seus movimentos pela Milena. Percebemos as várias possibilidades de exploração, nos surpreendemos com os inúmeros movimentos por eles encontrados. Hoje damos início ao auto-atendimento de food e almoço, foi assim com fusão generalizada, mas ao final de cada certo, muitos pratos virados pelo chão e sobre a mesa, acreditamos que logo será muito mais fácil para eles, o que não podemos é desistir.

Maria de Patima / Antonia Selma.

20/03/06 tarde

03
a festa
sábado
a noite
05:00

Hoje dia normal, transcorrendo com tudo ok tivemos nossos contínuos variados, agora com os blocos de montar em um, e esse como são brinquedos bem variados, as crianças amaram, de um contínuo virou um canto pois as crianças hoje não quiseram saber dos outros contínuos, foi muito bem exploraram a novidade de todos as maneiras que imaginaram. Hoje começamos nossas atividades com histórias infantis, demos vários livros para que eles pudessem manusear, em nossa sala tinham vários livros disponíveis para eles, depois de apresentarmos as histórias

para eles, deixamos que escolhessem o que mais
 lhes era atraente, eles escolheram o
 livro "O Urso apavorado" em sua maioria,
 por ser grande com figuras em alto relevo
 e por ser muito interessante para eles.

A Educadora leu a história e eles todos
 ficaram bem quietinhos prestando atenção.
 A história falava de um urso que dormia
 e que se assustou com barulhos horríveis que
 começou a ouvir, e assim começou a gritar
 por alguém que estava dormindo em outro
 quarto e esse não respondia, começou então
 a apavorar-se e imaginar que eram
 Bichos enormes e foi em busca de seu pai
 até que descobriu que aqueles barulhos eram
 os "nobres" do seu pai. Em toda a história
 as crianças prestavam bastante atenção
 e faziam seus comentários quando viam
 as figuras dos Bichos, faziam os barulhos
 desses animais com eles. Ficaram impressiona-
 dos com o Rinoceronte. A Ana Julia falou
 assim: "O Rinoceronte é grande, ele abre a boca
 assim... e faz movimentos com as mãos
 como se fosse a boca do rinoceronte". A
 Gabriela já disse: "O Urso ficou apavorado mé-
 ta!". Quando chegou na parte que era
 o Papai do urso que fazia os barulhos,
 eles ficaram todos surpresos que era só o Papai
 dele, aproveitamos o momento para falar
 do medo que sentimos, que às vezes nem
 tudo é o que parece, que não podemos nos
 apavorar sem saber direito o que está acontecendo,
 que nossa cabeça às vezes faz a gente
 imaginar coisas que fazem que sintamos medo.

22

E assim iniciamos mais este trabalho, que daremos continuidade com nossas crianças amanhã.

Enfim Bom Dia, e Bom serviço p/ vocês
Que "Deus" nos abençoe

Amc / Uelido

• Dia 21/03/06

Hoje, novamente, o Murilo não passou bem, choramingava quase que todo o tempo, até que por volta das 10:20hs começou a apresentar temperatura elevada a família foi avisada e vieram buscá-los logo após o almoço a Barbara (Auxiliar de Enfermagem) enviou-lhes encaminhamento.

Tomos ao solário, pois o parque estava com muitas poças de água. Levamos o monta-judo e ficamos com o BT, exploraram toda a sala (do BT) e os brinquedos lá presentes. O Renan encantou-se com as bolas, e mais ainda quando uma delas caiu no parque (são duas bolas bem grandes e coloridas; propuzemos que ele a chutasse sendo que uma de nós (educadoras) ficaria de goleiro, e ~~de~~ ele chutava a bola, depois invertemos as posições, e ele assumiu toda uma postura de goleiro, pernas flexionadas, tronco para a frente e braços abertos como que a proteger suas travas imaginárias. ele é uma criança muito criativa em suas brincadeiras, é maravilhosa vê-lo se relacionar com seus brinquedos e brincadeiras.

Damos as revistas e fisionomias, todos de primeiro momento se empolgaram em manusear a fisionomia, não interferimos quanto a forma de empunhá-la, e quase que instintivamente percebemos que a grande maioria (menos Murilo, Gabriel A. e Eduardo) logo desistiu. Tiv (vale lembrar que as tesouras são de péssima qualidade), o que fez com que desistissem muito rápido de seu maior objetivo - cortar as revistas. O Gabriel Alves fez a sua de aviãozinho, a Sanyra e Maria Fernanda largaram as suas e foram para a caixa de brinquedos; o Talles se apossou de um mocho na caixa de brinquedos e foi recolhendo todas as fisionomias lançadas no chão. Já a Ana Julia não desistiu da fisionomia, ficando por muito tempo com suas tentativas.

Maria de Fátima / Antonia Selma.

21/03/06 (tarde)

Hoje tivemos uma tarde tranquila, após o café as crianças brincaram com o monta tudo no centro da sala, em volta do círculo. Todos brincaram juntos sem problemas, o Gabriel Bispo, Renan e Leonardo construíram carros e brincaram por um longo tempo. A Milena, Gabrielly, Lausa e M^a Fernanda construíram seus castelos. Quando fomos ao pátio, as crianças pediram para que levassemos o monta tudo e lá nos integramos ao MGCID e brincamos de roda e com os brinquedos. Damos continuidade ao novo planejamento propondo uma releitura da história pelas crianças e foi muito interessante pois eles lembraram até dos detalhes, houve a participação de todos onde a educadora fez perguntas referentes a história e asolidione e as respostas eram fiéis ao contexto. As perguntas e respostas foram registradas pelo educador e serão expostas junto à interpretação feita por eles.

Colocamos depois algumas músicas infantis onde as crianças dançaram e cantaram bastante.

Contamos a história da Formiguinha e todos se interessaram e participaram com algumas hipóteses antecipadas a respeito do que poderia acontecer.

Cleide / Joseane

23 A

Dia 22/03/06

Hoje tivemos o início do Dia, de início não demonstrou estranhezas, principalmente no pátio que explorou através de muitas corridas. Uma das crianças, o Teller, no pátio resolveu que iria ~~na~~ à feira comprar pastel, e, veio nos perguntar se queríamos, e logo foi seguido pela Sanyza, Cecília e Maria Fernanda em seu passeio à feira; logo voltaram e falar nos comemos deliciosos pastéis em ginásios. A Rubeca retornou hoje, estava doentinha, e ficou muito bem, brincou bastante, principalmente com as outras crianças, o que ainda não acontecia.

Em sala distribuímos as revistas e tesouras, solicitando que se sentassem sobre a linha vermelha, a maioria o fez, e lá nós educadoras, mostramos como segurar a tesoura e como ela pode cortar o papel, percebemos que ficaram um tempo mais nas suas tentativas; a Gabrielly ao folhear uma revista achou um cachorro de desenho com o chapéu de papai noel, logo disse: "o lobo mau, já de papai noel!"; o Gabriel B. imediatamente veio ver e logo nos surpreendeu ao dizer: "o papai noel, subiu lá encima da creche e depois desceu"; Gabrielly - ele fez assim, oh! oh! oh!. E aí a educadora Silma, percebemos que eles estavam narrando o que aconteceu na nossa festa de Natal do ano passado, e o quanto foi significativo para eles, ficando guardado em suas memórias, como uma agradável recordação, que logo foi lembrada só ao ver uma foto de revista. Cada vez mais através das respostas dadas por eles ao propormos uma atividade percebemos o grande significado de nossas intervenções junto às nossas crianças.

Uma manã frangüila; estamos dando continuidade ao auto-at-
diminto completo no abnco, ainda estão mais perdidos, mas acreditamos
que logo serão movimentos incorporados por eles, fazendo parte d
nossa rotina.

Maria de Fátima / Antonia Selma

22/03/06 - tarde

Di

tudo normal, sem nenhuma ocorrência.

com a continuidade de nosso planejamento,
hoje tivemos a releitura da história do "Urzinho
Apavorado", depois que formamos a roda
e eles foram percebendo que íamos ver novamente
a história do Ursinho, eles ficaram radiantes,
pois adoraram a história. Eles faziam os
bravulhinhos, completavam a história sem
dificuldade quando eram estimulados. Quando
foi a vez para a escolha a parte que eles mais
gostavam. "A Laura gostou da parte que o
ursinho tinha medo e saiu da cama
procurando o papai". "A Gabriela preferiu a
parte que ele estava "apavorado" com medo
do lobo". "Foi a Níky, já gostou da
parte que o ursinho descobriu que os
bravulhinhos não eram de lobo e sim do
seu papai que dormia e brincava". E
assim, as próprias crianças iam recontando
a história com suas escolhas.

No auto-serviço as crianças ainda encontram
dificuldades para se servir, fazem "alguma"
brinquice, mas tudo bem normal para
um bom começo.

Enfim tudo foi transcorrendo normalmente
sem maiores problemas.

Bom serviço e Bom Dia! p/ vocês
e que "Deus" nos abençoe

Amc | Lúide.

mat
paral
mos
to."

sauro
mas
para

foi
do
colar

seus
a pr
colou

parte
mos

2

T.

eco

zaci

e n

cri

sa

per

do

de

voro

qui

24 D.

Dia 23/03/06 (manhã)

Depois um longo período sem ir ao parque, devido às chuvas e o mato grande, lá retornamos, e foi muito agradável, logo que chegamos perceberam algo diferente, a Sanyra veio perguntar: - "cadê o mato", dissemos que havia sido cortado, no que a Dandarah disse: - "ficou bonito!".

Em sala, dando continuidade ao planejado, demos a revistas e tesouras para que manuseassem, colamos com fita crepe duas cartolinas na lousa, bem à altura delas, pedimos para cortar o que quisessem para colarmos no nosso cartaz e lhes mostramos o que era esse cartaz, foi uma festa, todos os pedacinhos de papel que apareciam iam sendo mostrados e passávamos cola e dávamos em suas mãos para que colassem, demonstraram muito interesse nesse movimento de ir colar os seus pedacinhos de papel, centralizando todos na altura das mãos delas, a parte inferior das cartolinas não foi utilizada, somente uma criança colou ali um pedacinho de papel, ficando uma grande concentração na parte superior, mesmo que fosse colado uma sobre os outros.

Manhã tranquila, o auto-atendimento está tendo continuidade, e vamos nos adequando às reais necessidades das crianças.

Maria de Fátima / Antonia Selma.

23/03/06 (tarde)

Passamos uma tarde tranquila sem nenhuma ocorrência. Na sala após o café fizemos a higienização com as crianças e depois brincaram com o monta-tudo. Fomos ao pátio coberto e lá as crianças exploraram o espaço com giz de lousa onde desenharam no chão e nas paredes os personagens da história que estamos trabalhando nesta semana. A Gabrielly desenhou na parede e veio dizendo: Tia vem vê o ursinho Apavorado. A Milena falou: Olha o leão e a Nicoly gritou: Eu fiz o elefante tia.

24

Cipós o jantar, as crianças confeccionaram os personagens da história com massa de modelar, e assim que surgia um personagem, aparecia também sons e gestos imitados por eles. A Cecília fez um ruído dizendo ser o leão e todos os outros acompanharam e assim foram se colocando. A Gabrielly nos contou a história de seu modo e claro a partir das suas confecções. Foi muito divertido!

Cleide / Ana.

Dia 24/03/06

Hoje é o dia do banho em todas as crianças. Fomos ao parque com outro agrupamento, das 8:15 às 9:00 hs., lá exploraram muito todos os brinquedos.

Em sala logo após o suco, iniciamos o banho, que para eles é um momento muito esperado, o prazer que a água lhes proporciona é bem grande; uma educadora fica no banheiro, coloca de 2x2 no chuveiro, enquanto isso outros dois ficam na tentativa de tirar roupas e calçados, a escovação nesse dia é feita no chuveiro, os 2 que estão no chuveiro ficam com um sabonete sendo orientados a ir lavando as várias partes do corpo (é uma grande folia), enquanto isso a outra educadora na sala fica com o restante do grupo (colocamos vários cantos à disposição e música) e vai furando e secando as crianças, passando perfume e penteamos todos. O tempo é certinho para o banho, terminamos no exato momento de ir para o almoço.

Todos se alimentaram bem, com o auto-atendimento colocam a quantidade e aquilo que preferem; hoje o Talles, a Maria Fernanda e Dandara não quiseram feijão.

Manhã tranquila.

Maria de Fátima / Antonia Selma

25/1

24/03/06 - tarde

Hoje o dia foi um pouco corrido, tivemos duas crianças que tiveram dentes, a Dandara tossia muito, vomitou bastante, chamaram os responsáveis, a mãe veio buscar. Depois foi a Gabrielly que começou a ficar bem abalada e ficou com febre de 38°, foi dado um banho morno e também foi acalorada, a mãe que veio buscá-la. Quando continuamos as nossas atividades, hoje foi o dia de aproveitarmos nossa hora de conversas para retomarmos nossa conversa sobre a história do "Ursozinho Apavorado", e não precisamos falar quase nada sobre a história, eles mesmos iam contando e contaram toda a história sem dificuldades, do modo deles, só fizemos poucasíssimas intervenções para que eles continuassem. Quem deu início à contação, que por sinal ficou melhor que a original, foi a Gabrielly. Quando foi perguntado a ela qual era o nome da história, ela foi a primeira a responder: "Do ursozinho apavorado". Depois a Nicolly continuou falando que ele estava com medo, por isso estava apavorado. E aí foi a vez de Cecilia falar que foi por causa do barulho que estava com medo. E assim cada um foi falando com suas palavras o que ia acontecendo na história, até o final. Depois deste momento, no cantinho do desenho ficaram ali os materiais disponíveis para eles usarem a vontade. E falamos a eles que hoje eles poderiam desenhar tudo sobre a história que já tínhamos conversado e contado novamente, todos foram ali e desenharam a vontade, e entre si entrocando

viajamos por aí, mas os comentários sobre a história e como eles tinham gostado das contações, leituras, comentários desta semana.

Na sala expomos as atividades com a ajuda deles na sala, e assim foi terminando nossa dia e nossa semana.

Com carinho e Boa semana p/ vocês
Que "Deus" nos abençoe!

Amc / Cleide

27-03-06 manhã.

Hoje começamos a trabalhar os sons da natureza e na sala cantamos algumas músicas, os meninos queriam que eu cantasse a música do cavalo.

Por não conhecer nenhuma, fui ao Sítio do Tio Brito e disse que lá havia cavalos, e com dois minutos tudo quadrado comecei a fazer o som das patas do cavalo andando, o menino ficou prestado atenção e quando dei que os peões, ele pegou as músicas e começou a fazer o mesmo som.

No pátio nós os convidamos a escutar os barulhos dos nossos pés correndo, nisso eles avisaram um fato que estava brincando com o gato e ficava chorando.

A menina de nome logo começou a cantar: O galinho cadê você eu vi aqui por que te vi no que foi o acampamento pelas outras crianças, mas o gato queria mais era brincar.

Escutamos também um pássaro cantando, cachorro latindo, um rato barulhento, o udo de uma peruca.

Na hora de conversa perguntei a eles quais os sons escutamos hoje no pátio:

Gabrielly: um cachorro que latia, um gato que fez miau e subiu no árvore.

meninos: miau, miau, miau.

ANEXO D – Material para formação: registro de diário de bordo – professora Núbia

28

00/04/2006. Tarde:

Depois do lanche fizemos uma roda
onde conversamos sobre o passeio. Leonardo,
João Pedro e Eliseu já viram dinossauros na
televisão. Leonardo disse que tem um
seu "dinossauro Rex" (surpresa minha). Bianca
indisse que vai ficar com medo. No horário
do recreio, fomos à área coberta e fizemos
uma integração com o 1º estágio B. Brin-
caram com a montanha-tudo e com outros
brinquedos. Choveu e tivemos que ir para
a sala. Giovana, Isabela, Vitória gostam
de brincar com as mochilas como se
estivessem indo ao shopping. Miguel,
João, Laís brincaram com o jogo de
encaixe de formas geométricas, já não
batem tanto para encaixar e João vai
trazendo a peça até que esta se encaixe
com a outra.

00.04.06 manhã

Distribuí as revistas para folhearem. Os meninos
vão e o Eliseu sentaram-se no chão com
as revistas no colo e comentaram entre si
sobre as figuras. A Bia foi logo me pedir
as das tesouras. Dei somente para ela. Mas
logo em seguida o João da Iheila me pediu
para fazer também. Eles recortaram com cuidado,
de segurando constantemente a tesoura. Brin-
caram com figuras de maquiagem, achei que
ficaram estagnados nesse assunto...
O João recortou uma modelo, perguntou

portique ele me deu, não respondeu nada. Perguntei quem era, aí ele disse que era o pai.

A Leticia trouxe figurinhos da "Rebeldes" novamente, não queria dividir, mas hoje foi mais fácil convencer-la, dividi uma para cada. E logo em seguida já estavam brincando de "jockey 20". E quando folheavam alguns traziam a revista de zendo que a mamãe ia comprar (láisa, ymaí). O Eliseu a Aurea e o Miguel me entregaram recortes para mais tarde colocarmos na cartolina. Cichei muito legal o movimento do ymaí ao rasgar a revista, com as mãos ele fez tiras. Muito por sinal. Percebi que ele estava interessado no movimento e principalmente no barulho. Segui mos a rotina com a leitura de hist. e excavação.

10/04/2006. Tarde.

Núbia

Samyra, láisa e Vitória dobram os lençóis (do jeito delas) e arrastam o colchão para guardar. Depois do lute voltamos para sala e fizemos uma rota de história. "Pra que serve a água?" li o título e aproveitei para saber das coisas. Eliseu: para beber. Aurea: para tomar banho. Giovana: vem da chuva. Li a história mostrando as figuras, que são bem coloridas. Ymaí, Miguel e Isabela falavam ao mesmo tempo a respeito do que estavam vendo.

Sonia.

29

11.04.06 manhã

O passeio foi maravilhoso, ficamos encantados. As únicas crianças que choraram foi a Giovane e a Raiane, mas com a passa do tempo acostumaram.

Os pais perguntar se os ossos ficavam dentro das caixas. Pois haviam caixas enormes no meio da exposição.

Gostaram bastante do meteorito, se aglomeraram em volta e colocaram as mãos. Inclusive eu fiquei surpresa, pois não sabia que era de "metal" apesar do nome já indicar bastante coisa. Com linguagem infantil "fácil", ele explicou os costumes e o surgimento dos dinossauros. Teve uma criança da mancha que grudou no monitor e disparou perguntas, estavam misturados os agrupamentos. O percurso também foi de muito interesse (estátuas e etc)

11/04/2006 Tarde

Núbia

Hoje demoraram um pouco para acordar devido ao cansaço do passeio. Sentamos em roda e perguntei como tinha sido o passeio e o que viram por lá.

O primeiro a contar foi Leonardo: "Tinha dinossauro grande, grande e o filhinho que era pequeno. Tinha galatinha e crocodilo. Bianca completou que tinha morcego e que os dentes do dinossauro era muito grande. Miguel falou que a boca estava aberta. Leonardo contou todos os detalhes desde a ida de Enrius, os dinossauros vistos e até o lanche com suco da saída. Laís sempre tão calada e aparen-

temente dispersa hoje estava ansiosa para contar tudo o que viu. Peguei o kit que ganharam e mostrei algumas fichas. Giovana, Ynaê e Beatriz diziam o nome do que viam nas fichas. Trouxeram palitos de sorvete para montar dinossauros, fizemos um combinado que ficaria em sala num pote para que pudessem brincar, o que foi feito no mesmo dia.

Jonie

12.04.06 manhã

Fizemos uma roda de conversa a respeito do passeio. As falas me surpreenderam.

- O dinos tinha um rabão. (Sheila)
- E um pépico e uma cabeça. (Aurea)

Perguntei o que eles comiam.

- Carne. disseram óleo e o gederson.
- Vocês viram um dinossauro pendurado no teto com uma asa assim... E o Eli seu prontamente respondeu:
- Sim "ele" era os voadores comia peixe.

A Laise interviu querendo também falar e disse:

- O grondaio comia planta, não faz mal.

Depois da conversa entreguei giz de lousa e papéis. Fizem alguns "desenhos de dinossauro", ou melhor conversaram entre si e me trouxeram as garatuças a respeito desse assunto, mas em pouco tempo já estavam desenhando e conversando a respeito de outras coisas.

Nubia

30

12/04/2006. Tarde

Após o lanche distribuí algumas revistas e livros pedagógicos e pedi que identificassem algum animal ou algo que eles viriam durante o passeio. Como sempre Leonardo se destacou, encontrou algumas figuras de esqueleto e disse ser um dinossauro. Breila mostrou um ênifur. Elizeu achou a figura de um crocodilo. Logo se dispersaram e começaram a ver várias figuras. Diego vibrava a cada celular e dizia "mãe".

No parque brincaram com terra, Gabrielly, Elaine e Janyra colocaram terra no pote e viraram como se fosse bolo e a todo momento serviam para os amigos.

13.04.06 manhã

Enio.

Hoje voltamos ao assunto dos dinossauros, dessa vez vamos fazer massinha, pois combinamos de fazer ontem mas não deu tempo. Relembrei a conversa que tivemos ontem a respeito das formas e costumes alimentares dos dinos.

O Gederson me surpreendeu fazendo apenas a boca aberta "com dentes".

O Léo fez uma forma bem parecida, com cabeça, corpo e rabo. Ele gostou bastante.

A Giovana preferiu carimbar a massa em os palitos de fustilly que ganharam.

A Bia também utilizou os palitos para

dar forma de bolo à sua escultura. Pois a Vitória fez aniversário e já havíamos contado os parabéns.

Antes do almoço assistimos ao filme do "Dr. Denturo" um coelho ensinando a escovar os dentes e cuidados em geral. O que mais chamou a atenção foram as músicas, batiam palmas e cantavam. O desenho foi bem curto.

Depois viram o "Toy story". Ai ficaram de boca aberta, interessados e atentos. O seu gosto de aventuras ficou literalmente de boca aberta e olhos estatelados. Quem não quis mesmo continuar a ver o filme foi a Bianca e o Raione, ficaram num canto brincando de "brincinho" com sapatos e bolas. Níbia

13/04/2006. Tarde.

Fizemos uma roda de conversa sobre a Páscoa, falamos sobre o coelho, o chocolate e expliquei mais ou menos sobre o significado. Finalizando a semana, dei folhas e lápis de cor e pedi que eles desenhassem sobre o passio. Fizemos verdadeiras obras. Elaine é muito detalhista (e da nem foi ao passio). Ynaí e Jederson desenharam "alguns dinossauros". No final da tarde fizemos máscaras de EVA (de coelho) saíram eufóricos. Cantaram a música do coelho da Páscoa por diversas vezes.

Com final de semana e
Feliz Páscoa!

Jonice

31

17.04.06 manhã

As crianças estão chegando e chegando a aguarde na caixa. O Miguel esboça ainda não habituaram com essa rotina. A Beatriz também e bem desligado deixo suas coisas sempre espalhadas. Estamos conversando de todos os dias a esse respeito. Na hora do choro percebi que ele ainda não reconhece um nome. Mas fez comparação com a letra do nome na mochila e a do cartão a letinha "A".

Deixei a caixa de roupas disponível na sala, foi muito boa a interação com os colegas através do uso de fantasias.

A Leticia colocou um vestido branco e uma renda no cabelo, parecendo noiva. A Bia pôs uma roupa de soldado música e disse - vou casar com você Leticia.

As mãos dadas percorreram a sala e olharam no espelho.

A Bionice vestiu a roupa de flor, toda a rosa com pétalas.

O Leo fingiu ser um tigre.

A Sheila se vestiu de onça, e correu atrás das crianças. Perderam o interesse quando a Vitória passou a jogar as roupas, para o alto contendo a todos.

Foi ouvimos e participamos do história: "A linda rosa juvenil". Na sala da biblioteca as crianças foram chamados a participar sendo o narrador da história (Miguel, Elaine)

Quando acabou trouxe para massa

solo, pois a Bia estava super ansiosa para ser um personagem. Me surpreenderam fazendo exatamente como diz a música. A Samyxa deitou no chão no local que a rosa adormeceu. E a Bia disse com muita propriedade a fala da "Bruxa". Aproveitando o momento de concentração brincamos de rolar, engatinhar, pover, andar imitar animais e etc. Aprendemos essa forma com a Silvia foi muito proveitosa.

Núbia

17/04/2006. Tarde.

Depois do lanche voltamos para sala e fizemos uma grande roda.

A Giovana sempre puxa com a música Roda, roda, pé... Depois disse sentaram no chão e perguntei quem gostaria de brincar de lençinho branco? Todos gritaram que sim. Leonardo a princípio sempre recusa, mas depois quer participar. Diego, Elaine, Jaiane brincam sempre juntos mas não interagem muito com o restante, mas hoje com essa brincadeira percebi que ficaram sentados como os outros aguardando a sua vez na brincadeira.

Jenise