

A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE DO TRIO GESTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE UMA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.

Ana Lúcia Borges; UNINOVE-SP; analuborges@folha.com.br

Cristiano Rogério Alcântara; PUC-SP; cralcantara@uol.com.br

Resumo: Neste trabalho abordaremos a experiência de formarmos a equipe gestora de uma Escola Pública de Educação Infantil na Grande São Paulo no ano de 2013. Adotamos uma perspectiva freireana, já que nossa relação pautou-se na dialogicidade crítica e investiu fortemente na construção solidária de um modelo de gestão democrática da unidade escolar. De forma dialética, nossa construção interna de equipe gestora estabelecia com o grupo de educadoras da escola uma relação de dupla aprendizagem em que, de um lado, nós redefiníamos e reorganizávamos nosso fazer de coordenação do grupo e o grupo redefinia e reorganizava suas relações de trabalho e de aprendizagem. Do ponto de vista metodológico, adotamos os pressupostos da escola reflexiva desenvolvidos por ALARCÃO (2001); as proposições e práticas da gestão radicalmente democrática de PARO (2010); bem como nas teorias de significação elaboradas por BRUNER (2007, 2010). Debruçamo-nos sobre o cotidiano e o currículo da Educação Infantil e propusemos um intenso trabalho de ação-reflexão-ação com as contribuições sobre Infância, Cultura e Currículo expressas por FARIA e MELLO (2005), BARBOSA (2006, 2008, 2009) e PINAZZA (2013). Nós do trio gestor encontrávamo-nos semanalmente, às sextas-feiras, com pautas individuais que eram socializadas entre nós. Os assuntos versavam desde procedimentos burocráticos do fazer de cada um a aspectos das práticas pedagógicas das educadoras e dos princípios norteadores de nossas ações. Tais encontros também se constituíam num momento de tomada de consciência crítica da equipe sobre nosso próprio fazer e de produção coletiva de saberes novos sobre a atuação de cada um de nós. As observações, reflexões e colocações realizadas pelo trio nestes encontros foram se transformando em medidas efetivas de proposições de mudanças nas rotinas da escola, nas formas de registro do fazer docente, no Projeto Político Pedagógico, no Conselho de Escola e nas reuniões de APM, sempre acompanhadas sistematicamente por avaliações para captar os processos e encaminhar novos percursos.

Palavra chaves: trio gestor, dialogicidade, Infância e professores.

Introdução

Temos nos últimos anos acompanhado várias publicações oficiais que versam sobre Educação Infantil, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), entre outras e algumas produções teóricas que indicam a urgência de se construir uma nova Pedagogia para a Infância. Nesse contexto, inúmeros debates são desencadeados sobre a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil e, conseqüentemente, reflexões acerca da formação dos professores.

Em meio a todo este movimento em prol de uma Educação Infantil de qualidade, buscamos compreender como o trio gestor de uma escola de Educação Infantil pode estabelecer o diálogo entre o fazer pedagógico da escola e as produções teóricas atuais e, assim, ressignificar as práticas pedagógicas adotadas na escola. É no contexto dessa questão que nos propomos a relatar neste texto uma experiência vivenciada por nós na gestão de uma Escola de Educação Infantil pública na região da Grande São Paulo.

Buscaremos apresentar como o trio gestor da escola se articulou e superou alguns desafios ao estabelecer uma relação dialógica no compromisso de ressignificar as práticas consolidadas na escola. Nesta experiência, nós autores deste texto também fomos membros do trio gestor, um na direção e o outro na Coordenação Pedagógica, portanto, trata-se de analisar e refletir sobre nossas próprias práticas à luz de um referencial teórico que nos auxilie a compreender o processo vivido e a compartilhar nossas descobertas.

Inicialmente, teremos como foco a análise da própria delimitação de papéis de cada um do trio gestor, ou seja, da diretora da escola, da assistente de direção e do coordenador pedagógico, e a construção de novos sentidos na troca entre os pares, para posteriormente compreendermos como esta construção teve implicações importantes nas relações estabelecidas com as professoras, na construção conjunta de uma concepção de infância e para o desenvolvimento do Projeto Coletivo da escola.

Observamos ao longo de nossas experiências profissionais diversos modelos de gestão escolar e temos refletido sobre o seu papel na interlocução e mediação de boas práticas educativas dos profissionais que trabalham nas unidades escolares, para além da

administração dos espaços físicos, dos recursos materiais, financeiros, na gestão das relações, fatores que também interferem no projeto pedagógico das escolas.

Em suma, são múltiplos os desafios das equipes gestoras. Por vezes há equipes que se restringem a cumprir determinações do sistema, cumprir prazos e administrar a máquina burocrática, sem o compromisso com a finalidade primeira da escola, ou seja, a construção do conhecimento, do acesso à cultura e da produção de novas culturas. Em nosso caso buscamos partilhar construções e significações na perspectiva de qualificar a gestão escolar para quiçá chegarmos perto do que advoga Alarcão:

Quero uma escola comunidade, dotada de pensamento e vida próprios, contextualizada na cultura local e integrada no contexto nacional e global mais abrangente. Não quero, pois, uma escola burocratizada que seja uma mera delegação ministerial. Desejo assim uma escola que conceba, projete, atue e reflita em vez de uma escola que apenas executa o que os outros pensaram para ela. Uma escola que tenha uma ambição estratégica por oposição a uma escola que não tem visão e não sabe olhar-se no futuro. (ALARCÃO, 201, p.89)

Inspirados na ideia de fazer parte de uma escola reflexiva, focaremos no texto as construções realizadas no primeiro semestre de 2013. Contudo, apresentaremos um panorama da escola antes da constituição do trio gestor que embasa esta experiência e concluiremos apresentando os desafios que ainda percebemos ser necessário enfrentarmos.

Um início de conversa

O primeiro e mais significativo desafio enfrentado pelo trio gestor desta unidade escolar foi conseguir se consolidar. No período de 2011, que marca a chegada da nova diretora nesta escola à 2013, data de ingresso do coordenador pedagógico e da assistente de direção, a escola teve quatro coordenadores e duas assistentes de direção.

A diretora assumiu a escola em fevereiro de 2011 e em maio do mesmo ano a coordenadora pedagógica se exonera. De 2011 ao término de 2012 a escola terá outras duas coordenadoras entre períodos de ausência deste cargo, logo, a diretora acumulou por vezes atribuições que seriam divididas entre diretor e coordenador pedagógico.

Diferentemente do quadro caótico de alternância entre os membros do trio gestor, o quadro docente era estável e contava com espaços coletivos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico o que promovia parceria entre os pares e permitia construir um plano para atividades formativas, fundamental para qualificar o trabalho pedagógico.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e os outros espaços formativos foram utilizados pela direção, por meio de uma relação dialógica, como caminho e forma de compartilhar descobertas em torno da construção de um projeto pedagógico, sustentado por um modelo de gestão democrática da unidade escolar. Não foram poucos os desafios, conflitos e contradições vividos pela direção que, recém chegada à escola, precisava reconhecer a cultura escolar construída pela equipe que já estava lá há anos, ou seja, os valores, os conhecimentos construídos, as concepções que embasavam as práticas das professoras e confrontá-los com os seus próprios valores e concepções acumulados em anos de experiências em outras escolas de Educação Infantil.

A opção pelo diálogo possibilitou a todos, diretora e professoras, a buscar compreender sob quais princípios os fazeres se constituíam e a buscar ressignificá-los por meio da ação-reflexão-ação. Para tanto o grupo se dispôs a estudar um referencial teórico que pudesse contribuir para suas reflexões. Neste percurso, a diretora lança mão de vários instrumentos de avaliação que acompanham todo o percurso e que serão norteadores de muitas situações vivenciadas posteriormente pela equipe.

Em meio a este quadro de construções dialógicas, a direção recebe o coordenador pedagógico ainda em dezembro de 2012 e lhe traça um panorama dos dois anos em que está à frente da direção da escola. Neste encontro nasce um pedido da coordenação, o da escrita de uma diretriz do que a direção percebe como os maiores desafios da unidade e as maiores potencialidades do grupo.

Um fio condutor chamado compromisso

Nos últimos dias de Janeiro de 2013, o trio iniciou uma conversa sistemática e diária de preparação para a elaboração do Plano de ação da Gestão e, mais emergencialmente, o plano das três reuniões pedagógicas iniciais que serviriam tanto como de planejamento junto com a equipe de professoras, como para apresentarmos as diretrizes pedagógicas que a unidade assumiria em 2013.

No tocante as diretrizes pedagógicas que a unidade assumiria em 2013, não nos propúnhamos a uma revolução, muito pelo contrário, seria antes de qualquer coisa, uma proposição de aprofundarmos condutas que já eram analisadas e vivenciadas pelas professoras e apontadas nas avaliações feitas pela equipe. O diferencial estaria no acompanhamento das proposições, pois a partir desse momento deixava de ser uma atribuição exclusiva da direção. Tal proposta, só foi viável pelo fato da unidade ter um excelente repertório de registros, portfólios e avaliações sistemáticas de seus fazeres de maneira a permitir que se historiasse o percurso formativo da unidade e pudesse dar continuidade.

A análise dos documentos produzidos pela escola nos anos de 2011 e 2012, tais como: os Projetos Políticos Pedagógicos, as atividades desenvolvidas com as crianças, atas de reuniões de pais, registros dos HTPCs e reuniões pedagógicas entre outros, nos permitiu observar o fazer pedagógico e as concepções de infância e de educação infantil presentes na unidade escolar. Concepções que não ficaram estanques, pois ao reconhecer a cultura escolar, a diretora convida o grupo a problematizar e a pensar sobre o modo como atuam na escola. Por meio de algumas estratégias e de constantes avaliações, as professoras se envolvem na construção de novas concepções sobre o currículo e ressignificações das suas práticas. Buscam fundamentação teórica nas contribuições sobre infância, cultura e currículo em FARIA e MELLO (2005) e BARBOSA (2006, 2008, 2009), fazendo um diálogo entre as proposições destas autoras e os desafios que emergem das práticas com as crianças.

Logo, em 2013, com a chegada da coordenação e da assistente de direção a diretora compartilha conosco o percurso da unidade escolar e nos convida a externarmos a nossa concepção de criança, infância e de escola. A assistente possui uma enorme experiência no trabalho com esta faixa etária, além de ter desempenhado a função de assistente de direção em escolas de Educação Infantil por anos. A coordenação, por sua

vez, nunca trabalhou com crianças pequenas e muito menos coordenou um grupo de professoras da Educação Infantil.

Com estes parceiros tão heterogêneos a direção se vê com mais um desafio: como construir um denominador comum destas experiências tão díspares? Apesar de desconhecer os meandros específicos da Educação Infantil, o coordenador tinha experiência em coordenar grupos e mais do que isto, disposição de colaborar para aspectos que o grupo percebia como pontos nevrálgicos: romper a grade horária rígida das atividades, desenvolver projetos interdisciplinares, otimizar os usos dos espaços escolares a favor de projetos pedagógicos (cozinha educativa, biblioteca, bosque, palco), ampliar as parcerias entre as professoras.

Assumir tais proposições exigiria que o trio gestor buscasse alinhar princípios, afinal se demonstrássemos desacordos, proposições que não estivessem claras nem mesmo para nós, além de não auxiliar as professoras poderíamos gerar desconfiança para com as nossas proposições e colocar em risco o Projeto.

Procurando evitar maus entendidos e buscando a construção de parâmetros comuns, uma das primeiras ações do trio foi estabelecer um espaço sistemático de diálogo. Todas às sextas-feiras, no período da manhã, o trio se reunia com pautas trazidas e discutidas pelos três a partir das observações e necessidades de cada um. O compromisso de indicar pontos que poderiam auxiliar a equipe a alcançar as metas de uma escola pública de qualidade é o que nos movimenta inicialmente, a direção e a assistente de direção vão sugerindo leituras à coordenação, que por sua vez, indica procedimentos e leituras acerca das proposições didáticas que melhor atende aos anseios do trio.

Já de início podemos constatar o compromisso do trio gestor com o Projeto Político Pedagógico da escola e sua opção pelo enfrentamento frente aos desafios que virão, como explica ALARCÃO:

Todos nós que habitamos a escola sabemos que fazemos parte de um sistema social onde coexistem diferentes atores, diferentes filosofias, diferentes percepções e objetivos e muitos jogos de poder conflituosos. A gestão de uma escola reside na capacidade de mobilizar cada um para a concretização do projeto institucional, sem perder nunca a capacidade de decidir. (ALARCÃO, 2011, p. 101)

O compromisso de estar adequadamente embasado para as reuniões semanais, o cuidado na elaboração das pautas individuais, vão assumindo um papel muito importante nesta configuração. Nossa rotina semanal passa a ser organizada de tal forma, que não prejudicassem nossas reuniões, tanto o grupo de professoras, como as outras funcionárias da escola percebem o valor que o trio deposita nas reuniões e evitam ao máximo interromperem os encontros. Dentro das possibilidades de desenvolvimento do artigo, elegemos alguns dos temas discutidos nestas reuniões que serão explicitados a seguir.

Consciência crítica sobre o fazer de cada um dos gestores

Diante de constantes alterações no quadro gestor nos anos anteriores e da clareza da importância de um trio bem articulado para a liderança de toda uma equipe que buscava novos sentidos para sua prática, os gestores precisaram ressignificar o papel de cada um dentro da equipe gestora e fortalecer estes papéis perante o grupo. Uma vez que a coordenação e acompanhamento do trabalho pedagógico ficaram exclusivamente a cargo da diretora nos anos anteriores, rever seu papel de direção foi uma das pautas das reuniões do trio.

O desafio posto neste momento era o de construir uma relação de diálogo entre os três, a fim de compreenderem os pressupostos de cada um, a forma como operam a liderança de uma escola e encontrar um caminho comum em um espaço muito curto de tempo, só possível na relação dialógica inspirada em FREIRE:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2013, p.89)

O diálogo tornou-se possível na medida em que os três gestores definiram que seus propósitos na escola seriam o de mediar as reflexões de toda a equipe para ressignificar as suas práticas na busca de uma educação de qualidade para as crianças. O objetivo bem definido e o compromisso de cada um contribuíram significativamente

para esta construção dialógica. Porém, porque possível, não menos complexa e tensa. O diálogo como bem propõe Paulo Freire, implica em construir uma relação nova, criar algo que talvez nunca tenhamos vivenciado, ou seja, muito diferente das relações nas quais fomos formados e nos constituímos profissionalmente ou até mesmo nas relações sociais diversas.

Em muitas das experiências escolares, observamos que nem sempre se torna possível estabelecer uma parceria entre a equipe gestora, ora por configurarem relações autoritárias e hierarquizadas, ora por práticas que dicotomizam ações pedagógicas das administrativas, separando a direção da coordenação pedagógica, muitas vezes até em relações antagônicas! O diretor é percebido como um burocrata e o coordenador pedagógico como quem assume o projeto pedagógico da escola no sentido de meramente fiscalizar o professor. Nestes modelos de relação a equipe gestora também não se coloca como parceira dos professores no seu fazer pedagógico. Estas vivências vão configurando as percepções individuais sobre o fazer de cada um na escola e podem criar barreiras que custam a ser rompidas.

As reuniões semanais permitiram a construção de sentidos sobre o fazer de cada um na medida em que no diálogo fomos ressignificando nossos saberes, nossos princípios e nossas ações. Na medida em que elas ocorriam, tornava-se cada vez mais claro que o que estava em jogo não era disputa de poder, como numa relação autoritária, mas, no diálogo, como poderíamos juntos mediar as reflexões sobre o projeto de Educação Infantil que buscamos construir com a equipe de professoras e funcionários.

Identificamos um ponto de tensão inicial quando, por um lado, a diretora que estava a mais tempo na escola e trazia o percurso do grupo, tinha como preocupação a adesão da nova assistente de direção e do novo coordenador pedagógico ao projeto da escola e o respeito a esta história construída junto à equipe de professoras.

Quais princípios e concepções acerca de criança, currículo, gestão e formação de professores os novos parceiros traziam? Estes eram motivos de grande preocupação da diretora. Movida por estas questões, a diretora convida insistentemente o Coordenador e a Assistente de Direção para conversas iniciais e para o planejamento conjunto das ações. Desta forma, até que possa compreender os pressupostos de seus parceiros, solicita as pautas que serão discutidas com as professoras e o plano de trabalho para o Coordenador.

O coordenador por sua vez, em experiências anteriores, nunca foi solicitado a compartilhar o seu fazer junto ao grupo de professores e não tinha a oportunidade de planejar sistematicamente em parceria suas ações. Logo, não reconheceu de imediato sob quais princípios a diretora fazia a gestão da escola. Nunca antes precisou “prestar contas” de suas ações e, a princípio ter que fazê-lo pareceu-lhe uma forma de controle autoritário. Qual seria a postura da diretora frente a coordenação do grupo? Qual espaço o coordenador teria para atuar junto à equipe? Seria uma relação hierarquizada? Na medida em que o diálogo foi se constituindo, estas tensões foram dissolvidas. As ações foram confirmando uma outra concepção de gestão construída na parceria.

A tensão que acabamos de relatar nos mostra a complexidade de reunir três pessoas para a gestão em comunhão de uma escola. A relação dialógica também só é possível na confiança entre os pares e, esta relação é construída na ação e não no discurso. Sistematizar as reuniões semanais como prática da gestão nesta escola, fortaleceu a equipe e o projeto político pedagógico, porém não se tratou apenas de juntar pessoas em um determinado local, dia e horário. É preciso tornar o diálogo, ação. As atitudes de cada um nas demais tarefas da rotina, nas relações com as professoras, funcionários e famílias precisavam ter coerência, conforme já pronunciava FREIRE:

A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE, 2013, p. 93)

Não foram poucas as situações em que o discurso se fez prática. Frente ao que o grupo já havia estudado e caminhado até o momento, entendemos que estávamos prontos para uma estratégia mais assertiva. Tomamos como metodologia de formação a ação-reflexão-ação e a desconstrução de paradigmas. Esta escolha foi desafiadora na medida em que tiramos todos da zona de conforto. Em vários momentos as professoras, em conflito, buscavam apoio da diretora na tentativa de se contrapor às proposições do coordenador.

Temos registro, por exemplo, de uma situação de debate em um dos primeiros HTPCs em que, no auge da discussão entre Coordenador e professoras, sem que a equipe chegasse a um ponto de convergência, a diretora entra no debate para mediar. Neste momento sua atitude não se configurou em tomar partido de um ou de outro, mas

de contribuir para a compreensão do que estavam discutindo, buscar o sentido, o princípio e, assim reestabelecer o foco.

As construções e avaliações realizadas nos anos anteriores com o grupo lhe permitiram clarear para a equipe o que estava em discussão e a relação com as proposições do Coordenador Pedagógico, ou seja, que ele vinha para contribuir com o plano que já estava em curso, o que construímos juntos. As angústias das professoras eram esperadas, portanto foram acolhidas, respeitadas, mas as proposições do coordenador foram mantidas. Esta foi talvez uma das primeiras situações em que os pressupostos democráticos e dialógicos do trio se deflagraram em ação concreta perante o grupo de professoras.

Podemos entender também que o papel de cada um na gestão da escola também começa a se definir nesta situação. A coordenação pedagógica direta com a equipe de professoras é assumida pelo Coordenador em todos os espaços possíveis, seja na observação das práticas, na documentação pedagógica por meio de leitura e devolutivas dos planos, diários de bordo, relatórios, coordenação dos espaços formativos, entre outros. Esta atuação focada e planejada contribuiu para o salto de qualidade no trabalho pedagógico da escola.

A Assistente de Direção desempenha um importante papel ao providenciar o suporte de apoio administrativo às questões pedagógicas. Suporte este que não só viabiliza como também documenta a história desta escola. As participações efetivas nas reuniões do trio são essenciais para subsidiar suas ações, uma vez que compreender e contribuir no diálogo com os pares a envolve na finalidade primeira da instituição escolar: a ação educativa que promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A parceria estabelecida no diálogo possibilitou à diretora atuar na dimensão política de seu cargo, ou seja, fazer a interlocução e a gestão das relações de todos os atores que compõem a comunidade escolar (crianças, gestores, funcionários administrativos, funcionários de apoio, professoras, famílias, instituições democráticas APM e Conselho de Escola, comunidade do entorno) em prol do Projeto Político Pedagógico da escola.

O cotidiano de uma escola é marcado por tensões e conflitos de interesse mesmo quando há uma cultura escolar acomodada. Assumir um compromisso de mobilizar toda a comunidade escolar para uma reflexão sobre esta cultura e buscar coletivamente uma ressignificação das práticas implica enfrentar um desafio de grandes proporções. Desta forma, a compreensão da natureza política do papel do diretor pode contribuir para fundamentar as ações na construção da gestão democrática da escola. Nesse sentido, comenta PARO:

Essas características da coordenação do esforço humano coletivo remetem obrigatoriamente ao seu caráter necessariamente político. Ao se adotar um conceito suficientemente amplo de política - como a produção da convivência entre grupos e pessoas (Cf. Paro, 2010b), ou seja, entre entes que, em sua dimensão subjetiva, possuem vontades e interesses próprios que podem ou não coincidir com os interesses dos demais -, percebe-se então o caráter nitidamente político da coordenação do esforço humano coletivo no interior de determinada empresa ou organização. (PARO, 2010, p. 768)

No espaço escolar são inúmeros os interesses e desejos pessoais ou de grupos distintos. É comum, por exemplo, a equipe de professores da manhã divergirem dos interesses do grupo da tarde ou grupos que atuam com crianças maiores com ideias diferentes dos que atuam com os menores. As famílias trazem expectativas as vezes muito diversas entre si, um funcionário da cozinha nem sempre almeja a autonomia da criança ao se alimentar, por exemplo, sem contar ainda com as motivações pessoais para cada um estar na escola. É preciso tempo e fôlego para articular tantas diferenças em busca de um projeto comum, de uma construção coletiva e até mesmo, para a construção de um conceito de espaço público.

O suporte qualificado, pedagógico e administrativo do Coordenador Pedagógico e da Assistente de Direção, abriu espaço para a atuação política da diretora, que por meio de uma gestão democrática buscou envolver toda a equipe no projeto da escola, mobilizando-o para a mudança, enfrentando resistências e desafios neste processo.

Se por um lado, a diretora ao encontrar a parceria teve a possibilidade de dividir tarefas que antes fazia sozinha, conseguiu com isto qualificar a articulação política com todos os segmentos da escola permitindo ao Coordenador Pedagógico desenvolver projetos didáticos de alto nível, por vezes audaciosos, junto às professoras e às crianças. Tais empreitadas só foram possíveis, pois sabia que poderia contar com os recursos

necessários para sua execução, fossem eles, materiais, organização de tempos, espaços, entre outros.

A relação dialógica construída pelo trio gestor possibilitou o movimento articulado na escola. E quanto mais clareza cada membro do trio foi adquirindo do seu papel, mais potencializado ficava o seu fazer, mais objetivo tornava-se o seu trabalho e mais contribuições aos fazeres dos parceiros acontecia. Verdadeiramente, um círculo que se auto alimentava e proporcionava uma crescente e significativa reflexão do próprio fazer.

A necessidade de pensarmos em ações que viabilizassem estas construções coletivas nos levou a organizarmos nossas agendas e rotinas para garantir as reuniões semanais da gestão.

Paralelamente a construção de identidade do trio, nestas reuniões também tínhamos como eixo de reflexão as práticas pedagógicas da escola e as possíveis formas de mediar a ressignificação destas práticas. Em nossos encontros, trocamos saberes e produzimos novos conhecimentos na prática e no diálogo constante, sempre buscando bases teóricas que nos ajudassem a compreendermos a realidade e a intervirmos. Nossa parceria se estendia à equipe escolar que na mesma medida nos auxiliava a compreender como esta escola pensava o fazer pedagógico para a infância e nos ajudava a encontrar caminhos. Entendemos que desta maneira, buscamos formar uma comunidade de aprendizagem, uma escola reflexiva nos termos usados por ALARCÃO:

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

Nesta perspectiva de construir um projeto coletivo, buscamos estruturar nosso trabalho para a construção de uma concepção de infância, planejando nossas ações, coordenando toda a equipe por meio de uma relação de diálogo constante onde todos aprendemos uns com os outros.

A construção conjunta de uma concepção de infância

São várias e por que não, multifacetadas as concepções que encontramos de infância em nossa sociedade, desde visões que compreendem este período como uma etapa da vida quase que dedicada a um ócio, a uma espera pelo vir a ser, a outras que veem neste período um interessante mercado consumidor.

O trio gestor da escola não compactuava com nenhum dos extremos mencionados acima, contudo, sabíamos que não poderíamos determinar qual a visão de infância e conseqüentemente de criança que o grupo assumiria. Ao contrário, buscaríamos uma construção coletiva e significativa que ajudasse a cada membro do grupo a perceber seus pressupostos e em comunhão de perspectivas revê-los, reelaborá-los e quiçá contextualizá-lo com as proposições que o trio partilhava entre si.

Um ponto central que o trio constituiu ao longo dos encontros semanais e que foi por nós advogado junto ao grupo de professoras era de que a criança era protagonista do processo de aprendizagem. Não poderia ter um papel passivo frente as proposições trazidas pelas professoras. Ser protagonista, no entanto, não implica em hipótese nenhuma deixar as crianças a deriva de que surjam delas proposições de aprendizagens, e sim que a professora desenvolva um olhar e escuta atenta as proposições que partem das crianças. Nesse sentido, buscamos a concepção de criança expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Criança:

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

O desenvolvimento dos projetos de alto nível que citamos anteriormente vão ser os propulsores das reflexões qualificadas que as professoras iniciarão acerca de seus fazeres. Buscamos em nossas intervenções que as professoras desenvolvessem a percepção de que as crianças são seres potentes, capazes e acima de tudo sujeitos de direitos.

Como o trio já havia percebido, não seria apenas com textos e discursos em HTPCs que conseguiríamos que as professoras percebessem e assumissem o que estava em jogo, e sim, numa articulação entre os seus fazeres, as proposições do trio e os suportes teóricos que nos embasavam, poderíamos iniciar um diálogo onde o centro da questão seria a criança e suas potencialidades.

Tal trajetória, longe de ser harmoniosa e tranquila trouxe inicialmente desconforto ao grupo de professoras, pois se sentiam constantemente em xeque a respeito de suas proposições didáticas na medida em que suas práticas eram constantemente problematizadas. Por sua vez, a coordenação pedagógica, não ficou em posição mais agradável, afinal como linha de frente do trio gestor junto às professoras foi o alvo inicial de toda sorte de frustrações e impropérios do grupo. Por mais que o plano de formação e a metodologia adotada fosse uma construção coletiva e de conhecimento de todos, refletir sobre a prática, expor e interpretá-la, desconstruir certezas, problematizar, são ações que provocam reações por vezes acaloradas. Novamente a sintonia do trio gestor foi essencial para perseverarmos nas proposições e avançarmos um pouco mais nas problematizações, pois aprendemos que *“só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.”* (FREIRE, 2013, p.66)

A busca inquieta a qual FREIRE faz menção acontecerá prioritariamente nesta unidade escolar através da constituição dos Diários de Bordo (DBs). Os DBs são instrumentos de registro dos planos de intenções para a semana e que devem conter relatos diários do desenvolvimento do trabalho com as crianças. Se já é um desafio para muitas escolas conseguir que os professores realizem planejamentos sistemáticos de seus fazeres, o que se dizer de relatos diários do desenvolvimento das ações junto as crianças?

O mais instigante na busca da inquietação, na verdade, não era a escrita das professoras e sim a devolutiva semanal da Coordenação Pedagógica para as proposições das professoras. Inicialmente, o Coordenador levará para as reuniões do trio gestor suas devolutivas, procurando nas experiências da Direção e da Assistente amparo para suas colocações.

É significativo resgatarmos este princípio, pois o grupo inicialmente tentará invalidar as proposições da coordenação alegando que o mesmo não tem experiência em trabalhar com crianças pequenas. Porém, como duas profissionais de ampla e reconhecida bagagem reconheciam a pertinência das devolutivas apresentadas pela coordenação, o grupo rapidamente abandonará esta estratégia.

O que não significou que rapidamente acolheram as proposições da coordenação, foram meses iniciais de grandes embates. O desconforto gerado no grupo por ter um membro estranho (menos de dois meses na unidade escolar) problematizando seus fazeres, cobrando coerência e interligação entre as atividades propostas, apresentando a necessidade de trabalhar em grupo e a ocupação dos diversos espaços da escola a favor dos projetos pedagógicos (proposições que foram inicialmente elencadas pela Direção como um problema a ser resolvido) gerou grande mobilização.

Com o tempo, percebendo que aliado a um acompanhamento rigoroso e expectativa de retorno no mesmo nível, também recebiam amplo auxílio, tanto no planejamento, como na troca de ideias, em materiais escritos, objetos culturais e dicas de estudo de meio, ou seja uma parceria, as resistências vão cedendo lugar a possibilidade de tentar compreender o que a coordenação está propondo e mais do que isto: a percepção de que o trio compartilha destas ideias. Construções que nos remetem as proposições de BRUNER:

A formação de significados envolve encontros situacionais com o mundo nos seus contextos culturais adequados, para saber “a que se referem”. Embora os significados estejam “na mente”, têm origem e significação dentro da cultura na qual foram criados. É esta situacionalidade dos significados que lhes garante a negociabilidade e, em última análise, a comunicabilidade. (BRUNER, p.20, 2000)

Em meio a esta efervescência provocada pela reflexão crítica, duas professoras procuram a Direção e dizem claramente que percebem a satisfação da diretora em agora ter um Coordenador e uma Assistente de Direção que compartilha de sua visão de escola para a infância.

Esta fala ao mesmo tempo que nos agrada, afinal o grupo nos vê como um trio alinhado e que compartilha do mesmo princípio, nos preocupa, pois nos parece que algumas professoras tem a visão de que a Direção, agora “contamina” o Coordenador e a Assistente de Direção com seus ideais de educação. Compreendemos nesta fala ainda um distanciamento de algumas professoras das teorias e pesquisas atuais sobre infância

e Educação infantil, como se prática e teoria fossem coisas distintas e incomunicáveis, como se as ideias preconizadas pela gestão fossem personificadas e não fruto das reflexões acerca do que está sendo discutido no cenário nacional sobre uma Pedagogia para a infância em pesquisas e documentos oficiais.

Avaliamos então que era preciso pensarmos ações formativas diferenciadas pois a equipe de professoras também era heterogênea. Precisávamos respeitar os processos de cada uma como sujeito histórico, porém sem perder de vista os objetivos que se colocavam acima de interesses pessoais, ou seja, a escola como espaço público que tem como princípio oferecer uma educação de qualidade e de respeito aos direitos fundamentais das crianças.

Nesta empreitada, construiríamos juntos por meio da observação e escuta atenta das crianças, por meio de estudo teórico e reflexão da prática, por meio de acesso aos documentos oficiais que indicam diretrizes curriculares, ou seja no fazer, observar, indagar, estudar e refletir construir a nossa Pedagogia para a infância, assim como indica MELLO:

Nesse processo, temos aprendido muito e temos, certamente, muito a aprender. Mas já aprendemos que precisamos de uma teoria que dê suporte à prática, uma teoria que supere a condição de anúncio, de discurso e se concretize como prática, uma prática de nova qualidade que seja intencionalmente organizada para promover os direitos das crianças pequenas, uma prática que é necessariamente registrada e documentada, o que significa que será igualmente objeto de nossa reflexão sempre considerando o para quê da educação dos pequenos e das pequenas. (MELLO, 2009, p. 167)

As reuniões sistemáticas do trio gestor possibilitaram enfrentar mais este desafio, ou seja, de pensarmos num plano de formação que possibilitasse a construção de conhecimentos e que rompesse com a dicotomia teoria - prática. Assim, elaboramos um plano de ação e fomos construindo junto com as professoras novos saberes, sempre motivados pela busca inquieta de compreender e refletir sobre nossa realidade e buscar superá-la. Busca impaciente e permanente também, como já disse Freire. O percurso deste trabalho foi registrado em diferentes instrumentos e nos permite hoje revê-los e analisa-los.

Há muito ainda que se caminhar no processo de resignificação das práticas por uma Pedagogia da infância. A cada avanço, surgem novas necessidades e assim o grupo vai caminhando e fazendo novas descobertas. Algumas ações são mais assertivas, outras

fracassam, mas sempre acompanhadas de avaliações e reflexões para reorientar os planos.

Considerações finais

Procuramos trazer neste texto um recorte de uma experiência na gestão de uma escola de Educação Infantil. Em meio a toda a complexidade que envolve atender crianças pequenas, como os cuidados, a afetividade, os ambientes, segurança e saúde, os anseios e preocupações das famílias e a confiança necessária em deixar seus filhos sob a responsabilidade de outros adultos, a escola também é uma instituição que tem o compromisso de promover aprendizagens e desenvolvimento.

Frente a este desafio a gestão tem um papel fundamental na coordenação de toda a equipe e na interlocução dos diferentes segmentos para oferecer uma educação de qualidade. Buscamos para este fim, compartilhar a gestão da escola por meio da dialogicidade. Assim, na ressignificação gradativa de nossos papéis fomos alinhando concepções para coordenar um projeto no qual todos, inclusive a própria equipe gestora, buscava refletir sobre as práticas e promover as mudanças necessárias para que as crianças pudessem se beneficiar de uma educação que promove desenvolvimento, que ofereça acesso à cultura, às diferentes linguagens e compreende a criança como protagonista.

Tantos foram os desafios mas a clareza dos objetivos e do papel de cada um contribuiu para o desenvolvimento do plano de ação da gestão e da construção de uma cultura de aprendizagem na escola.

As professoras observaram a articulação do trio gestor e aos poucos foram percebendo que poderiam contar com o apoio dos três no desenvolvimento de Projetos criativos com o suporte necessário tanto no que se refere aos recursos materiais, apoio junto às famílias, quanto à contribuição em pesquisas, troca de ideias e sugestões. Perceberam que em nosso projeto todos são protagonistas. As professoras não são vistas como tarefeiras que aplicam atividades pré-determinadas, pensadas por terceiros. Do contrário, produzem conhecimento na ação-reflexão-ação e participam como autoras das próprias práticas e do projeto coletivo da escola.

As observações, reflexões e colocações realizadas pelo trio nos encontros semanais foram se transformando em medidas efetivas de proposições de mudanças nas rotinas da escola, nas formas de registro do fazer docente, no Projeto Político Pedagógico, na formação do Conselho de Escola e nas reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM) que passaram a qualificar as tomadas de decisão.

Referências

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

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força. Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

_____. BARBOSA, M. C. S. (Org.) **Práticas cotidianas na Educação Infantil. Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC e UFRGS, 2009. Disponível em : [HTTP://www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

FARIA, A. L. G. e MELLO, S.A. (orgs). **Linguagens infantis. Outras formas de leitura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____ **Territórios da Infância. Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009

_____ **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FREIRE, P. Paulo. **Pedagogia do Oprimido: (o manuscrito).** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: UNINOVE: MEC, 2013

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M. e PINAZZA, M.A. (orgs.) **Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed,2007.

PARO, Vítor. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p.763-778, set./dez.2010.

PLACCO, V. M. N. S. e SOUZA, V. L T. (orgs). **A aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.