
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO DE 1989 A 1992: O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA O CURRÍCULO E A GESTÃO

MUNICIPAL SCHOOLS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE CITY OF SÃO PAULO FROM 1989 TO 1992: PAULO FREIRE'S LEGACY FOR CURRICULUM AND MANAGEMENT

ESCUELAS MUNICIPALES DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA CIUDAD DE SÃO PAULO DE 1989 A 1992: EL LEGADO DE PAULO FREIRE PARA EL CURRÍCULO Y LA GESTIÓN

Iracema Santos do Nascimento¹

RESUMO

Durante a administração da prefeita Luiza Erundina na cidade de São Paulo (1989-1992), tendo Paulo Freire e Mario Sergio Cortella como secretários de Educação, foram efetuadas diversas iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade e democratização da educação paulistana. Uma delas foi o movimento de reorientação curricular, voltado para todas as etapas e modalidades da educação básica. Este artigo dedica-se a analisar como se deu essa reorientação nas escolas municipais de educação infantil (EMEI), à luz dos princípios da teoria educacional freiriana. O objetivo é verificar como e se tais princípios se materializaram em ações concretas e quais teriam sido seus resultados nas políticas de educação infantil da cidade. O corpo de dados analisado compõe-se de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo e de depoimentos de educadoras que atuaram na equipe da SME durante o período estudado. Como referencial teórico, utilizam-se obras de Paulo Freire e de outros autores situados no campo das teorias críticas da educação. Entre os achados, identificamos que quatro princípios freirianos sustentaram essa reorientação curricular: dialogicidade, reflexão coletiva sobre a prática, movimento (transformação) e implicação (comprometimento subjetivo com o processo). Verificou-se que a reorientação curricular resultou em transformações positivas para a educação infantil e para as outras etapas, como a significativa redução das taxas de repetência na 1ª série. Por fim, reafirma-se a viabilidade de o princípio constitucional da gestão democrática sustentar a gestão educacional, tanto no nível central dos sistemas quanto no nível das unidades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento de reorientação curricular. Educação infantil. Gestão democrática. Paulo Freire. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

¹ Doutora em Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Professora Doutora - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Coordenadora - Área de pesquisa Estado, Sociedade, Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. E-mail: iranasci@usp.br

Submetido em: 01/03/2023 - **Aceito em:** 30/08/2023 - **Publicado em:** 27/11/2023

ABSTRACT

During the administration of mayor Luiza Erundina in the city of São Paulo (1989-1992), with Paulo Freire and Mario Sergio Cortella as secretaries of education, several initiatives were carried out to improving the quality and democratization of education, as the curriculum reorientation movement. This article analyzes how this reorientation took place in municipal schools of early childhood education (EMEs), in the light of the principles of Freire's educational theory. The objective is to verify how and if such principles were materialized in concrete actions and what would have been their results in the early childhood education policies at municipal level. For that we analyzed official documents from the municipal education department of São Paulo (SME) and testimonials from educators who worked on the SME during the period. As a theoretical reference, works by Paulo Freire and other authors assigned with critical theories of education are used. Among the findings, we identified four Freirian principles supporting the curricular reorientation: dialogicity, collective reflection on practice, movement (transformation) and implication (subjective commitment to the process). It was verified that the curricular reorientation resulted in positive transformations for early childhood education and also for the other stages, such as the significant reduction of school failure rates in the 1st grade. Finally, it is possible to confirm the viability of the constitutional principle of democratic management to support educational management, both at the central level of systems and at the level of school units.

KEYWORDS: Curriculum reorientation movement. Childhood education. Democratic management of education. Paulo Freire. Education department of São Paulo.

RESUMEN

Durante la administración de la alcaldesa Luiza Erundina en São Paulo (1989-1992), con Paulo Freire y Mario Sergio Cortella como secretarios de educación, se llevaron a cabo varias iniciativas destinadas a mejorar la calidad y democratización de la educación, como el movimiento de reorientación curricular. Este artículo está dedicado a analizar cómo se produjo esta reorientación en las escuelas municipales de educación de la primera infancia, a la luz de los principios de la teoría educativa de Freire. El objetivo es verificar cómo y si tales principios se materializaron en acciones concretas y cuáles habrían sido sus resultados en las políticas de educación de la primera infancia. Los datos analizados fueron documentos oficiales de la Secretaría Municipal de Educación (SME) y testimonios de educadoras que actuaron en el equipo de la SME durante el período. Como referente teórico se utilizan trabajos de Paulo Freire y otros autores ubicados en el campo de las teorías críticas de la educación. Entre los hallazgos, identificamos cuatro principios freirianos que sustentaron la reorientación curricular: dialogicidad, reflexión colectiva sobre la práctica, movimiento (transformación) e implicación (compromiso subjetivo con el proceso). Se verificó que la reorientación curricular resultó en transformaciones positivas para la educación de la primera infancia y también para las demás etapas, como la reducción de las tasas de reprobación en el 1° grado. Finalmente, reafirmamos la viabilidad del principio constitucional de la gestión democrática para sustentar la gestión educativa, tanto a nivel central de los sistemas como a nivel de las unidades escolares.

PALABRAS CLAVE: Movimiento de reorientación curricular. Educación de la primera infancia. Gestión democrática de la educación. Paulo Freire. Secretaría Municipal de Educación de São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

Em agosto de 1989, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, liderada por Paulo Freire, divulgou o *Movimento de Reorientação Curricular – Documento 1, anunciando*, definindo e fundamentando um processo (**movimento**) de mudança (**transformação**) do currículo das escolas municipais paulistanas. As palavras destacadas fazem parte da semântica freiriana e não podem ser substituídas por sinônimos que venham comprometer a força política de seu significado, que teremos a oportunidade de apreciar ao longo do trabalho.

Basicamente, o Movimento de Reorientação Curricular (MOREC – sigla por mim atribuída) se deu por meio de um processo participativo que envolveu todos os segmentos da educação pública municipal, abrangendo duas fases: 1) problematização sobre como o currículo vinha sendo concretizado nas escolas até aquele momento; 2) formação permanente com as educadoras-professoras² por meio de grupos de formação no nível regional e das unidades escolares.

A partir de trabalho anterior, em que procurei identificar os princípios que orientaram a gestão de Paulo Freire junto à SME de São Paulo (NASCIMENTO, 2023), neste artigo dedico-me a analisar que princípios se manifestaram no movimento de reorientação curricular, com foco nas escolas municipais de educação infantil (EMEI's).

2 REORIENTAÇÃO CURRICULAR NAS EMEIS: DESVELAMENTO, CONFLITO E MOVIMENTO

2.1 Conflito, presente

Assim como nas outras etapas da educação básica, no caso da educação infantil, os vários documentos que sistematizaram o processo do Movimento foram elaborados de modo processual, horizontal e participativo, envolvendo todos os segmentos da rede de educação, desde o primeiro ano do mandato de Erundina, 1989. No material final sobre o MOREC das EMEI's (SME, 1992), reporta-se que, até maio daquele ano, toda a comunidade – isto é, professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras, funcionárias e familiares, em diferentes agrupamentos e de diferentes formas – leram e discutiram o documento, apontando dúvidas, questões e alterações que retornaram à comissão de redação.

² Ao longo do texto, optei pela flexão no gênero feminino da língua portuguesa por me referir sempre a pessoas.

Na apresentação do referido documento, a equipe responsável assume que o processo foi “gerador de polêmica, desentendimentos, angústias, desânimo, ressentimentos” (SME, 1992, p. 5), entendido como inerente à opção por um caminho que ia “na contramão de um processo convencional de concepção de textos na Secretaria Municipal de Educação” (SME, 1992, p. 5), considerando, em sua elaboração, “o trabalho que se fazia e se refazia na própria Rede de Educação Infantil a partir de 1989” (SME, 1992, p. 5). Apesar de reconhecer o ganho de identidade e autoria que as educadoras estabeleciam com o texto por se enxergarem nele, a equipe admitia que o documento entregue não incorporava “toda a riqueza e vitalidade do processo” (SME, 1992, p. 5), deixando “expectativas não contempladas, questionamentos e discordâncias, lacunas a serem preenchidas” (SME, 1992, p. 5). Propunha, assim, que o documento fosse recebido não como “proposta acabada”, mas

[...] como um registro que tem como objetivo organizar os conhecimentos sobre a escola de educação infantil e dimensionar as possibilidades de trabalho com as crianças de 4 a 6 anos na construção do conhecimento, tendo em vista sua formação como cidadão crítico. (SME, 1992, p. 5)

Nota-se, de início, a coragem de um texto oficial que não oculta conflitos, dissidências e incompletudes, já explicitando a dialogicidade como princípio freiriano que sustentava o MOREC. O conflito, portanto, não é tratado como “**inerente** e fundamentalmente mau”, mas como “‘força motriz’ básica da sociedade” (APPLE, 2006, p. 130, grifo do autor) ou como uma “categoria legítima de conceitualização e como uma dimensão válida e essencial da vida coletiva” (APPLE, 2006, p. 142). Em suas falas públicas Paulo Freire sempre reiterava que os conflitos precisavam ser enfrentados e que isso resultaria em capacidade de contestar, respeitar e transformar. Essa dialogicidade como diálogo autêntico estará presente em todo o processo, como veremos adiante.

2.2 Desvelando o currículo

O primeiro momento do MOREC foi denominado “problematização”, quando a SME definiu que, nos dias 21 e 22 de agosto de 1989, as equipes de todas as escolas municipais e, portanto, também das EMEIs se dedicassem a discutir o currículo de cada unidade, com o apoio de um roteiro de questões. Ao final da discussão, as escolas responderam a um questionário, que foi remetido à equipe da SME. Em 1990, também foi realizado um processo de escuta das crianças na educação infantil. A análise sobre os dados coletados nessa fase permitiu compreender como essa etapa se constituiu historicamente na cidade de São Paulo.

Esse primeiro movimento concluiu que as EMElS oscilavam quanto a seu desempenho de “funções assistencialista/recreacionista e preparatória para o 1º grau”, incorporadas pelas escolas ao longo da história, por meio de diferentes orientações das sucessivas administrações que foram deixando marcas nas práticas pedagógicas e na rotina e que explicavam parte da situação encontrada: “a indefinição em seu papel como escola, sua ação mecânica e fragmentada, a ausência de projetos educacionais próprios, a desarticulação com a escola de 1º grau” (SME, 1992, p. 7). Na base desse caráter assistencialista, recreativo e preparatório das EMElS, estava uma concepção abstrata idealizada de desenvolvimento infantil: “essa concepção reduz o desenvolvimento à maturação biológica e psicológica, natural, espontânea e harmoniosa” (SME, 1990a, p. 11), desconsiderando “a natureza social da experiência individual” e a criança “como sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações que se dão no contexto histórico”. Tal concepção se refletia na prática pedagógica da educação infantil, que se mostrava apoiada em “certo espontaneísmo nos 1º e 2º estágios e um condutivismo através de treinos de habilidades psicomotoras específicas no 3º estágio” (SME, 1990a, p. 12).³

Essa fase de problematização, por meio de estudo e recuperação histórica da educação infantil na cidade, implicou desvendar as concepções de mundo, de ser humano, de infância e de educação subjacentes aos vários projetos da Prefeitura de São Paulo para essa etapa desde a década de 1930. Incluiu-se nisso desvendar a concepção de currículo presente na Rede e explicitar a proposta da SME na nova gestão. A esse respeito, diante do anúncio da Secretaria de que seria feito um movimento de reorientação curricular, a expectativa das educadoras era de que a SME apresentaria um material pronto, que contivesse um conjunto predefinido de conteúdos programáticos, atividades e orientações que direcionassem o trabalho cotidiano nas escolas.

Essa expectativa estava em sintonia com o que vinha ocorrendo, desde a década de [19]70, na Rede Municipal de Educação Infantil, com sucessivas programações sendo elaboradas, em sua maioria, com base num modelo tecnicista de educação. A questão curricular, assim entendida, tem como princípio a racionalidade técnica e se constitui num conjunto de objetivos, ações, seleção prévia de conteúdos técnicos e critérios de avaliação. (SME, 1992, p. 17)

³ Na época, as EMElS atendiam crianças de 4 a 6 anos de idade, sendo o 1º estágio voltado para as crianças de 4 anos, e assim sucessivamente.

Em suma, trata-se de expectativa alinhada ao modelo de relação vertical entre os órgãos gestores centrais do sistema educacional e a escola e as educadoras, em que os primeiros são responsáveis pelas concepções que fundamentam a proposta pedagógica e pelas decisões sobre os rumos das políticas – normalmente pensadas por especialistas de gabinete –, cabendo às últimas simplesmente implementar o que é preestabelecido e obedecer ao que está determinado em documentos oficiais. De certa forma, esse esquema reproduz, no âmbito da gestão, o que Paulo Freire criticava severamente como “educação bancária” na relação entre educador e educandos.

Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2021, p. 81)

De modo radical, no sentido de ir à raiz dos problemas, podemos afirmar que tal estado de coisas – a verticalidade e a racionalidade técnica nas relações educacionais e educativas – se desenvolve e se aprofunda a partir da gênese da escola moderna eurocêntrica transplantada para as colônias.

Sendo contraparte indispensável na constituição do Estado Moderno, a escola instituída na Europa, tributária do positivismo, transmissora de um padrão linguístico escolhido como legítimo por ser aquele praticado por grupos economicamente dominantes, foi também parte constitutiva do pacote da colonização [...]. Nas terras invadidas, no período colonial, fosse para catequizar, domesticar e controlar “selvagens e pagãos”, fosse para qualificar minimamente a mão de obra necessária à produção, fosse para atender às necessidades das elites instaladas, a escola cumpria sempre o papel de transmitir os valores e crenças das camadas dominantes, fazendo predominar os interesses destas últimas, contribuindo para que cada grupo social se mantivesse em seu lugar. (NASCIMENTO, 2020, p. 110)

Com isso, não está se afirmando que a escola brasileira não mudou desde seus primórdios, mas reforçando que seriam necessárias mudanças substantivas no modo de conceber, gerir e implementar o projeto educacional para reverter sua finalidade implícita de manter o *status quo* e favorecer as classes dominantes, reversão essa assumida explicitamente pelo governo de Luiza Erundina na Prefeitura e pela gestão de Paulo Freire na Educação. Em um dos documentos, anuncia-se:

A elaboração de um projeto pedagógico articulado precisa ser norteadada por uma concepção de educação vinculada aos **interesses das classes populares**, permitindo o resgate, a recriação da cultura popular, a apropriação do conhecimento sistematizado. [...] O compromisso político com o aluno que frequenta nossas escolas deve nortear a construção coletiva desse projeto pedagógico que não será único para todas as unidades escolares, mas necessariamente deverá apontar na direção da **transformação social**. (SME, 1990b, p. 7-8, grifo nosso)

Assim, um dos pilares do mandato de Erundina era o compromisso de realizar justiça social **com** gestão democrática, refletido diretamente no novo projeto educacional da Rede Municipal.

Na Educação, o binômio justiça social com gestão democrática refletia com perfeição um dos postulados centrais de Paulo Freire, para quem o conjunto de setores oprimidos da sociedade não se libertaria apenas pelo acesso a bens materiais e a serviços públicos dignos, mas pelo desenvolvimento de sua consciência crítica da realidade de opressão e, necessariamente, pelo enfrentamento para transformar tal situação, por meio da tomada do poder e sua permanente reinvenção. (NASCIMENTO, 2023, p. 136)

Na educação, a transformação passaria necessariamente pelo questionamento e reconstrução do currículo, que, na acepção freiriana, seria “a teoria e a prática do **que-fazer** na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2015, p. 222, grifo da autora). Tal pressuposto político-pedagógico se materializa no MOREC, em que se assume essa concepção de “currículo em ação”.

Numa visão mais abrangente, **currículo é tudo o que acontece na escola** e que afeta direta ou indiretamente o processo de transmissão, apropriação, ampliação, construção coletiva do saber. Envolve um conjunto de elementos e concepções que vão desde os aspectos físicos até o conjunto de agentes internos e externos que interferem na escola. Por exemplo, quando uma escola abre matrículas, o modo como o faz não decorre apenas de uma decisão administrativa, mas de uma opção política, que provoca medidas técnicas. A matrícula é o momento de primeiro contato da escola com a família do aluno e, nesse momento, a escola revela suas intenções. [...] Tudo o que acontece na escola está, portanto, vinculado à totalidade das relações sociais, das quais a escola faz parte. (SME, 1992, p. 17-19, grifo meu)

Assim, o primeiro momento de problematização do currículo foi acompanhado da reflexão e discussão sobre que concepções de educação infantil e infância sustentavam a estrutura curricular das EMEIs, discussões que se estenderam para o segundo momento do MOREC, de formação de professoras.

3 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORAS: MOTOR DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR

No projeto de construção da escola pública popular por meio do MOREC, a formação de professoras e demais educadoras da escola e da própria SME assumiu lugar central e passou a ser entendida como processo permanente. O principal meio pelo qual se desenvolveu foram os chamados grupos de formação, primeiramente compostos no âmbito regional e, depois, nas unidades escolares. No caso da educação infantil, os grupos foram inicialmente formados pela Divisão de Orientação Técnica (DOT) de Educação Infantil e Alfabetização da SME junto aos NAEs, que eram as unidades regionais da educação municipal da época. Eram agrupamentos de professoras, de coordenadoras pedagógicas e de diretoras, de modo que houvesse, em cada um deles, pelo menos uma profissional de cada uma das 317 EMEIs existentes naquele momento.⁴ Depois, como resultado do trabalho da equipe da SME, 266 das 317 EMEIs formaram seus próprios grupos já no segundo semestre do primeiro ano de governo, em 1989.

Cada grupo contava com uma coordenadora, que, dotada de “autoridade democrática”, era responsável por mediar os trabalhos a partir do estabelecimento coletivo de uma rotina de funcionamento (encontros regulares com pautas definidas ao final de cada um para o encontro subsequente). Os grupos de iniciativa da SME eram coordenados por pessoas das equipes dos NAEs. Nas unidades escolares, conforme os grupos de formação eram criados, ficavam sob responsabilidade da coordenação pedagógica, de modo geral, ou da direção, em alguns casos. Desse modo, cada coordenadora no nível dos NAEs acompanhava um ou mais grupos de uma determinada região e de um determinado tipo (por exemplo, grupos de formação de coordenadoras pedagógicas de educação infantil) e os grupos nas escolas da região que supervisionava.

As coordenadoras de grupos de formação dos NAEs, por sua vez, também passavam por formação em grupos organizados na DOT, nos quais discutiam as temáticas que emergiam nos agrupamentos que coordenavam. Havia, assim, grupos para coordenadoras de grupos de formação, mediados por educadoras da equipe da DOT, organizados por agrupamentos

⁴ Além das EMEIs, também compuseram os grupos as 1^{as} séries, por conta da temática da alfabetização, e profissionais de outros tipos de unidades que atendiam a educação infantil. Eram as chamadas Planedis, 98 classes do 3^o estágio de educação infantil que funcionavam em escolas de 1^o grau; e as 130 classes comunitárias vinculadas às EMEIs e mantidas por convênio entre a SME e as comunidades organizadas.

específicos, por exemplo, de alfabetização, de educação infantil, do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental, das salas de leitura etc. O processo era bastante dinâmico e novos grupos poderiam surgir, à medida que necessidades temáticas emergissem nos agrupamentos com as educadoras das unidades escolares.

Desse modo, a formação perpassava todas as instâncias da rede municipal, não sendo dirigida, de modo vertical, apenas às educadoras das escolas, como se as equipes das instâncias centrais detivessem todo o conhecimento que deveria ser “depositado” nas professoras que atuavam na ponta do sistema.

O grupo deveria funcionar pela mobilização dos seguintes instrumentos metodológicos: observação, registro, reflexão, síntese, avaliação e planejamento. A observação (de si, dos outros e do contexto), seguida de reflexão coletiva, instaurava um exercício consciente de ruptura com o cotidiano anestesiado, sobretudo pelo registro escrito, que possibilitava a síntese de cada encontro e, com isso, a escrita da história do grupo. A escrita induzia cada participante a se resgatar como produtora de conhecimento, por exigir um tipo específico de organização do pensamento, voltado para a comunicação, ou seja, para a leitura por terceiras. Por fim, a avaliação permitia a manifestação individual e a reflexão conjunta sobre a dinâmica e os conteúdos do encontro, identificando necessidades e servindo de ponto de partida para o planejamento da reunião seguinte.

Ainda era parte da metodologia a proposição e realização de tarefas pelas educadoras em suas escolas entre um encontro e outro, como informa Maria José Teixeira Cardoso, que integrou a equipe da SME durante o mandato de Paulo Freire como coordenadora de grupos de formação de coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental II.

As discussões eram todas baseadas em ação-reflexão-ação, ou seja, os temas emergiam dos problemas trazidos pelas participantes a partir da realidade, das questões e problemáticas pedagógicas de suas unidades escolares. Esses temas eram discutidos, registrados e levados para o grupo de coordenadores no nível da DOT, onde eram submetidos à nova análise e síntese que, posteriormente, era devolvida ao grupo original. A reflexão era feita com apoio de leituras teóricas e com base na realização de tarefas, sugeridas pela coordenação de cada grupo para serem realizadas pelas participantes em suas unidades escolares. (CARDOSO, 2023)

Desse modo, os grupos de formação constituíam um ciclo virtuoso que possibilitava construir a necessária disciplina intelectual e profissional com vistas à transformação da prática pedagógica, do currículo e da escola.

Em qualquer etapa ou modalidade, todos os grupos partiam do mesmo princípio freiriano para a formação permanente de educadores, a reflexão coletiva sobre a prática, “[...] o de que o sujeito constrói o conhecimento na interação com os outros através do estudo da prática de seu trabalho e da teoria que a fundamenta” (SME, 1990b, p. 9). Diante de uma prática pedagógica cristalizada, resultado de teorias implícitas e, por isso mesmo, não questionadas, e também do trabalho solitário imerso no cotidiano escolar, os pequenos grupos de formação tinham como objetivo “romper com a anestesia da consciência alienada de si, do outro e da realidade” (SME, 1990b, p. 9).

Com os grupos, a equipe da SME procurou instaurar na rede uma proposta de formação permanente que se contrapunha à fragmentação característica de cursos e treinamentos avulsos, com conteúdos antecipadamente definidos e sem espaço para a fala e escuta ativa dos participantes.

O grupo de formação, ao contrário de um curso, exige que o participante esteja inteiro no grupo e que não se omita, enquanto num curso ele pode ter um papel passivo ou uma participação superficial. A reflexão sobre o trabalho, o alimento teórico como decorrência da necessidade advinda desse fazer, a tarefa como meio de união entre teoria e prática, o exercício de instrumentos metodológicos como construção da autonomia profissional e intelectual são experiências que um curso, por mais planejado, sério e consistente jamais possibilitaria. (SME, 1990b, p. 33)

Um importante aspecto metodológico do pequeno grupo residia em sua constituição, também relacionada ao caráter permanente da formação. Isso porque, quando as educadoras começavam a se reunir de modo regular e sistemático, não significava que ali necessariamente já existia um grupo, ainda que as pessoas trabalhassem na mesma escola e se conhecessem por muitos anos. Pode-se dizer que o que existia, inicialmente, era um agrupamento ou conjunto de pessoas. Os vínculos são fios que iam aos poucos tecendo a rede e formando um grupo efetivo. Eles se formavam à medida que as participantes, com o apoio da mediadora e pelo uso de instrumentos, vivenciavam, a cada encontro, trocas sobre sua identidade e trajetória pessoal e profissional e sobre os demais conteúdos emergentes, expondo-se na totalidade como sujeitas cognitivas, afetivas e sociais.

Essa constituição, entretanto, não se dava de modo harmonioso e pacífico. Sobretudo nos grupos de diretoras de educação infantil, as primeiras reuniões foram marcadas por desconfiança, enfrentamento e resistência das participantes a exporem suas práticas e ideias. “De um lado, grupos de diretores prontos para defenderem suas posições e colocarem-se contra a administração e de outro as coordenadoras dos grupos de formação vistas como a encarnação viva da administração e do poder superior” (SME, 1990b, p. 21). A equipe coordenadora entendia que esse tipo de posicionamento resultava dos modismos

pedagógicos e das diretrizes diferentes e contraditórias que cada nova administração impunha à Rede.

Tudo isso exigia das coordenadoras do trabalho muita persistência e paciência para conquistar a confiança mútua, o que se dava lentamente: “enquanto havia os que se omitiam, os que se colocavam apenas superficialmente, os que falavam muito e diziam pouco” (SME, 1990b, p. 34). Ainda assim, a equipe responsável avaliou que passar por essa difícil vivência na fase inicial de formação dos grupos trouxe bons resultados, apreendidos também pelas participantes:

- Perceber e se dar conta das relações autoritárias presentes do enfrentamento dos problemas: “eu aprendi neste grupo que quando alguma professora me faz uma pergunta, um grupo de pais me traz um problema, eu não preciso dar a resposta na hora, não tenho que ter a solução pronta” (diretora); - Descobrir que as pessoas podem falar e fazer críticas sem serem agredidas e punidas por isso, aprender a ouvir a fala do outro e juntos discutir o encaminhamento dos problemas. “O modo como você lidava conosco e encaminhava o trabalho me ensinava e ajudava muito quando voltava para a escola” (diretora). (SME, 1990b, p. 22)

Outro ponto a se destacar na experiência dos grupos de formação diz respeito às expectativas das participantes quanto aos seus propósitos. As profissionais novas no ofício esperavam colher fórmulas e receitas e, ao não as encontrar, manifestavam ansiedade e desânimo, o que também dava lugar a conflitos. As pessoas mais experientes, por seu turno, ao serem chamadas a rever sua prática, entendiam que precisavam “jogar fora” tudo o que faziam. Para a equipe de SME, “isso refletia toda uma educação autoritária da qual somos o resultado, onde o conhecimento pronto e acabado nos é doado por quem sabe mais e onde o erro é severamente punido” (SME, 1990b, p. 35).

A despeito de todas as dificuldades e de seus necessários enfrentamentos, a proposta de formação permanente implementada pelo mandato de Paulo Freire no contexto da reorientação curricular legou à Rede Municipal de Educação de São Paulo significativas transformações, com impactos inclusive sobre a Rede Estadual paulista. Destaca-se a conscientização por parte do conjunto das educadoras da rede de que era necessário refletir constantemente sobre o trabalho pedagógico. Até então, a SME reservava para isso quatro horas de reunião pedagógica por bimestre, o que era insuficiente, conforme refletiu Maria José Teixeira Cardoso durante seu depoimento:

Até então você só tinha sua jornada de trabalho e a cada dois meses sentava por quatro horas com seus colegas, o que era totalmente ineficaz, pois não era possível de verdade pensar juntos a escola, discutir profundamente o trabalho, enfrentar as contradições. Ao longo dos anos, essas possibilidades foram trazendo para a comunidade escolar a percepção quanto à necessidade de parar e pensar sobre o trabalho pedagógico, o ato de pensar sobre a realidade. Isso trouxe uma grande transformação e influenciou até a rede estadual de São Paulo a criar o HTPC (hoje ATPC).⁵ Então, o que hoje é uma rotina – parar para pensar e discutir coletivamente o trabalho pedagógico – naquela época não era cogitado. Essa foi uma grande transformação. (CARDOSO, 2023)

É importante lembrar que, durante o governo de Luiza Erundina e do mandato de Paulo Freire e Mario Sergio Cortella na SME, foi criado o Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei nº 11.229/1992). O Estatuto instituiu jornadas diferenciadas e integrais, com tempo para atividades de formação e outras para além da regência dentro do horário de trabalho do professorado, entre outras inovações. Antes de sua aprovação, a SME criou arranjos para viabilizar, de modo remunerado, a participação das educadoras nos grupos de formação. Por exemplo, a participação das coordenadoras pedagógicas nos grupos era obrigatória e remunerada, pois as reuniões aconteciam dentro de seu horário de trabalho. Por sua vez, elas eram orientadas a exercer seu papel como formadoras junto às professoras de suas unidades e, se quisessem que isso se desse em horários coletivos, apresentavam projetos solicitando horas adicionais, de modo a obter remuneração para as jornadas estendidas para além da carga horária de regência das educadoras. Com o Estatuto do Magistério, essa situação precária e pontual, ou seja, resolvida a cada solicitação, foi regularizada, e o tempo para trabalho coletivo de formação no âmbito da escola foi institucionalizado.

3.1 Grupos de formação como materialização de princípios da teoria freiriana

As questões até aqui apresentadas sobre os grupos de formação nos permitem traçar algumas considerações à luz da teoria freiriana quanto a essa metodologia central do movimento de reorientação curricular e os princípios que a regeram. Aliás, a denominação **movimento** dada à proposta de questionamento e reconstrução do currículo da rede denota em si um princípio do pensamento de Paulo Freire. Movimento no sentido de uma concepção de História como produtora e, ao mesmo tempo, produto da ação humana, portanto, passível de mudanças. A propósito, segundo Freire, esse é um dos saberes necessários à prática

⁵ O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), de duas horas semanais, foi instituído por portaria pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1996, segundo informações do site oficial do órgão. Foi transformado em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) pela Resolução nº 46 /2012.

educativa: “a convicção de que a mudança é possível”, o “saber do futuro como problema e não como inexorabilidade”:

É o saber da História como possibilidade e não como **determinação**. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, **constato** não para me adaptar mas para **mudar**. (FREIRE, 1996, p. 76-77, grifo do autor)

O movimento de reorientação curricular, cuja principal estratégia metodológica de implementação era a formação de todas as educadoras da rede por meio de pequenos grupos, constituía-se em uma **onda dialógica** que colocava em interlocução todas as sujeitas do processo educativo e da política educacional. Isso respondia à **dialogicidade**, um dos princípios fundamentais da teoria freiriana, essência de sua proposição de educação como prática da liberdade.

O pequeno grupo, como estratégia metodológica do processo de formação, sustentava-se no pressuposto da relação dialética entre teoria e prática. Para Paulo Freire (2021), a palavra, elemento fundamental do diálogo, compunha-se de duas dimensões radicalmente solidárias e inseparáveis: ação e reflexão. Desvinculada da ação, a palavra se transformaria em “palavreria, verbalismo, blá blá blá. Por tudo isso alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2021, p. 108). Por outro lado, ao sacrificar a reflexão enfatizando exclusivamente a ação, a palavra também se torna estéril, “se converte em ativismo” (FREIRE, 2021, p. 108).

É preciso notar que os grupos de formação sustentados na metodologia da ação-reflexão continham um importante aspecto de valorização docente: a aposta na educadora como trabalhadora intelectual, capaz de pensar sobre sua própria prática, de teorizá-la. Pensar sobre a própria prática buscando identificar as teorias que a sustentam é colocar-se num lugar de constante estudo e pesquisa, o que caracteriza a formação como processo permanente. Identifica-se aí outro princípio: o da **implicação** do sujeito na transformação do mundo enquanto transforma a si mesmo. No caso, a implicação da professora, seja com o

grupo como coletivo, seja com cada uma das demais participantes e consigo mesma, com seu próprio processo de **trans-formação**.

Utilizo aqui o prefixo “trans” separado do vocábulo principal em função de a formação permanente estar associada ao propósito da equipe de Paulo Freire de trans-formação da rede (das educadoras, de suas práticas, do currículo e da escola como um todo).

Nesse processo político de **apropriação da consciência pedagógica** fundamenta-se o processo de mudança. O educador percebe que faz prática e teoria. Com essa descoberta pode **educar o próprio desejo** e alicerçar sua opção. Ele pode **querer e fazer mudança**. (SME, 1990b, p. 10, grifo meu)

O prefixo “trans”, advindo do latim, denota “movimento para além de, através de, posição para além de, posição ou movimento de través, intensidade” (FERREIRA, 1999, p. 1985). Ou seja, a formação permanente não era uma finalidade em si mesma, mas queria levar as educadoras para outro lugar, a **transpor** as fronteiras da prática pedagógica cristalizada e irrefletida e do trabalho docente individualizado. Assim se completa o ciclo da ação-reflexão-ação e do próprio movimento de reorientação curricular.

Tendo sua prática pedagógica e a realidade de suas escolas como matéria de estudo e reflexão coletiva nos grupos, as educadoras retornavam a essa prática e realidade já não mais as mesmas (nem as educadoras, nem as práticas, nem a realidade), agora refletidas e analisadas. Então desenvolviam as tarefas sugeridas pela coordenação dos grupos de formação e também os projetos propostos por elas mesmas e as equipes de suas escolas e, mais uma vez, retornavam ao debate reflexivo no grupo, em um processo-movimento contínuo de trans-formação cuidadosamente refletida, em consonância com a teoria freiriana.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens [e as mulheres] transformam o mundo. Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar**. Não é no silêncio que os homens [e as mulheres] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2021, p. 108, grifo do autor)

Ao mesmo tempo, começar os grupos por explicitar e discutir concepções de educação e infância, antes de abordar conteúdos curriculares específicos ou tratar diretamente das práticas pedagógicas e relações didáticas, conduzia as professoras a refletir sobre a totalidade da escola e das relações que ali se estabelecem, implicando-as também nesse processo de constituição da escola. Ou seja, as educadoras precisavam perceber que não estavam na escola “apenas” para ensinar determinados conteúdos, ou melhor, por meio desse ensinar

que se dava de certo modo apoiando-se em concepções e teorias implícitas de que a escola se forma de um jeito tal e não de outro. Engajar as professoras nesse debate reflexivo demonstrava alta consideração pelo que é a prática docente, colocando-a na centralidade do processo educativo. Como afirma Celso de Vasconcellos, para mudar a parte é preciso situá-la no todo:

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações. Não iremos muito longe se ficarmos discutindo, por exemplo, metodologias de ensino de forma isolada. (VASCONCELLOS, 2019, p. 22)

É possível concluir, portanto, que a opção pelos pequenos grupos, em que cada educadora aprendesse “a educar-se no seu ofício de ensinar” (SME, 1990b, p. 11) e construísse a “disciplina intelectual e profissional” (SME, 1990b, p. 13) necessária para isso, foi a metodologia de formação mais apropriada à intencionalidade de reorientação curricular, inserida, por sua vez, no projeto de transformação da escola pública rumo a um projeto de educação popular.

4 O LEGADO: RESULTADOS DO MOREC⁶

A partir da concepção abrangente de currículo como tudo o que acontece na escola, é possível fazer um apanhado dos resultados do MOREC, conforme indicado nos vários documentos consultados e nas entrevistas realizadas.

Retomando o último ponto do item anterior, destaca-se como um dos resultados do MOREC a valorização das professoras e o fortalecimento de sua identidade profissional, inclusive das educadoras da educação infantil. Houve também valorização e fortalecimento das coordenadoras pedagógicas, que, em grande parte, passaram a assumir um trabalho de fato pedagógico nas escolas, sobretudo pela organização de grupos de formação nas suas unidades. Essa valorização se deu também devido a uma melhor compreensão das diretoras das unidades escolares quanto ao papel da coordenação pedagógica, conforme relato de

⁶ Além dos documentos citados ao longo deste item, ele foi elaborado com base na entrevista de Zoraide Inês Faustini da Silva à Rádio Madalena, publicada na página web da rádio em 2019, por ocasião da comemoração dos trinta anos do início do mandato de Luiza Erundina como prefeita e de Paulo Freire como secretário de Educação do município de São Paulo. Disponível em: <https://radiomadalena.com.br/luizaerundina-paulofreire/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

Zoraide Inês Faustiloni da Silva, que foi responsável pela DOT de Educação Infantil e Alfabetização durante o mandato de Erundina-Freire-Cortella.

Uma das grandes reclamações que os CPs [coordenadores pedagógicos] tinham é que faziam tudo na escola, do curativo à aula substituta, o tempo todo apagando incêndios e resolvendo emergências. O grupo de formação fortaleceu os CPs para mostrar que a função deles era outra. Com isso, os diretores passaram a entender que realmente tinham de cuidar da parte pedagógica. (SILVA, 2019)

Convém lembrar que a problemática da multiplicidade e fragmentação de tarefas a cargo da coordenação pedagógica ainda é muito presente nas escolas da rede paulistana, o que vem sendo retratado em pesquisas e estudos variados, como o de Isaneide Domingues (2014). É possível que a suspensão dos grupos de formação por segmento tenha influência nessa inconsistência do papel da coordenação pedagógica, pois as trocas entre pares de diferentes unidades favorecem e fortalecem a compreensão mútua sobre a função e sua consolidação.

Infelizmente o governo seguinte não deu continuidade a esse trabalho. Eu voltei para a escola e me lembro de ser cobrada pelos colegas, em encontros diversos, quanto aos grupos de formação. Muitos coordenadores pedagógicos pediam para os diretores e eram liberados para se encontrarem em alguns momentos para discutirem as questões que estavam enfrentando nas escolas, porque não tinham mais o grupo de formação organizado pela SME. (SILVA, 2019)

Na educação infantil, especificamente, um avanço considerável foi o início de uma mudança de mentalidade da rede quanto à função pedagógica dessa etapa, antes vista, conforme já mencionado, como uma composição oscilante de cuidado, recreação e preparo para a 1ª série. De acordo com Zoraide, com os grupos de formação foi possível elaborar junto com o professorado a compreensão de que a função da educação infantil era o desenvolvimento integral da criança, e, portanto, de que era necessário cuidar e recrear. Quanto à pressão pela preparação para o ingresso no ensino fundamental, foi possível constatar – não só pelas discussões, mas também pelas tarefas e projetos decorrentes dos grupos de formação – que um bom trabalho com as várias linguagens próprias da infância (jogo simbólico, desenho, artes de modo geral, literatura infantil, escrita com função social a partir dos desejos e necessidades de expressão da criança) possibilitaria aos pequenos a chegada na 1ª série com condições de serem alfabetizados. Outro avanço foi o uso de materiais diversificados de leitura diante do uso até então exclusivo da cartilha. Ao final da gestão, uma grande parte das escolas estava usando outros materiais, como livros de literatura, escritas como práticas sociais (folhetos, embalagens, jornais etc.), que passaram a fazer parte do trabalho de alfabetização.

Um dos avanços mais importantes se deu na passagem da educação infantil para a 1ª série, o que envolvia a alfabetização, com a significativa redução dos índices de reprovação, de 31% em 1989 para 22% em 1992, ao final do mandato.

Boa parte dos professores achava que isso era natural e normal. Uma vez comentei com uma professora que não podíamos conviver com 30% de reprovação na 1ª série e ela disse que achava pouco, pois era muito difícil alfabetizar uma criança. Conseguimos colocar a discussão sobre o que significava reprovação de uma criança logo na entrada, que seria possível a escola se planejar para fazer o acompanhamento. [...] Em algumas escolas a reprovação foi zerada. As escolas que perceberam que estavam equivocadas deixaram de reprovar os alunos. Embora na média a queda não tenha sido tudo o que a gente esperava, foi significativa em muitas escolas, chegando a zerar em algumas. (SILVA, 2019)

Também foi considerada como uma conquista a acentuada queda dos índices de formação de classes homogêneas na 1ª série, de 89% em 1989 para 7% no final da gestão. Quando as crianças entravam na 1ª série, passavam por um período preparatório, após o qual eram submetidas a uma prova e alocadas em classes de acordo com seu desempenho. O remanejamento continuava ao longo do ano, conforme os resultados das crianças em sucessivas testagens e sem preocupação com os vínculos delas com suas colegas e professoras. Havia, assim, uma supervalorização da dimensão cognitiva e uma desconsideração pela dimensão afetiva, como se uma não tivesse influência sobre a outra. Essa prática refletia o que Paulo Freire denominava de concepção bancária de educação, em que o professor deteria de modo exclusivo o conhecimento, que seria transferido ou depositado nos alunos. Desconsiderava-se, ainda, a natureza sociointeracionista do fato educativo, isto é, que as crianças aprendem umas com as outras.

A educação bancária – em essência autoritária – passou a ser questionada a partir de uma profunda e constante discussão, em todos os grupos de formação de educação infantil (professoras, coordenadoras e diretoras), sobre autoridade e autoritarismo, o que levou a resultados positivos na relação educadora-criança, propiciando mais escuta da criança, atenção aos seus sinais e aproveitamento de sua cultura no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ainda no quesito de avaliação, merece atenção a diversificação das práticas avaliativas. No levantamento de dados para a problematização feita no início do mandato, a maioria das escolas informou que aplicava provas padronizadas para todas as turmas. Ao final da gestão, muitas professoras disseram que deixaram de fazer provas padronizadas e passaram a considerar várias produções feitas pelas crianças.

Isso criou uma base para o novo Regimento que estava sendo discutido pela SME, que procurava organizar as escolas em três ciclos [...]. Esse olhar diferente para a forma de avaliar as crianças era muito importante para a implementação da proposta de ciclos [...], com a recuperação de aprendizagem constante, com avaliação contínua justamente para que o trabalho de apoio pedagógico acontecesse ao longo do ano. A organização da escola em ciclo foi beneficiada pelos grupos de formação, pois professores puderam aceitar com mais tranquilidade a proposta dos ciclos. (SILVA, 2019)

Como se sabe, a organização do currículo por ciclos permanece sob questionamento de parte do professorado e da sociedade, pela ânsia da reprovação como dispositivo de suposta melhoria da qualidade da educação.

“O planejamento participativo, o trabalho coletivo e a gestão democrática, que eram princípios da administração Erundina-Paulo Freire, passaram a ser mais vivenciados e valorizados pelas escolas”, informou Zoraide Inês Faustiloni da Silva (2019). Além disso, os grupos de formação deram origem a muitos projetos nas escolas, coordenados por coordenadoras pedagógicas e por professoras, que recebiam o pagamento de horas-atividade para sua realização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das marcas dos materiais sistematizados pela equipe de Paulo Freire aqui consultados é que eles se distinguem abissalmente de textos oficiais de “propaganda”, caracterizando-se como autênticos documentos político-pedagógicos, ou seja, que procuram sistematizar a experiência vivida da gestão sem camuflar as dores e dissabores do processo. Isso pode ser notado em vários trechos citados neste trabalho e traduz a ideia de “palavra verdadeira”, aquela comprometida com a transformação do mundo, segundo o princípio da dialogicidade, em que o conflito é admitido como força motriz.

Vendo o currículo como a escola viva em toda sua realização e complexidade cotidiana, foi em sua reorientação que a gestão Erundina-Freire-Cortella investiu em busca da construção da educação pública popular. Em coerência com os princípios do programa de governo democrático e popular de Erundina e da teoria educacional freiriana, portanto, tal reorientação não foi proposta como um documento concebido por especialistas de gabinete e imposto para toda a rede de educação, mas como um movimento de elaboração coletiva, desencadeado por meio de pequenos grupos de formação.

Contrapondo-se ao individualismo, ao caráter solitário que o ofício docente adquiriria e à verticalidade que costuma caracterizar as relações entre instâncias centrais do sistema educacional e educadoras na base da escola, a metodologia dos pequenos grupos atendia à premissa de que não se faz educação democrática com formação autoritária. Do mesmo modo, a movimentação em torno da reorientação curricular comprovou que é impossível dissociar a democratização da educação de uma gestão educacional democrática no âmbito das instâncias centrais do sistema e da escola.

Os grupos de formação como estratégia metodológica central do movimento de reorientação curricular, amparados por condições materiais concretas de trabalho (tempo e remuneração, entre outros), foram o motor da movimentação proposta e desencadeada pela equipe gestora da SME sobre o conjunto da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

A experiência de Paulo Freire e Mario Sergio Cortella junto à SME de São Paulo durante o governo de Luiza Erundina (1989-1992) comprova a viabilidade de o princípio constitucional da gestão democrática sustentar a gestão educacional, tanto no nível central dos sistemas quanto no nível das unidades escolares. Na educação infantil, muitos foram os resultados, alguns deles enumerados neste artigo e presentes até hoje nas EMEIs paulistanas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARDOSO, Maria José Teixeira. **[Movimento de reorientação curricular]**. Destinatária: Iracema Santos do Nascimento. WhatsApp: [trocas de mensagens privadas]. 25 fev. 2023. 19:29-19:56. 5 mensagens eletrônicas.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. Desafios da escola para uma educação decolonial. *In*: AMARAL, Mônica do; IAVELBERG, Rosa (org.). **Educação sem retrocesso**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020. p. 108-116.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. Freire secretário da educação de São Paulo: gestão democrática e valorização docente. *In*: VASCONCELOS, Joana Salém; MENDES, Máira Tavares; MUSSI, Daniela (org.). **Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie**. São Paulo: Elefante, 2023. p. 132-145.

SAUL, Ana Maria. Currículo. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 129-130.

SILVA, Zoraide Inês Faustini da. Homenagem a Luiza Erundina e Paulo Freire: 30 anos da Prefeitura de SP. [Entrevista concedida à] Rádio Madalena. **Rádio Madalena**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://radiomadalena.com.br/luizaerundina-paulofreire/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **O movimento de reorientação curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**: documento 2. Dirigido aos educadores da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: SME, 1990a. (mimeo.)

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Grupos de formação: uma (re)visão da educação do educador**. São Paulo: SME, 1990b. (Cadernos de Formação. Série Grupos de Formação). (mimeo.)

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Reorientação curricular das escolas municipais de educação infantil (1989-1992)**. São Paulo: SME, 1992. (mimeo.)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Zoraide Inês Faustini da Silva pelas trocas por aplicativo de mensagens que dirimiram várias de minhas dúvidas sobre o assunto tratado neste artigo.

À Maria José Teixeira Cardoso, querida Zezé, pela generosidade dos diálogos desde 2021 sobre a gestão de Paulo Freire junto à SME.

À Maria Aparecida Guedes Monção, querida Cidinha, que sonhou este artigo comigo quando me convidou para ministrar uma palestra no seminário “Políticas e gestão na educação

infantil: diálogos com as pesquisas da graduação e da pós-graduação”, realizado em agosto de 2021, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Revisão gramatical: Empresa Tikinet

E-mail: revisao@tikinet.com.br