

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Francine de Paulo Martins

A atividade docente com crianças de dois a três anos:
do gênero ao estilo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Francine de Paulo Martins

A atividade docente com crianças de dois a três anos:
do gênero ao estilo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

MARTINS, Francine de Paulo. A atividade docente com crianças de dois a três anos: do gênero ao estilo. São Paulo: 2009. 120p.

Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Área de concentração: Educação - Psicologia da Educação.

Orientador: Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Banca Examinadora

Dedico este estudo aos profissionais e docentes da educação infantil.

Dedico, ainda, à querida Maria Eugênia Focchi Araújo, pelo exemplo de educadora da infância, pela luta, crença, dedicação e amor à educação infantil.

Agradecimentos

Os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que direta ou indiretamente incentivaram ou contribuíram para realização dessa pesquisa de mestrado, em especial:

à minha querida orientadora Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, pelas orientações, apoio e credibilidade nas minhas atividades acadêmicas; pelo prazeroso convívio e parceria; pela atenção dispensada e ensinamentos essenciais à minha formação profissional.

à Profa. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e à Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, pela leitura do trabalho e pelas contribuições na ocasião do exame de Qualificação.

às professoras e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, pela acolhida, em especial à Profa. Dra. Cláudia Davis, Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes pelos saberes indispensáveis à minha formação.

ao meu marido Raí, pelo apoio incondicional; pelo ombro amigo; pelo amor sincero; pela compreensão nas minhas ausências.

à minha família, em especial aos meus pais Sandra e Josué, pelo apoio às minhas escolhas; por estarem sempre ao meu lado; e por serem meu “porto seguro”.

à Profa. Maria Eugênia, à Profa. Dulce Primo à Profa. Dra. Miriam Romano; ao Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón; à Profa. Dra. Tatiana Platzer; ao Prof. Dr. Luiz R. Nunes pelo apoio e incentivo; pelas portas, à mim abertas, na Educação Básica e, principalmente, Ensino Superior.

à equipe da EMEI Aprender pela confiança e parceria.

à professora Julia, por abrir as portas da sua sala de aula e pela disponibilidade em participar da pesquisa.

à querida Malu – Profa. Dra. Maria Lúcia Zoenaga de Souza – pelas orientações e incentivo à escrita.

à querida Roberta Rotta, pela amizade, pelas trocas intelectuais, pelos desafios e conquistas que vivemos.

à Patrícia Albieri, à Joana Domitila, Lizandra Príncipe, Nayana Teles, Sonia Del Valle, Renata Laís e Andressa Carlyne pelas palavras de incentivo, pela trajetória partilhada.

à Universidade de Mogi das Cruzes.

à CAPES pelo apoio financeiro à pesquisa

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
CAPÍTULO 1 - Origens e delimitação do problema	1
1.1 O processo de constituição de atendimento à criança de zero a seis anos: uma história em construção	5
1.2 As especificidades da educação infantil e a formação de professores: avanços e retrocessos	10
CAPÍTULO 2 - Fundamentos teóricos da pesquisa	20
2.1 A atividade na perspectiva da Psicologia sócio-histórica	20
2.2 As contribuições da <i>Clínica da Atividade</i> para a compreensão da atividade docente	34
2.3 Algumas considerações acerca da metodologia da <i>Clínica da Atividade</i>	39
CAPÍTULO 3 – Procedimentos metodológicos	42
3.1 Primeiros passos	42
3.2 Cenário e participantes da pesquisa	44
3.2.1 A professora	47
3.3 Procedimentos de coleta de dados	48
3.4 Procedimento de análise dos dados	54
CAPÍTULO 4 – Análise dos dados	55
4.1 – Organização da atividade docente: o gênero em foco	55
4.2 – Do gênero ao estilo: a atividade docente em questão	79
CAPÍTULO 5 – Considerações finais	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	117

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo conhecer como vem sendo desenvolvida a atividade docente numa escola municipal de educação infantil, após doze anos da promulgação da LDBEN/96. Para tanto, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa: Como a organização da escola vem possibilitando a realização da atividade docente na educação infantil?; De que forma o gênero profissional constitui a atividade docente nessa escola? Como a professora organiza e desenvolve a atividade docente com crianças de dois a três anos?; Quais os desafios encontrados pela professora na realização da atividade docente? Foram utilizados como fundamentos teóricos a Psicologia sócio-histórica e a *Clínica da Atividade de Yves Clot*. Foram utilizados como procedimentos coleta de dados: observação, análise documental, entrevista e aplicação de questionário. Os dados foram organizados em torno das duas grandes categorias teóricas: *Gênero e Estilo*. Os resultados mostraram que as formas de organização da atividade docente na EMEI *Aprender* consideram as Diretrizes Curriculares formuladas recentemente pela Secretaria de Educação Municipal, bem como a Teoria das inteligências Múltiplas, referencial teórico adotado, no ano de 2009, pela equipe docente e gestora da escola. Tais prescrições modificaram significativamente a atividade docente realizada nessa EMEI. Ao mesmo tempo, geraram incertezas quanto à novas formas de atuação docente. Diferentes estratégias foram formuladas pelas professoras para atender as novas prescrições. No que tange à atividade docente no infantil II, nota-se maior valorização das atividades didáticas realizadas em sala de aula, principalmente as manuais, conservando o modelo escolarizante ainda presente em muitas escolas de educação infantil. Nos espaços externos, as atividades que têm predominância são as consideradas “livres”. As práticas pedagógicas associadas ao brincar e à exploração dos diferentes espaços, entendidas como atividades planejadas e carregadas de intenções não foram evidenciadas no período de observação.. Para finalizar, entende-se que entre a atividade prescrita e o trabalho realizado, há dúvidas, incertezas,, mudanças de rotas que revelam as contradições existentes no trabalho. Nas situações em que o prescrito falha, a equipe docente da EMEI *Aprender* busca no gênero profissional novas possibilidades de atuação, reconfigurando-o e recriando-o por meio do estilo pessoal.

Palavras-chave: atividade docente; educação infantil; gênero; estilo.

ABSTRACT

The present research searched to investigate as it comes after being developed the teaching activity in a municipal school of infantile education twelve years of the promulgation of the LDBEN/96. For in such a way, the following questions of research had been proposals: How the organization of the school comes making possible the accomplishment of the teaching activity in the infantile education?; How does gender training is the teaching activities at this school?; How the teacher organizes and develops the teaching activity with children of two the three years? ; Which the challenges found for the teacher in the accomplishment of the teaching activity? They had been used as theoretical subsidy estimated of partner-historical Psychology and the categories real activity; Real of the activity; sort; e style proposals for Yves Clot in the Clinic of the Activity. They had been used as procedures and instruments of collection of data: comment and register; documentary analysis; interview; questionnaire application. After manipulation and preliminary analysis of the material, the data had been reorganized around the two great theoretical categories: Sort and Style. The results show that the forms of organization of the teaching activity in the EMEI Aprender, consider the curricular lines of direction formulated recently for the education secretariat, as well as the Theory of Multiple intelligences, referencial theoretician adopted in the year of 2009 for the teaching and managing team of the school. Such lapsings had significantly modified the carried through teaching activity in this EMEI. At the same time, it generated unreliability in the professors how much to the new form of performance. Different strategies had been formulated by the teachers to take care of or to not new lapsings them. In what it refers to the teaching activity in infantile the II, notices bigger valuation of the carried through didactic activities in classroom, mainly the manuals, conserving still present the escolarizante model in many schools of infantile education. In the external spaces, the activities that have predominance are “the Free” considered ones. Practical the pedagogical associates when playing and the exploration of the different spaces, understood as activities planned and loaded of intentions, sufficiently are reduced. To finish, she understands yourself that she enters the prescribed activity and the carried through work, has unsafe, changes of routes and differentiated forms of concretion of the lapsing that disclose the existing contradictions in the act of the work. In the situations where the prescribed imperfection, the teaching team of the EMEI Aprender searches in the professional sort new possibilities of performance, reconfiguring it and recriando it by means of the personal style.

Word-key: teaching activity; infantile education; sort; style.

CAPÍTULO 1 - Origens e delimitação do problema

Não é de hoje que a Educação infantil é motivo de interesse para mim. Como filha caçula, pude acompanhar a trajetória escolar das minhas três irmãs e ter maior contato com esse nível de ensino. Ingressei na educação infantil aos três anos de idade e lá permaneci apenas um ano, pois logo minha família se mudou para um bairro distante da escola. As boas recordações dos novos amigos, das festividades da escola e da professora ficaram registradas. Retornei à escola já na primeira série e assim dei prosseguimento à minha escolarização.

Sempre interessada nos estudos, era freqüentemente eleita a ajudante das professoras em sala de aula, situações em que brincava de ser também professora: auxiliava os colegas com dificuldades, fazia o registro das aulas no “*caderno piloto*” da professora; escrevia na lousa. Essas vivências despertaram o desejo de me tornar professora. Mas ainda trago comigo as boas lembranças do tempo que passei na educação infantil.

No momento de definir qual carreira profissional seguir, optei pelo magistério. Sendo assim, no ano de 1997, ingressei no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) onde tive contato com os estudos da área da educação e, por meio de estágios curriculares, pude conhecer mais de perto a realidade de uma escola de educação infantil. Quatro anos se passaram e, no ano de 2001, já formada, tive a oportunidade de ingressar como docente no Colégio Santa Mônica, uma escola privada, de renome e tradição na cidade em que resido.

Foram cinco anos de trabalho nessa instituição, tempo em que pude aprofundar minhas reflexões e minha prática e, ao mesmo tempo, perceber o

quanto a formação recebida no curso normal precisaria ser complementada. Convenci-me que lecionar na educação infantil requer um “*saber imenso*”, ou seja, um conjunto de conhecimentos que vão muito além do cuidado, único e exclusivo, com a criança pequena. Saber este que abrange o domínio de conhecimentos científicos e técnicos que definem a atuação nesse nível de ensino (ROLDÃO, 2005).

Ainda no ano de 2001, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes – UMC, instituição que mais tarde me acolheria também como docente.

O curso de Pedagogia, na época, oferecia apenas habilitação para lecionar no ensino fundamental, no entanto, abria algumas possibilidades para que fossem discutidas, também, questões relacionadas à educação infantil. Em algumas ocasiões fui requisitada para dialogar com meus colegas de curso sobre avaliação e arte na educação infantil, já que tinha experiência na área e vinha pesquisando o assunto. Tive ainda, o privilégio de, nesse curso, ser convidada para compor as atividades acadêmicas, como palestrante, na Jornada de Pedagogia da universidade.

Terminada a graduação em Pedagogia, fiz, na Universidade Anhembi Morumbi, especialização na área de Música e educação, já que também lecionava a disciplina de “Musicalização” na educação infantil e ensino fundamental da rede pública e privada.

No ano de 2005 finalizei minha especialização e retornei à UMC, mas desta vez como docente contratada pelo curso de Pedagogia para lecionar a disciplina de Música para as turmas com habilitação em Educação Infantil. Mais tarde

assumiria, também, as disciplinas de Didática e de Conteúdo e Metodologia da Arte, nas turmas com habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No ano de 2006, minha carga horária na universidade foi ampliada e já não podia mais conciliar tantas atividades. Sendo assim, deixei de lecionar na educação infantil, direcionando minhas atividades profissionais para o ensino superior. Apesar do distanciamento da sala de aula da educação infantil, não deixei de lado o interesse por ela e nem a preocupação em aprofundar meus estudos na área. Ainda há muito a saber.

Hoje, como docente do curso de Pedagogia, observo que os espaços reservados para as discussões acerca da docência na educação infantil ficam relegadas a segundo plano. A ênfase está na formação do professor para atuar nas séries iniciais, como aponta pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2008), apesar de as Diretrizes para os Cursos de Pedagogia, publicadas no ano de 2006, orientarem que a formação de professores deve se orientar para a atuação na educação infantil, ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos.

As especificidades da docência na educação infantil, geralmente, não são contempladas durante a formação de professores, deixando uma enorme lacuna para os que forem atuar nesse nível de ensino.

As pesquisas acerca da educação infantil se intensificaram com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394, de 12 de dezembro de 1996, a qual determinou que a educação infantil passaria a compor o grupo da educação básica. Além disso, essa lei vincula a creche à Secretaria de Educação, mudando uma situação de muitos anos em que as creches estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Serviço Social. Outra

inovação trazida por essa lei é a exigência de formação em nível superior para os profissionais que assumirem a educação infantil.

Tais determinações redefiniram a forma de ver e pensar a educação infantil no Brasil. Os termos educação e cuidado passam a ser entendidos como um binômio indissociável.

Trata-se de uma questão que merece atenção, principalmente daqueles que já atuam na educação infantil. Compreender as especificidades dessa etapa de ensino e do desenvolvimento das crianças pequenas requer pesquisa, investigação e diálogo entre os profissionais e seus pares.

Oliveira (2002, p.23), alerta para a necessidade de formação adequada daqueles que atuam com crianças de até seis anos, seja em creche ou pré-escolas:

A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que correspondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais.

Assim, faz-se necessário um redirecionamento na formação de professores e profissionais para atuar na Educação Infantil, de modo que atendam às novas formas de pensar o desenvolvimento infantil e a atividade docente. (OLIVEIRA, 2002).

Estudos realizados por Oliveira (1986, 2002), Kramer (2005; 2007), Kuhlmann (2007), Cerisara (2002), Faria e Palhares (2003), Machado (1998), Barbosa (2006), Campos (1999) e Campos, Fullgraf e Wiggner (2006), que abordam aspectos gerais e específicos da educação infantil permitem que

compreendamos como vem ocorrendo o processo de constituição do atendimento à criança pequena e possibilitam acompanhar o debate das principais questões a respeito da educação infantil hoje. Apesar das particularidades presentes nestes estudos quanto ao foco de análise, seja em relação às políticas públicas, seja em relação à formação de professores ou até mesmo em relação ao desenvolvimento infantil, há um consenso entre os autores de que possibilitar uma boa formação ao profissional da educação infantil é uma das formas de assegurar a qualidade do atendimento oferecido à criança pequena. Outro ponto consensual é o reconhecimento do binômio educar-cuidar como uma característica peculiar da educação infantil.

1.1 – O processo de constituição de atendimento à criança de zero a seis anos: uma história em construção ¹

A constituição da educação infantil ao longo da história esteve ligada às transformações no contexto socioeconômico, à história da infância e assistência à criança menor de seis anos, e à políticas e concepções que fundamentam as ações desenvolvidas com a criança pequena.

De acordo com Kuhlmann (2007), realizar discussões acerca da educação infantil e o atendimento à criança pequena exige a retomada do processo de constituição das instituições de atendimento à criança ao longo da história, ponto de partida para a compreensão das contradições e possibilidades de novas reflexões sobre a condição atual da educação infantil. Para o autor, a “história da

¹No ano de 2006, foi instituída a Ementa Constitucional nº 53, a qual definiu que as crianças de seis anos passariam a compor o quadro do Ensino Fundamental de Nove anos. Sendo assim, atualmente, a educação infantil atende crianças de zero a cinco anos. No entanto, optamos por utilizar neste subtítulo a nomenclatura “zero a seis” para se referir, especificamente, ao processo histórico de constituição do atendimento à criança nesse nível de ensino.

assistência, ao lado da família e da educação, constituem as principais vertentes que tem contribuído com inúmeros estudos para a história da infância” (p.17).

Oliveira (2002) também nos ajuda a entender a trajetória do atendimento à criança pequena no Brasil:

A história da Educação Infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. (OLIVEIRA, 2002, p. 91).

Segundo essa autora, em nosso país por mais de três séculos, as crianças órfãs ou provenientes de famílias de baixa renda eram entregues aos cuidados da Igreja Católica por intermédio de algumas instituições, entre elas, as Santas Casas de Misericórdia, tendo sido a primeira fundada em 1543, na Capitania de São Vicente (Vila de Santos).

Com o objetivo de amparar as crianças abandonadas e de recolher donativos, foi trazido da Europa no século XIX, o sistema da Roda das Santas Casas ou Rodas de Expostos. A Roda constituía-se de um cilindro oco de madeira que girava em torno do próprio eixo com uma abertura em uma das faces, alocada em um tipo de janela onde eram colocados os bebês. Pelos padrões da época, mães solteiras não podiam assumir publicamente a sua condição, assim, a estrutura física da Roda facilitava o anonimato destas mães. Só em 1927, o Código de Menores coloca o registro da criança como uma

obrigatoriedade e proíbe este sistema, de modo que os bebês passaram a ser entregues diretamente a pessoas dessas entidades.

[...] os bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (OLIVEIRA, 2002, p. 91)

Em 1854, o ensino obrigatório foi regulamentado, porém a lei não se aplicava a todos, visto que os filhos dos escravos não possuíam esta garantia. Além disso, o acesso à escola era negado também àqueles que padecessem de moléstias contagiosas e que não tivessem sido vacinados, deste modo, as crianças provenientes de famílias sem acesso ao sistema de saúde sofriam uma dupla exclusão aos direitos sociais. (OLIVEIRA, 2002).

Em 1896, é inaugurada a primeira escola destinada à criança menor de seis anos: o Jardim de Infância Caetano de Campos, o primeiro jardim de infância público do Brasil.

Em estudo realizado sobre o jardim de infância Caetano de Campos, estudo este que aprofunda pesquisa realizada em parceria com Maria Carmen S. Barbosa sobre a mesma temática, Kuhlmann (2007) analisou as propostas de organização das rotinas de trabalho desenvolvidas naquela instituição, identificando seus conteúdos educativos. Este modelo de jardim de infância tornou-se referência no Estado de São Paulo e, posteriormente, no Brasil.

A análise realizada por Kuhlmann (2007) no ano de 1995, utilizou como fonte de coleta de dados dois volumes da Revista do Jardim de Infância, publicados pelo governo do estado em parceria com a direção da Escola Normal

e Jardim da Infância Caetano de Campos; e bibliografia sobre aquele período e tema, bem como sobre a história do jardim de infância e as concepções de Frederich Froebel, seu criador.

Kuhlmann chama a atenção para a apropriação das ideias de Frederich Froebel não só no Brasil, mas também em vários países ocidentais como referência para a educação de crianças de três a seis anos. Segundo Kuhlmann, isso se deve principalmente, à “reflexão sobre a educação do ser humano por todas as fases da vida e à crítica a divisões estanques do tipo menino-menina, homem-mulher, criança-adulto” presentes nas ideias de Froebel. (KUHLMANN, 2007, p. 147).

Outro dado interessante a ser destacado é a perspectiva religiosa panteísta de Froebel, que segundo Kuhlmann era valorizada não só nos seus escritos, mas também nas escolas que adotavam sua pedagogia.

Traduzida numa educação moral, tal religiosidade fazia-se presente de modo indireto, ou seja, embora não ficassem explícitas as leis e dogmas religiosos, eram eles que regiam as ações nos jardins de infância. De acordo com Kuhlmann (2007), na programação, prescrições e textos das Revistas do Jardim de Infância Caetano de Campos “a dimensão religiosa fica difusa na programação, pode-se dizer, que ela se manifesta indiretamente na formação moral, que é muito mais explícita” (p. 149).

Rui Barbosa grande adepto das ideias de Froebel no Brasil, defendia a importância dessa pedagogia e via nos *kindergartens* (jardins de infância) um lugar “privilegiado para a educação da moral da população em geral e dos mais desafortunados” (KUHLMANN, 2007, 150).

A rotina no jardim de infância Caetano de Campos era organizada em uma seqüência de atividades que, de acordo com Kuhlmann, compreendiam cinco modalidades: as atividades cotidianas (rituais); a linguagem; as atividades físicas; os dons; e as atividades expressivas.

As atividades cotidianas são as atividades que contemplam hábitos de higiene e alimentação; socialização e disciplina. Já as atividades de linguagem referem-se a manifestação e exposição do interior e exterior; a exercícios de linguagem; às conversações que deveriam sempre abordar questões relativas à criança, a sua família e a sua vida no jardim de infância.

Com relação as atividades físicas destacam-se atividades como: recreio; passeio e excursões; a ginástica; a marcha; os jogos cantados; os jogos organizados; e os brinquedos. Para Froebel, o desenvolvimento interno e externo são complementares e necessários ao desenvolvimento da natureza da criança. (KUHLMANN, 2007).

Os dons reafirmam a crença de Froebel numa instituição que leve em consideração as especificidades da criança pequena. Segundo Kuhlmann, os dons – materiais concretos representados por bolas de borracha cobertas com tecidos; esferas, cubos e cilindros de madeira; varinhas para traçar figuras; material para desenho, picagem, alinhavo, para recorte, entrelaçamento, dobradura, modelagem; - possibilitavam interações da criança com situações concretas de aprendizagem e posterior abstração, bem como contato com situações de aprendizagem que partissem do simples para o complexo; das partes para o todo, princípios da pedagogia froebeliana.

Por fim, as atividades de expressão, representadas pela poesia, canto, desenho, escultura e outros, assumem lugar central na pedagogia dos jardins de infância.

As análises de Kuhlmann destacam ainda que a ritualização presente nas rotinas é a característica mais marcante das programações analisadas. Tal ritualização ao longo do tempo tornou-se exacerbada; uma forma de controle e disciplina do adulto sobre as crianças. O espontaneísmo das crianças e o criativo vão aos poucos sendo reprimidos pela obediência e disciplina. A rotina torna-se uma necessidade adulta de organização do trabalho profissional e a Revista do Jardim da Infância, voltada para a formação profissional, torna-se um receituário às professoras de educação infantil.

Essa forma de conceber e se apropriar da rotina nos jardins de infância está presente em muitas escolas de educação infantil. Herança de longa data, esta se traduz, ainda hoje, nessas instituições, em formas de controle e obediência, práticas que necessitam ser revistas.

1.2 As especificidades da educação infantil e a formação de professores: avanços e retrocessos

A constituição de um novo olhar para a educação infantil, no que se refere ao atendimento à criança pequena e às políticas públicas, iniciou-se após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em outubro de 1988.

Marcada pelos avanços na área social, a “Constituição Cidadã”, assim considerada, introduz um novo modelo de gestão das políticas sociais que conta

com a participação ativa das comunidades através dos conselhos deliberativos e consultivos, permitindo que as reivindicações pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitassem, também, a conquista do reconhecimento da educação infantil em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, a ser cumprido nos sistemas de ensino.

A criança e o adolescente, pela primeira vez ganham papel de destaque na legislação brasileira. Vistos como sujeito de direitos são colocados como prioridade nacional, conforme dispõe o Art. 227 da Constituição Federal.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

De acordo com Leite Filho (2001), essa Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia de direitos dos brasileiros, justamente por ser fruto de um grande movimento de discussões e participação popular, intensificado com o processo de transição do regime militar para a democracia. Deste modo, pode-se afirmar que a Constituição Federal representou um marco fundamental na valorização da criança, que passa a ter, assegurados por lei, uma série de direitos.

Logo após a Constituição Federal, em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a forma da Lei 8069/90, que concretizou as conquistas dos direitos das crianças, apresentadas pela Constituição.

A nova lei ampliou a visão acerca da criança como sujeito de direitos – criança cidadã (Leite Filho, 2001), dispôs sobre a proteção integral à criança e definiu as atribuições da sociedade a fim de garantir o cumprimento do disposto na forma da lei.

Outra medida legal importante para reafirmar os direitos da criança é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 quando reconhece a educação infantil como parte integrante da educação básica² determinando uma série de procedimentos e medidas para regulamentação da área.

Dentre essas medidas, podemos destacar a mudança de terminologias, uma vez que, de acordo com o art. 30 da LDBEN, as nomenclaturas creche e pré-escola passam a ser utilizadas para designar a faixa etária das crianças atendidas pela educação infantil: de zero a três anos- creches, e de quatro a seis anos - pré-escolas.

Assim, a educação infantil passa a ser destinada às crianças com menos de seis anos de idade, não se referindo mais à educação pré-primária, como determinava a LDBEN de 1961 (Lei nº4024/61), nem pré-escola como aparecia na LDBEN de 1971 (reforma do ensino Lei nº 5692/71).

A Lei n. 9394/96 inova, também, ao determinar a integração das creches ao sistema educacional. Antes desta lei, o termo creche estava geralmente vinculado a um serviço oferecido à população de baixa renda, subordinado e mantido por

² “A educação escolar compõe-se de I – educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior. (Brasil, 1996, título V, cap. I, art. 21. incisos I e II)

órgãos de caráter médico ou assistencial e com atendimento em período integral. Já o termo pré-escola designava o atendimento educativo oferecido às crianças maiores, semelhantes ao da escola, realizado em meio período.

A transferência da creche – de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social, para as secretarias de educação municipais, exigiu uma nova compreensão das atribuições relativas à educação infantil e aos profissionais da área, uma vez que o binômio cuidar-educar, atende ao disposto em lei quando afirma que essa etapa da educação, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.12).

Após dez anos de LDBEN, busca-se a concretização efetiva do binômio educar-cuidar nas instituições de educação infantil e maior clareza por parte dos profissionais quanto ao seu significado.

Segundo Kramer (2005, p.66),

o binômio cuidar e educar é geralmente compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente ligadas . Mas muitas vezes, a conjunção sugere a idéia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos.

A autora destaca ainda, que a constituição histórica da educação infantil, traz uma série de implicações para a compreensão do cuidar e educar por parte dos profissionais da área. Ao longo da história, a dicotomização das funções sugeria uma hierarquização da atividade profissional, uma vez que cuidar (do

corpo) era responsabilidade das auxiliares, monitoras e até mesmo “tias”, e o educar (a mente) responsabilidade da professora. (KRAMER, 2005).

Trata-se de uma questão que merece atenção e aprofundamento por parte dos profissionais da área, a fim de entender a integração entre educar e cuidar para além da nomenclatura.

Não se trata de reconhecer que a dimensão educativa é “o novo necessário”, redentora de todos os problemas e considerar a dimensão assistencialista como “a grande vilã”, mas sim compreender que é preciso superar a dicotomia entre educar e cuidar, constituída ao longo da história. “Não podemos sair apressadamente atrás de soluções fáceis, de adotar os novos preceitos sem uma profunda reflexão sobre nossas propostas e práticas”. (KUHLMANN, 2007, p. 189), reflexão esta que tem início nos cursos de formação para a docência e continuidade no dia-a-dia da educação infantil.

Quanto a formação e qualificação de profissionais, a LDBEN/1996 determina como formação mínima para atuar na educação básica, formação em nível superior (graduação em Pedagogia ou cursos de Pós-graduação), admitida em nível médio ou na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, art. 64). Dispõe que todos os profissionais que se ocupam diretamente das crianças de zero a seis anos são docentes da educação infantil, os quais passam a ter direitos quanto a plano de carreira, piso salarial, aperfeiçoamento profissional, dentre outros, não havendo mais distinção entre os profissionais no que se refere a formação e reconhecimento profissional. (BRASIL, 1996, art. 67).

Conceber a educação infantil como um nível de ensino, implica reconfigurar o perfil do profissional para atuar nessa etapa da educação e impõe algumas exigências. A primeira delas é a necessária adequação da formação a ser

oferecida aos profissionais da área, já que estes deverão atuar de forma polivalente, assumindo não só as atividades de educação, mas também as de cuidado.

A segunda diz respeito à valorização das especificidades da educação infantil, considerando-a uma etapa no processo de escolarização, porém sem pretensões de promoção para a etapa seguinte. Não se trata de negar o modelo de escolarização proposto pelo ensino fundamental, mas de integrar esses dois níveis de ensino.

No que tange à formação dos profissionais da educação infantil, Nascimento (2003) faz um alerta de que os documentos oficiais do Ministério da Educação direcionam o foco, principalmente, para a formação dos docentes, como se estes fossem os únicos profissionais que atuam na educação infantil. A autora destaca que as ações institucionais indicadas nos documentos oficiais referem-se apenas aos docentes, excluindo na maior parte das vezes os demais profissionais que atuam na área.

Estudo realizado por Machado (1998) sobre a formação profissional para a atuação na educação infantil e a implementação de projetos específicos para crianças de zero a seis anos, coloca em discussão a formação dos profissionais docentes e não docentes para atuarem nesse nível de ensino, principalmente, após a promulgação da LDBEN/1996 no que se refere à formação específica em nível médio ou ensino superior.

Machado (1998) analisa a literatura da área e aponta algumas fragilidades existentes na concepção de formação inicial e continuada de profissionais para atuarem na educação infantil, tais como a pouca atenção destinada à formação

desses profissionais e a escassa valorização do seu trabalho, apesar de configurar-se em uma exigência legal.

Com o objetivo de evidenciar elementos que subsidiem a implementação de projetos de formação de profissionais da educação infantil, Machado (1998) relata e analisa uma experiência de formação de professores realizado na rede municipal de Belo Horizonte (MG). Segundo a autora, aliando proposta de formação continuada e formação regular (ensino fundamental e médio), o projeto Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte “implantou uma experiência inédita de curso de qualificação profissional acoplado à formação em caráter supletivo em nível fundamental (5ª a 8ª séries) para educadoras leigas das creches municipais conveniadas” (MACHADO, 1998, p.142).

Idealizado o curso em 1993, as atividades de formação tiveram início no ano de 1994 e foram desenvolvidas em duas frentes: a formação das equipes técnicas para atuação nas instituições de educação infantil e instituições parceiras; e a formação do pessoal que se encontrava atuando nas creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. As atividades foram encerradas em novembro de 1997, momento em que ocorreu o seminário de avaliação do projeto.

Com o intuito de oferecer contribuições que pudessem inspirar a idealização e a “implementação de projetos de formação direcionados a brasileiros e brasileiras de diferentes regiões do país” (MACHADO, 1998, p.161), a autora define dois eixos para elucidar a discussão acerca do tema: idealização e implementação.

No eixo idealização destaca que o direcionamento dos projetos de formação devem considerar duas vertentes: a formação geral e a formação específica; e os

“processos, conhecimentos e valores próprios do aluno em formação, bem como os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos formandos” (p.164).

Para a autora, a fase do delineamento do projeto implica decisões como: “identificar os ingredientes imprescindíveis à formação dos profissionais; selecionar metas e objetivos com base em enfoques e ênfases privilegiados; detalhar eixos e temas de formação” (p. 164-165).

Já no eixo implementação, Machado (1998, p. 182) ressalta que “o processo de implementação do projeto se configura a partir de ações e interações nas quais seria necessário”: definir equipe responsável e funções; delimitar o público alvo ao qual se destina o projeto; definir local e as atribuições mútuas; detalhar a modalidade privilegiada, o período e a duração, os recursos e as formas de acompanhamentos das atividades e aprendizagens dos educandos.

A autora discute as possibilidades de implementação de projetos e, ao mesmo tempo, evidencia os desafios desse processo. Alerta para a necessidade de um olhar cuidadoso para as características e especificidades do desenvolvimento da criança pequena e urgente clarificação das competências necessárias aos profissionais da educação infantil.

A LDBEN/1996 dispõe que “até o fim da década da educação [2006] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (art. 87, §4º). Essa determinação, prorrogada até 2010, reforça a responsabilidade dos cursos de Pedagogia em oferecer uma formação de qualidade para a docência.

Com relação à qualidade dos cursos de formação docente, mais especificamente os de Pedagogia, o relatório publicado em agosto de 2008 pela Fundação Carlos Chagas (FCC) intitulado “Formação de professores para o

ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”³, aponta para a fragilidade desses cursos e, no que se refere à educação infantil, os dados são ainda mais alarmantes. As disciplinas que preparam para atuar nessa etapa da educação são quase inexistentes na grade curricular dos cursos. Foram consideradas 71 Instituições de Ensino Superior, sendo: 40 Universidades (11 federais, 12 estaduais, 1 municipal e 16 privadas); 9 Centros Universitários (1 municipal, 8 privados); 6 Faculdades Integradas (todas privadas); 12 Faculdades Isoladas (1 municipal e 11 privadas) e 4 Institutos de Educação (todos privados). O relatório aponta que algumas instituições abrem um pouco mais de espaço para as discussões sobre educação infantil, mas na verdade a maioria ainda deixa a desejar quanto a preocupação com essa etapa da educação e quanto a clareza no que se refere a competências e habilidades necessárias ao profissional da área. Segundo o relatório, muitas vezes, os estudos e as práticas desses cursos se resumem à mera adaptação dos conteúdos e procedimentos do ensino fundamental para a educação infantil, desconsiderando as suas especificidades.

As discussões provocadas pela pesquisa da FCC, aliadas aos movimentos de transformação por que passou a educação infantil nos últimos anos, instigou-nos a realizar esse estudo que buscou investigar como vem sendo desenvolvida a atividade docente na educação infantil após doze anos da promulgação da LDBEN/96.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) *Aprender*⁴ localizada no interior do estado de São Paulo.

³ Relatório na íntegra está disponível no site da Fundação Carlos Chagas: www.fcc.org.br ou no link: <http://revistanovaescola.abril.com.br/edicoes/0216/aberto/bernadete1.pdf>

⁴ Nome fictício.

O fato de serem reduzidos os estudos acerca da atividade docente e práticas pedagógicas junto à primeira infância (zero a três anos), apesar de mais de dez anos da integração das creches ao sistema de ensino, fez com que a investigação fosse direcionada à atividade docente com crianças de dois a três anos, menor faixa etária atendida pela EMEI *Aprender*.

Para tanto, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como a organização da escola vem possibilitando a realização da atividade docente na educação infantil?
2. De que forma o gênero profissional constitui a atividade docente nessa escola?
3. Como a professora organiza e desenvolve a atividade docente com crianças de dois a três anos?
4. Quais os desafios encontrados pela professora na realização da atividade docente?

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Para compreendermos a atividade docente na educação infantil, fundamentamo-nos em algumas categorias da Psicologia sócio-histórica, bem como em conceitos propostos por Yves Clot na Clínica da Atividade. Essas duas correntes de pensamento tomam a perspectiva materialista-dialética como teoria e método e nos auxiliam na compreensão da atividade docente considerando os aspectos sociais, políticos, históricos, culturais e subjetivos que constituem tanto a atividade quanto a pessoa que a realiza.

2.1 - A atividade na perspectivas da Psicologia sócio-histórica

A Psicologia sócio-histórica nasceu no século XX na então União Soviética (URSS), tendo como principais representantes Levi Semenovich Vygotsky, (1896-1934), Alex N. Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Fundamentada nas ideias de Karl Marx (1818-1883) e Frederich Engel (1820-1895), tem o materialismo histórico dialético como teoria, método e filosofia; concebe o homem como um ser histórico, social e ativo, e a sociedade como uma produção histórica, que, por sua vez, a constitui por meio do trabalho, bem como produz sua vida material. Compreende a realidade material como fundada em contradições que se expressam nas idéias, e a história como movimento contraditório constante do fazer humano. De acordo com Bock (2007, p. 17), a “Psicologia sócio-histórica carrega consigo a possibilidade da crítica. Não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos”.

A perspectiva crítica da Psicologia sócio-histórica relaciona-se ao olhar diferenciado para as relações humanas e para o mundo do trabalho. Retoma a necessidade de uma Psicologia que questione as relações humanas, bem como as suas implicações no mundo do trabalho. Vem superar as visões dicotômicas acerca da relação sujeito/objeto, interno/externo, objetividade/subjetividade, consciência/realidade, presentes nas correntes psicológicas do século XIX. Rompe com o discurso naturalizante da psicologia, entendendo o desenvolvimento do homem e de seu mundo psicológico como uma conquista da sociedade humana; enfatiza a existência de seres sociais e históricos.

De acordo com os pressupostos da Psicologia sócio-histórica, o homem, ao nascer, nada mais é do que um candidato à humanidade. As características humanas não estão presentes desde o seu nascimento; elas são resultados da relação e interação dialética que o homem estabelece com o mundo material, com os outros homens e com a cultura de seu entorno. O homem, na medida em que interage com o mundo material para atender suas necessidades, transforma-o ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. (Vygotsky, 2007).

Diferentemente dos outros animais, o homem constitui-se - além do aparato biológico - por uma condição histórica e social que se dá na e pela atividade que estabelece com o mundo material. Ou seja, “o homem é um ser de natureza social, e tudo que tem de humano provém da sua atividade em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p.279).

É pela atividade, mais especificamente pelo trabalho (atividade prática e consciente), que o homem modifica a matéria natural para atender as suas necessidades. Segundo Marx (1983), é no processo de trabalho enquanto atividade criadora e produtiva que o homem

[...] se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços, pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a própria natureza. (p.145).

Por meio da atividade, o homem cria instrumentos materiais (ferramentas) e instrumentos psicológicos (signos), a fim de apropriar-se da cultura, dos bens, dos serviços e dos conhecimentos produzidos historicamente.

Leontiev (2004), a respeito da atividade – trabalho -, afirma que esta é “uma atividade originalmente social (...), é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação” (p.81). Na medida em que o homem apropria-se da natureza, por meio do trabalho, numa relação dialética, produz novas necessidades e, conseqüentemente, novas formas e meios de satisfazê-las.

Nesse sentido, o instrumento é um provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza. De forma diversa de outras espécies animais, o homem não só produz os instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também é capaz de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e de criar novos. Já o signo age nesse contexto como instrumento da atividade psicológica, de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho. Com o auxílio do signo o homem pode controlar, voluntariamente, sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção,

memória e acúmulo de informações. O signo é orientado internamente, ou seja, no campo subjetivo, enquanto o instrumento é orientado externamente pela atividade, isto é, no campo objetivo. (Vygotsky, 2007).

As transformações no mundo objetivo e subjetivo do homem estão em constante movimento e possibilitam mudanças qualitativas no homem e na natureza. Sendo assim, homem e natureza se constituem em unidade, em um processo em que todo e parte se complementam, porém não se diluem, nem se confundem. Ambos mantêm sua particularidade, e, ao mesmo tempo, transformam-se e modificam-se mutuamente num movimento dialético.

A atividade, segundo a perspectiva sócio-histórica, configura-se como uma das categorias de análise centrais para a compreensão do desenvolvimento da humanidade e da psique humana. Revela-se uma categoria essencial para a constituição da consciência e para a apropriação do gênero humano pelo homem.

De acordo com Aguiar (2007), as categorias de análise têm a finalidade de descrever, explicitar e explicar a realidade e/ou o fenômeno estudado em sua totalidade. “São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade” (p. 96).

Na teoria de Vygotsky, a categoria de análise atividade está bastante presente. Aguiar (2007), ao analisar as categorias atividade e consciência na perspectiva sócio-histórica, ressalta que, para Vygotsky, o homem é resultado das relações que estabelece com o mundo e, só assim, pode ser compreendido; “a atividade humana não é internalizada em si, mas é uma atividade significada, com um processo social, mediatizada semioticamente” (p.100). Para a autora, o psicológico, compreendido como a atividade de registrar a experiência do homem

com o mundo, é, então, constituído na e pelas interações que o sujeito estabelece com o mundo.

É em função da atividade externa que o homem constrói sua atividade interna e subjetiva; ao mesmo tempo, a atividade interna reconstrói sua atividade externa e objetiva. Segundo Aguiar (2007), “a realidade objetiva não depende de um homem em particular; ela preexiste e, nessa condição, passará a fazer parte da subjetividade de um homem em particular” (p.98). Essa relação de objetivação e subjetivação da realidade pelo homem ocorre de forma simultânea e recíproca, de tal forma que a identidade de cada uma não se dilua.

Como já dissemos anteriormente, é por meio da atividade que o homem se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade e, portanto, humaniza-se. No entanto, esse processo de humanização só foi possível porque o homem possui, assim como os outros animais, funções psíquicas elementares, que, por sua vez, são compreendidas como aparato biológico próprio da espécie humana: reflexos, ações e reações de origem biológicas, imediatas e involuntárias (reflexas).

No dia a dia, com a atividade prática e instrumental do homem com o mundo, as funções psíquicas elementares são reestruturadas. Dessa reorganização, surgem as funções psíquicas superiores, que possuem, então, caráter social; são mediadas pelos outros e são voluntárias, como a memória intencional, a atenção consciente, a inteligência representada. Esses modos de funcionamento psicológicos mais sofisticados, desenvolvidos mediante o processo histórico, podem ser assim, explicados e descritos:

[...] todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 2007, p.115)

Enfim, a atividade externa e a atividade interna desenvolvem-se e se constituem dialeticamente, possibilitando novas formas de apropriação da cultura e captação das características tipicamente humanas. A esse processo de apropriação, Vygotsky denomina internalização, ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa. (VYGOTSKY, 2007)

Leontiev (2004), em sua obra *O desenvolvimento do Psiquismo*, afirma que consciência humana é a forma concreta do psiquismo humano, constituída na relação dialética entre o homem e seu meio. Para ele, a estrutura da consciência está ligada à estrutura da atividade humana, ou seja, é na atividade que se encontra a gênese da consciência.

Entendida como uma etapa superior do desenvolvimento psíquico, a consciência para Leontiev (2004, p.94) “é o reflexo da realidade retratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente”. A consciência possui, portanto, um caráter mutável, já que está subordinada ao desenvolvimento histórico e social e “origina-se a partir da relação do homem com a realidade, ligado ao trabalho e à linguagem”. (AGUIAR, 2007, p.98). Assim, como diz Aguiar, “o homem se forma, constituindo sua consciência”.(p.102).

Vygostky dedicou-se, ainda, ao estudo da linguagem enquanto mediação simbólica para desenvolvimento da consciência humana. De acordo com Rego (1995):

[...] os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. (REGO, 1995, p. 56).

Para Vygotsky, a linguagem é um sistema simbólico mediador por excelência por carregar e explicitar os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. A palavra, expressa por meio da linguagem, permite a representação e reconstrução simbólica do real, uma vez que possibilita condições de criação de um universo cultural e a construção de sistemas lógicos do pensamento, que tornam possível a elaboração de sistemas explicativos da realidade:

a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem" (OLIVEIRA, 2004, p. 27).

A linguagem torna-se um instrumento do pensamento, permitindo que este seja explicitado a partir de conceitos. Apesar de pensamento e linguagem se desenvolverem de modos distintos e interdependentes, eles se complementam e se ligam, já que o pensamento expressa-se por meio da linguagem verbal, logo, a linguagem torna-se racional.

Antes mesmo de a criança falar, a linguagem já está presente. No entanto, essa linguagem não é expressa de modo verbal e racional, uma vez que a criança não adquiriu instrumentos necessários para compreender o real. Temos assim, segundo Vygostsky, a fase pré-verbal do pensamento e a fase pré-intelectual da linguagem.

Para ele, o processo de apropriação da linguagem segue um percurso que vai da atividade social (intersíquica) para a atividade individual (intrapíquica). Sendo assim, o desenvolvimento do pensamento e da consciência está intimamente ligado com a compreensão dos processos de internalização da linguagem e da apropriação do mundo.

A linguagem, expressa por meio da palavra, tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento, já que

[...] o pensamento não se exprime por meio da palavra, mas nele se realiza. Por isto, seria impossível falar de formação (unidade do ser e do não ser) do pensamento na palavra. Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição

do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento (VYGOTSKY, 2001, p.409)

Pensamento e palavra têm raízes diferentes, no entanto se incluem e excluem a todo o momento numa relação dialética constituída, ao longo da história, na relação com o mundo e nas relações sociais de produção.

Murta (2008), ao discutir a relação entre pensamento e linguagem, destaca que, para Vygotsky, a palavra tem um papel essencial na evolução histórica da consciência como um todo. Para ele, a palavra é um microcosmo da consciência humana e representa uma unidade viva de som e significado. A autora destaca uma citação de Vygotsky, a nosso ver, bastante esclarecedora:

Separado da idéia, o som perderia todas as propriedades específicas que o tornaram som apenas da fala humana e o destacaram de todo o reino restante de sons existentes na natureza. [...] De igual maneira o significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-ia em mera representação, em puro ato de pensamento, que passaria a ser estudado separadamente como conceito que se desenvolve e vive independentemente do seu vínculo material. [...] a palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. (MURTA, 2008, p.36)

A esse respeito, são importantes os conceitos de sentido e significado elaborados por Vygotsky, os quais evidenciam não só a dialética presente na sua teoria como também a integração entre afetivo e cognitivo, bem como o caráter histórico-social e único do sujeito.

Para Vygotsky, os sistemas complexos de linguagem envolvem sentidos e significados. Na medida em que o homem interage e se relaciona com diferentes significados, produz novos sentidos. O sentido refere-se à dimensão particular e individual, às formas de ver, sentir e pensar dos indivíduos a partir de sua história de vida e modo singular de ser e estar no mundo. É, assim, intrínseco ao sujeito e, portanto, idiossincrático. Os sentidos variam entre os indivíduos, porque são construídos por cada um nas suas formas particulares de se relacionarem com os contextos dos quais fazem parte; já o significado tem uma dimensão social, de origem convencional, relativamente estável. Tem um caráter coletivo, já que os sentidos, particulares, necessitam ser negociados no social, a fim de serem partilhados pensamentos e idéias por meio da linguagem. Em outras palavras: “o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar, já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p.226).

Ao discutirem sentido e significado, Aguiar e Ozella (2006) afirmam que o sentido é muito mais amplo que o significado, uma vez que constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente à realidade. Para os autores, a categoria sentido evidencia as singularidades historicamente construídas.

Apesar de não ter desenvolvido estudos sistemáticos sobre as emoções, Vygotsky reconhece que elas são parte integrante do pensamento e da linguagem. Enfatiza que, por trás de cada pensamento, há sempre uma tendência afetivo-volitiva. Sendo assim, “o atuar, pensar, sentir, perceber constituem um processo unificado, e só se diferenciam funcionalmente para, num outro processo paralelo, novamente se integrarem” (AGUIAR, 2007, p.106). De acordo com Aguiar (2007), o pensamento e a linguagem são sempre concebidos de forma

emocionada e revelam o sentido subjetivo que cada fato ou evento teve para os sujeitos.

É importante destacar que o processo de constituição dos sentidos admite a existência de necessidades, motivos e interesses que o sujeito carrega consigo, uma vez que o sentido é constituído na dialética homem/mundo, homem/homem. Segundo Aguiar e Ozella (2006):

as necessidades são entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência [...] a constituição das necessidades se dá de forma não intencional, tendo nas emoções um componente fundamental. (p. 228)

Na medida em que o homem busca, por meio da atividade, satisfazer suas necessidades e toma contato com a realidade social, produz motivos. Desta forma, “a necessidade não conhece seu objeto de satisfação, ela completa sua função quando o ‘descobre’ na realidade social. Entendemos que esse movimento se define como uma configuração das necessidades em motivos” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p.228). Murta (2008), referenciando-se em Leontiev, a respeito dos motivos, esclarece que

A verdadeira função do motivo está no fato de os sujeitos poderem atribuir juízos de valor acerca do significado vital que tem para eles as circunstâncias objetivas e suas ações nestas circunstâncias, conferindo-lhe um sentido pessoal que não coincide diretamente com seu significado objetivo compreensível. (MURTA, 2008, p.38).

Sendo assim, para compreender os sentidos, não podemos nos limitar às aparências, nem unicamente àquilo que está explícito. Por trás de cada pensamento, palavra, atividade, residem motivos que impulsionaram a sua expressão e realização.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), a apreensão dos sentidos exige que reconheçamos o sujeito na sua multiplicidade de vivências e relações, a fim de podermos perceber as contradições expressas nas suas ações. Segundo os autores, o sentido “não se revela facilmente, não está na aparência; muitas vezes, o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade das suas vivências, não as articulam” (p.229). Dessa forma, o sentido aproxima-se da subjetividade, pois expressa com mais precisão “o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos”. (p. 227).

Rey (1999), em estudo acerca da subjetividade, define que ela pode ser compreendida como

a organização dos processos de sentido e de significado que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua (p.100)

Para esse autor, a subjetividade é simultaneamente individual e social; possui um caráter multidimensional, recursivo e contraditório; constitui-se por configurações de sentidos subjetivos. Brando (2007, p.19), baseando-se nas ideias de Rey, ressalta que “essas configurações se formam quando os

elementos de sentido de diferentes experiências de vida do sujeito emergem no decorrer de uma atividade praticada por ele, integrando-se umas às outras”.

A subjetividade constitui-se, assim, no social, na relação entre o externo e o interno. Apesar da subjetividade se referir àquilo que é único e particular do sujeito, a sua gênese está fora dele. (MURTA, 2008)

Pode-se compreender, assim, que a subjetividade surge na relação dialética entre o sujeito, o meio e o outro. É constituída por uma configuração objetiva e subjetiva, em que se inter-relacionam interno/externo; homem/meio; outro/eu num movimento dialético que permite a constituição da subjetividade humana, de modo que o subjetivo se objetiva transformando-se em realidade social, ao mesmo tempo em que a realidade objetiva se subjetiva, conforme esclarece Rey:

A teoria da subjetividade que assumo, rompe com a representação que constringe a subjetividade ao intrapsíquico e se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o momento social e individual, esse último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos. O sujeito representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com a sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas. (REY, 2003, p.240)

Enfim, na medida em que as práticas sociais orientam a constituição da subjetividade, são, ao mesmo tempo, orientadas por ela.

Vale lembrar, que as categorias de análise da Psicologia sócio-histórica não podem, de forma alguma, ser compreendidas isoladamente; elas se imbricam constituindo umas às outras num movimento dialético: é praticamente impossível falar de uma categoria sem que se explicitem as outras.

Trataremos, a seguir, das contribuições de Yves Clot e da *Clínica da Atividade* para a compreensão da atividade docente. Pautado nos estudos da ergonomia francesa⁵ e na atividade de pesquisa acerca da psicologia do trabalho desenvolvida no *Laboratório de Psicologia do Trabalho do Conservatoire National des Arts et Métiers – CNAM, Paris/França*, Clot (2006) traz contribuições para a análise da atividade de trabalho.

De acordo com Murta (2008, p.53), Clot denominou de *Clínica da Atividade* os dispositivos metodológicos utilizados para a análise do trabalho. Segundo a autora, “nestes dispositivos o interesse e a preocupação dele se voltam para saber ‘como’ e não somente ‘o que’ os trabalhadores sabem e fazem”.

Clot (apud Murta, 2008), justifica a denominação *Clinica da Atividade* e destaca que seu objetivo é compreender para transformar:

É verdade que eu decidi manter a idéia de “clínica” ao lado, colada, digamos assim, à de “atividade”, “Clínica da Atividade”, porque eu insisto no fato de que não podemos tratar da atividade sem tratar da subjetividade. De certa forma, a diferença entre a ergonomia e a “Clínica da Atividade” reside no fato de que atividade e subjetividade são inseparáveis e é essa dupla & - atividade e

⁵ Segundo Murta (2008) referenciando-se em Wisner, “a ergonomia é o conjunto de conhecimentos científicos relativos ao homem e necessários para a concepção de ferramentas máquinas e dispositivos que possam ser utilizados com o máximo de conforto, segurança e eficiência. Murta salienta, a partir das ideias de Vidal que “a ergonomia é uma atitude profissional que se agrega à prática de uma profissão definida. Ela objetiva modificar os sistemas de trabalho para adequar a atividade nele existentes às características, habilidades e limitações das pessoas com vistas ao seu desempenho eficiente, confortável e seguro.

subjetividade & - que me interessou na situação de trabalho. Por isso que uso o termo “clínico”: clínico do ponto de vista de meu engajamento, do lado da experiência vivida, do sentido e do não sentido do trabalho; “clínico” do ponto de vista da restauração da capacidade diminuída. A clínica médica visa restaurar a saúde, a “clínica” é a ação para restituir o poder do sujeito sobre a situação. Essa idéia eu tomo porque eu tenho em conta uma tradição em psicopatologia do trabalho dada pelos trabalhos (...) é uma idéia de que não há psicologia do trabalho sem transformação da situação de trabalho (CLOT, 2006 apud MURTA, 2008).

As reflexões realizadas pela *Clínica da Atividade*, tomam a Psicologia sócio-histórica como pressuposto teórico e metodológico; destacam-se as contribuições de Vygotsky, Wallon, Bakhtin e Guillant. Ao se ocupar da análise da atividade, mais especificamente, da atividade de trabalho, Clot avança no que se refere às categorias de análise, acrescentando à perspectiva sócio-histórica, outras categorias, como: real da atividade, atividade real, gênero e estilo.

A análise da atividade de trabalho considera a participação dos trabalhadores na compreensão da atividade que realizam. Por isso a subjetividade dos trabalhadores, nessa abordagem, ocupa um lugar de destaque.

2.2 - As contribuições da *Clínica da Atividade* para a compreensão da atividade docente

Para a *Clínica da Atividade*, a atividade é constituída não somente por aquilo que se faz, mas também por aquilo que se deixa de fazer, e por aquilo que se poderia fazer e não se fez. Daí a importância de olhar não apenas as

atividades observáveis, mas aquelas que, apesar de terem sido idealizadas pelo sujeito, não foram realizadas, uma vez que:

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo freqüente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda que se fez sem querer fazer. (CLOT, 2006, p.116).

A atividade é, assim, constituída nas e pelas ações dos indivíduos, num processo de escolhas permanentes. Na medida em que deixam de fazer o que deveria ser feito, ou fazem de modo diferente o que estava prescrito, estão dando novos sentidos à sua atividade. De acordo com Clot (2006, p.116), “a atividade é uma prova subjetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para realizar aquilo que tem que fazer”.

A *Clínica da Atividade* considera, também, a diferenciação entre a atividade prescrita (tarefa) e o trabalho real (o que se fez a partir do que foi prescrito). Murta (2008), apoiando-se nas ideias de Guérin (1997), ao discutir a diferenciação entre prescrito e trabalho real, destaca que, quando os trabalhadores são questionados sobre seu trabalho, tendem a falar da tarefa e dos resultados a serem alcançados, ou seja, do prescrito. De acordo com Murta (2008, p.50-51) “a tarefa é o prescrito ao trabalhador, é imposta e, assim sendo, é exterior, determina e constrange sua atividade, mas ao determinar a atividade do trabalhador, ela o autoriza”. Para ela, “a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato do trabalho” (p.51). Nesse

sentido, não se pode negar, a importância da subjetividade na constituição da atividade. De acordo com Clot, a atividade não pode ser tratada sem que se considere a subjetividade, já que ambas estão imbricadas.

No que tange à atividade prescrita, Clot (2006), destaca que a prescrição é o resultado “esfriado” das atividades de gestão e de concepção; a prescrição fixa os compromissos firmados entre os projetistas e os gestores, no tocante à representação que eles fazem do real e dos trabalhadores.

De acordo com Aguiar e Davis (no prelo) “essas regras e posturas constituem, de alguma forma, prescrições que refletem a tradição profissional do grupo a que o sujeito pertence, evidenciando que a atividade é sempre mediada pelo gênero” (p.9). Nesse sentido, o gênero carrega consigo tanto os procedimentos e posturas desenvolvidos ao longo da história por um campo profissional como as possíveis mediações que ocorrem para a realização da atividade. Clot (2006, p.38), ao definir o gênero destaca que este:

Meio de ação para cada um, é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho. [...], trata das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de ‘apreender’ as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero conserva a história. Ele é constitutivo dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele.

O gênero, portanto, é sempre social e constitui-se na e pela atividade. Configura-se como um instrumento que direciona e orienta a atividade de um

corpo coletivo. É um conjunto de saberes, normas e técnicas; é a reorganização do trabalho pelo coletivo.

Para Clot (2006, p.41-42), gênero é, ainda,

Um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado e entre eles e o objeto do trabalho, por outro. [...] um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-autores que reconhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra parte 'sub-entendida' [...] a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma 'senha' conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas assumem nas situações incidentais uma significação particularmente importante [...] o interposto social do gênero é um corpo de avaliações comuns que regulam a atividade pessoal de maneira tácita. Quase ousaríamos escrever que é a "alma social" da atividade.

Podemos dizer, assim, que é o gênero que possibilita ao indivíduo saber as fronteiras móveis daquilo que é aceitável ou não no trabalho. Atua como um norte na atividade do trabalhador; configura-se como um instrumento coletivo que orienta e regula a atividade individual, reorganiza o encontro do sujeito com seus limites. Nessa ótica, o gênero não pode ser concebido, de modo algum, como

algo cristalizado e imutável, uma vez que carrega consigo a possibilidade da inovação e transformação constante por parte dos sujeitos.

Nesse momento, o gênero dá espaço ao aparecimento do estilo pessoal, que por sua vez, participa da renovação do gênero, o qual, no limite, não pode se dar por acabado. O estilo surge no momento em que o trabalhador cria mecanismos e ações para realizar a sua atividade, transformando a atividade prescrita, reorganizando a regra, logo, o gênero. De acordo com Aguiar e Davis (*no prelo*), “o estilo pessoal é um jeito de fazer singular e, ao mesmo tempo, social e histórico” (p.9).

Clot amplia o conceito de estilo, ao afirmar que

É uma espécie de libertação diante de certas imposições genéricas. No entanto, vemos o estilo como uma dupla libertação. Por um lado, a libertação da memória impessoal. Nesse aspecto, o indivíduo tenta se distanciar da imposição, procurando conservar as vantagens do recurso, e, se necessário, até retoca a regra, o gesto ou a palavra, inaugurando uma variante do gênero cujo futuro dependerá do coletivo. Fazendo isto, fica assegurado o desenvolvimento e, portanto, a vida do gênero, pois este recebe novas atribuições por re-criação pessoal, avaliadas e depois eventualmente validadas pelo coletivo. Por outro lado, a libertação da história pessoal. Neste caso, são os esquemas pessoais que, mobilizados na ação, são ajustados sob o impulso do sentido da atividade e da eficiência das operações. Também nesse caso, é através do desenvolvimento de sua experiência sua própria experiência do gênero que o sujeito pode distanciar-se de si mesmo. O estilo é, portanto, um “misto” que descreve o esforço de emancipação do sujeito, diante da memória impessoal e diante de sua memória singular, o esforço buscando sempre a eficácia do trabalho. (CLOT, FAITA, FERNANDEZ & SCHELLER, 2001, p. 3).

O estilo pessoal tem um peso significativo e constante na reformulação do gênero, ampliando as possibilidades de transformação pessoal e profissional dos sujeitos.

2.3 - Algumas considerações acerca da metodologia da *Clínica da Atividade*

O método da *Clínica da Atividade* utiliza a imagem como principal suporte de observações. De acordo com Clot (2001), esse método visa, acima de tudo, criar um quadro de referência que permita o desenvolvimento da experiência profissional de um grupo envolvido num processo de co-análise, e pode ser descrito em três fases:

A primeira fase refere-se à constituição do grupo de análise. De acordo com Clot (2001), é preciso começar por um longo processo de observação das situações e dos ambientes profissionais para produzir concepções compartilhadas com os trabalhadores. Em seguida, são definidos os participantes da pesquisa, os trabalhadores colaboradores, os quais vão realizar um processo de co-análise. Clot (2001) ressalta que, apesar de possibilitar aos participantes autonomia na definição das sequências que serão filmadas, os pesquisadores não deixam de defender e colocar seus pontos de vista acerca das escolhas do coletivo, ou seja, dos participantes da pesquisa. A duração das filmagens e sequências de trabalhos variam bastante; podendo durar de alguns minutos a algumas horas.

De acordo com Clot (2001), a segunda fase é destinada às autoconfrontações simples e cruzada. Após as filmagens, momento em que são gravadas as sequências de atividades de cada membro do grupo, o sujeito, foco

da análise, é convidado a observar os episódios e comentá-los. É o momento da autoconfrontação simples, situação na qual o sujeito confronta-se com sua imagem e sua atividade e descreve para o pesquisador o que acabou de ver. Ao descrever as atividades, o sujeito, num processo de auto-observação, descreve sua atividade. “A atividade que antes era, essencialmente, intrapsicológica torna-se interpsicológica. O vivido transforma-se ao ser revivido, deixa de ser objeto da atividade para se tornar um meio de nela pensar” (AGUIAR E DAVIS, no prelo).

Em seguida, é realizada a autoconfrontação cruzada. De acordo com Clot (2001), o grupo é dividido em pares para filmar os comentários que um dos trabalhadores dirige ao seu companheiro, na presença do pesquisador, quando é confrontado com o registro do trabalho do colega. Nesse momento, há a presença de dois sujeitos/trabalhadores, do pesquisador e da imagem. Aguiar e Davis (no prelo) ressaltam que a autoconfrontação cruzada acontece quando os mesmos episódios são vistos novamente, mas só que desta vez, pelo sujeito, por um especialista, ou colega de trabalho – que exerça a mesma função –, e pelo pesquisador. Ainda segundo as autoras o sujeito não se dirige exclusivamente à atividade realizada; ele se volta também para as considerações feitas pelo colega, sobre as atividades.

A terceira e última fase, de acordo com Clot (2001), é a apresentação da montagem para o coletivo. Trata-se de um momento em que ideias, opiniões são compartilhadas, num processo de análise da experiência profissional. Nesse processo de análise, “a atividade dirigida ‘em si’ torna-se uma atividade dirigida ‘para si’.” (p.5). Segundo Clot, este é um momento em que se procura evidenciar “as atividades dos membros do coletivo para criar uma espécie de distanciamento do gênero em que ela se realiza normalmente, tornando-o, assim, visível”.

Entendemos, assim, que a análise do trabalho não só possibilita a clarificação do gênero, tornando-o visível, como também amplia as possibilidades de partilha e conhecimento dos diferentes estilos constituintes do gênero e do corpo de coletivos. Sendo assim, a análise da atividade configura-se como um momento de reflexão e recriação da própria atividade, ao mesmo tempo, em que aumenta o poder e conhecimento dos trabalhadores sobre a atividade que realizam.

É importante destacar que, na presente pesquisa, apesar de as categorias propostas por Clot constituírem as bases norteadoras para a análise da atividade docente, não houve a intenção de aplicar, na sua totalidade, a metodologia da *Clínica da Atividade*.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Se os caminhos se fazem andando, também o método não é senão o discurso dos passos andados... (MARQUES, 2000, p. 114)

3.1 - Primeiros passos

A presente pesquisa buscou investigar como a atividade docente vem sendo desenvolvida numa escola de educação infantil. Para tanto, foram dados alguns passos que constituem o caminho metodológico.

O primeiro passo foi solicitar a autorização da Secretaria Municipal de Educação, a qual dispõe dos seguintes critérios para realização da pesquisa: apresentar o projeto de pesquisa, juntamente com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, cópia dos instrumentos de coleta de dados e carta de encaminhamento do Programa de pós-graduação. Após o exame da documentação, a Secretaria emitiu um termo de autorização que deveria ser apresentado à escola. Uma supervisora da Secretaria de Educação disponibilizou uma lista contendo o nome e contato de todas as escolas de educação infantil do município.

O segundo passo foi a seleção da escola. O critério inicial de escolha foi a escola atender um grande número de turmas de educação infantil, o que me levou a selecionar duas escolas, ambas localizadas numa região movimentada e populosa do município. Apesar da intenção de realizar a pesquisa em uma única escola, foram selecionadas duas escolas, de modo que, caso houvesse recusa de uma delas, poderia contar com a segunda opção.

Feito isso, fiz o contato, por telefone, com a diretora de uma das escolas, a qual se interessou pela pesquisa e marcou um horário para conversarmos.

Ao chegar à escola, fui cordialmente recebida pela funcionária da secretaria, a qual me levou até a sala da direção. Em conversa com a diretora, soube que aquela escola tinha uma característica bastante peculiar em relação a outras: o atendimento aos alunos ocorria em forma de revezamento, já que a escola tinha dez turmas e contava apenas com cinco salas por período. Essa característica me chamou bastante a atenção e definiu o lócus da pesquisa.

O projeto e as intenções do estudo foram apresentados à diretora, a qual se interessou e, prontamente, aceitou participar dizendo que iria reunir sua equipe para que tivesse contato comigo. Reunidas em dois grupos de cinco, expliquei às professoras os objetivos e as intenções de como seria desenvolvida a pesquisa e entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao mesmo tempo, foi entregue, também, um questionário o qual objetivava traçar o perfil pessoal e profissional das docentes, para que, caso aceitassem participar, preenchessem. Após quinze dias, retornei para recolher o material.

No contato com o primeiro grupo de professoras, houve resistência. Das cinco professoras, duas disseram não querer participar e nem mesmo ler o material entregue. A justificativa apresentada por uma das professoras foi a de que estava prestes a se aposentar e preferia não participar. A outra professora não justificou sua recusa.

Já o segundo grupo foi mais receptivo. As professoras consideraram interessante a pesquisa, comprometeram-se a ler o material e dar um retorno. Das cinco professoras, duas concordaram imediatamente com a participação na

pesquisa. Diante da acolhida desse grupo, não houve necessidade de procurar a segunda escola.

É importante destacar que, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os nomes verdadeiros da escola, docentes e alunos participantes foram mantidos em sigilo, preservando-os de qualquer forma de identificação. Desta forma, os nomes utilizados no relatório final são fictícios e meramente ilustrativos.

3.2 - Cenário e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação infantil do interior do Estado de São Paulo. Localizada em uma acessível e movimentada avenida de um dos distritos da cidade, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) *Aprender* possui em seu entorno comércio de pequeno e grande porte; residências; outras instituições de ensino - ensino fundamental; educação infantil; ensino médio – públicas e privadas. Possui ainda, cerca de 10 agências bancárias; delegacia de polícia; fórum distrital; indústrias; corpo de bombeiros; estação ferroviária; além de pontos de paradas de ônibus ao lado da escola.

A equipe escolar é composta por 11 professoras, sendo nove efetivas e duas contratadas; por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, uma escriturária, três merendeiras, quatro agentes de limpeza e um auxiliar de serviços gerais. Vale destacar que a maioria do quadro docente trabalha nesta escola desde seus primeiros anos de funcionamento, ou seja, há mais de 20 anos, já que a escola foi inaugurada no ano de 1986.

A escola atende 450 crianças distribuídas em 20 turmas: 10 no período da manhã e 10 no período da tarde. De acordo com os registros contidos na Proposta Político Pedagógico (P.P.P.), nos dois primeiros anos de funcionamento, a escola, diante da grande procura por vagas, instituiu o período intermediário, a fim de atender um número maior de turmas. No entanto, no ano de 1988, essa estratégia foi substituída pelo esquema de revezamento:

Após a extinção do terceiro período de jornada diária, a solução provisoriamente encontrada para o atendimento do alunado, dada a concessão de 71,11% da área construída para a rede Sesi foi organizar as aulas em esquema de revezamento de turmas/salas [...] (Projeto Político Pedagógico da EMEI *Aprender*)

Atendiam 10 turmas por período em cinco salas, as quais se revezavam em atividades de pátio, sala, *play-ground* e vídeo/leitura. Essa solução, inicialmente provisória, permanece até hoje, já que a demanda por turmas cresceu significativamente com a expansão do distrito e com as novas oportunidades de emprego e moradia que se delinearam nesta localidade.

Originalmente, o prédio da prefeitura destinado à instalação da EMEI Aprender tinha cerca de 2250 metros quadrado de área construída. Diante da concessão de 71,11% dessa área para o Sesi, para instalação de uma creche, a fim de atender os filhos dos beneficiários das indústrias da região, a EMEI passou a usufruir, apenas, de 28,89 metros quadrados.

A estrutura física da EMEI *Aprender* conta, atualmente, com sete salas de aula, sendo cinco delas destinadas ao atendimento das dez turmas no esquema de revezamento; uma sala destinada à construção de um espaço multiuso

contendo recursos midiáticos e pedagógicos tais como: um armário de TV, vídeo e DVD; três armários de materiais pedagógicos; duas estantes contendo livros infantis e pedagógicos; uma mesa com computador e impressora; e uma última sala adaptada por meio de divisórias destinada à sala dos professores, secretaria, diretoria, coordenação pedagógica e almoxarifado. Há ainda, uma pequena cozinha; um espaço comunal utilizado como refeitório e, em algumas situações, como um espaço alternativo para atividades coletivas; um pátio localizado entre as salas de aula; um espaço externo - “parque” - contendo play-grad e tanque de areia. Todas as salas de aula possuem duas portas laterais, uma que dá acesso ao pátio e outra que dá acesso ao solário (área externa que dá acesso ao parque).

No ano de 2008, a equipe gestora solicitou à Prefeitura o direito de reaver o espaço destinado à EMEI *Aprender*. O processo foi encaminhado pela Secretaria de Educação e já apresentou resultados: desde o primeiro semestre de 2009, duas salas do espaço do SESI estão sendo utilizadas pela EMEI para atender duas turmas. Estima-se que, até 2010, novos espaços já estejam de posse da Prefeitura, senão o prédio todo.

Apesar do reduzido espaço, a escola é bem arejada, possui boa iluminação nas salas de aula e mobiliário adequado para as atividades escolares. Apresenta-se como um ambiente agradável e adequado para a faixa etária.

A educação infantil é oferecida a crianças de dois a quatro anos e 11 meses e está organizada, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação, da seguinte forma: Infantil II – destinado a crianças de dois anos e dois meses a dois anos e onze meses; Infantil III – destinado a crianças de três anos a três

anos e onze meses; e Infantil IV - destinado a crianças de quatro anos a quatro anos e onze meses.

O fato de localizar-se na região central do distrito, a EMEI *Aprender* atende famílias provenientes de diferentes bairros e diversas classes sociais. A escola conta com grande participação e colaboração das famílias em suas atividades e tomada de decisões.

3.2.1 - A professora

Apesar de a escola e seus diferentes profissionais comporem o pano de fundo dessa pesquisa, o foco de análise centrou-se em uma das docentes do grupo. A escolha da professora ocorreu a partir da definição do objeto e delimitação do estudo. Uma vez direcionado o olhar para a atividade docente com crianças de dois a três anos, Julia, responsável por essa faixa etária, passou a ser o sujeito da pesquisa.

A professora se dispôs a colaborar nas diferentes etapas da pesquisa. É importante destacar, que Julia é uma das professoras que, desde o primeiro contato da pesquisadora com a escola, se dispôs a participar. Ela acreditava que essa participação poderia lhe ser útil, contribuindo com o desenvolvimento da sua prática docente. Julia tem 36 anos, é casada e possui dois filhos - um deles é, atualmente, seu aluno no infantil II. Há dez anos atua na educação infantil e há dois anos na EMEI *Aprender*.

O ingresso como docente na educação infantil municipal ocorreu, segundo Julia, pelo fato de, após se formar no magistério, estar aberta a inscrição para ingresso, via concurso, na rede municipal. Já o ingresso na EMEI *Aprender* está

associado ao fato de a escola estar localizada próximo à sua casa. Julia leciona no infantil II nos períodos da manhã e tarde.

3.3 - Procedimentos de coleta de dados

Com o objetivo de responder aos questionamentos postos por essa pesquisa, foram utilizados como procedimentos e instrumentos de coleta de dados: observação e registro; análise documental; entrevista; aplicação de questionário.

a) Das Observações e registros

Partindo do entendimento de que a convivência com os participantes da pesquisa permite um contato estreito com o fenômeno estudado (André, 1995), foram observados diferentes momentos da vida escolar, de modo que fosse possível apreender a sua dinâmica e as interações entre os vários atores. Por meio da descrição dos fatos, pessoas e lugares buscou-se capturar informações que compõem o pano de fundo das relações e atividades desenvolvidas, de modo que pudesse clarificar o objeto de estudo desta pesquisa. Aos registros realizados durante as observações denominou-se “*diário de campo*”.

Para o registro das observações, foram utilizadas duas formas de anotação: o diário de campo e os relatos ampliados. No diário de campo anotava todos os eventos, no momento exato da observação. A equipe da escola e, principalmente a professora Julia, tinham livre acesso aos registros.

Após as observações, o diário de campo era transformado em relatos ampliados, constando também, meus comentários, reflexões, detalhamento de situações.

Entre janeiro e abril de 2009, foram realizadas cerca de 30 visitas à escola, intercalando os períodos de aula e dias da semana, conforme quadro abaixo:

Data da visita	Dia da semana	Período	Descrição da atividade
29/01/2009	Quinta-feira	Manhã e tarde	Conversa com a diretora – solicitação de cronograma de início das aulas
02/02/2009	Segunda-feira	Manhã e tarde	Observação da Reunião administrativo-pedagógica e planejamento das professoras
03/02/2009	Terça-feira	Manhã e tarde	Observação e acompanhamento da Formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino
04/02/2009	Quarta-feira	Manhã e tarde	Observação e acompanhamento da Formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino
05/02/2009	Quinta-feira	Manhã e tarde	Observação da Reunião de planejamento de professoras
09/02/2009	Segunda-feira	Manhã	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
10/02/2009	Terça-feira	Tarde	Observação da reunião de pais e diretora; Observação no infantil II
11/02/2009	Quarta-feira	Tarde	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
12/02/2009	Quinta-feira	Tarde	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
13/02/2009	Sexta-feira	Manhã	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
19/02/2009	Quinta-feira	Tarde	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
20/02/2009	Sexta-feira	Manhã	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II

			Festa de Carnaval
03/03/2009	Terça-feira	Tarde	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
05/03/2009	Quinta-feira	Tarde	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
06/03/2009	Sexta-feira	Tarde	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
10/03/2009	Terça-feira	Manhã	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
19/03/2009	Quinta-feira	Tarde	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
20/03/2009	Sexta-feira	Manhã	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
23/03/2009	Segunda-feira	Manhã	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
24/03/2009	Terça-feira	Manhã	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
26/03/2009	Quinta-feira	Tarde	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
27/03/2009	Sexta-feira	Manhã	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
30/03/2009	Segunda-feira	Manhã	Observação da reunião da equipe escolar – professoras, coordenadora e direção.
31/03/2009	Terça-feira	Tarde	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
03/04/2009	Sexta-feira	Manhã	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
06/04/2009	Segunda-feira	Manhã	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
07/04/2009	Terça-feira	Manhã	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
08/04/2009	Terça-feira	Tarde	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
09/04/2009	Quinta-feira	Manhã	Observação da organização e da dinâmica da escola, bem como do infantil II
30/06/2009	Terça-feira	Tarde	Entrevista com a Professora Julia

Nas primeiras horas de observação, a equipe escolar mostrou certa inibição com a minha presença, mas logo as professoras foram se acostumando e passaram a agir com maior naturalidade.

Grande parte do tempo das observações esteve destinada ao Infantil II e às atividades que a professora Julia desenvolvia. No início, a minha presença na sala chamou a atenção das crianças, que por várias vezes quiseram verificar minhas anotações, saber o que estava fazendo ou até mesmo brincar. Nessas situações, deixava de lado minhas anotações para dar atenção às crianças, que logo retornavam aos seus afazeres e brincadeiras. Julia, por sua vez, tentava agir com naturalidade e não sair da sua rotina, mas sempre se reportava a mim quando queria justificar ou explicar os resultados das atividades realizadas junto às crianças.

b) Da análise documental

Ao longo da investigação na EMEI *Aprender* foi possível ter acesso tanto a documentos de orientação administrativo-pedagógico da escola, como também, aos planejamentos semanais da professora Julia. De acordo com Ludke e André (1986, p. 39),

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Nesse sentido, os documentos selecionados durante a observação foram:

- *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância* - elaborado pela Secretaria Municipal de Educação;
- *Matrizes curriculares de Língua Portuguesa* - elaborado pela Secretaria Municipal de Educação;
- *Proposta Político Pedagógico* – elaborado pela equipe gestora da escola;
- *Planos semanais da professora*

A análise dos documentos constituiu uma fonte complementar de dados do processo de observação, possibilitando maior entendimento dos fatos. Para tanto, foram utilizados os seguintes procedimentos: Inicialmente, foi realizada a leitura de todo material; em seguida houve uma segunda leitura acompanhada de seleção dos aspectos que interessavam aos propósitos da pesquisa; por fim, foram anotados trechos que pudessem esclarecer as questões tratadas neste trabalho.

c) Da entrevista e aplicação do questionário

Além da observação e análise documental, foi utilizada a entrevista do tipo semi-estruturada. Segundo Ludke e André (1986), nesse tipo de pesquisa:

não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que

houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (p.34-35)

As autoras esclarecem ainda, que a entrevista semi-estruturada constitui-se em instrumento adequado e flexível para o trabalho de pesquisa em educação, uma vez que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

A elaboração do roteiro de entrevista pautou-se, basicamente, nos objetivos da pesquisa e contou com questões como: as razões para lecionar na educação infantil; desafios encontrados para a realização da atividade docente na educação infantil; satisfações, insatisfações e desejo de mudança com relação à atividade que realiza; além de questões referentes à organização e planejamento da atividade docente no infantil II. A entrevista foi realizada sem uma ordem rígida das perguntas e, apesar da existência de um roteiro, no decorrer da entrevista, surgiram questões que complementaram as informações fornecidas pela entrevistada.

Com o consentimento da entrevistada, a entrevista foi gravada.

Houve ainda a aplicação de um questionário contendo 11 itens, cuja finalidade foi conhecer o perfil pessoal e profissional da equipe escolar – professoras, diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Dos 13 questionários entregues apenas 10 retornaram.

3.4 – Procedimento de análise dos dados

Inicialmente, foi feita leitura e organização de todo o material coletado, o que permitiu a identificação de temáticas mais frequentes, assim como aspectos mais significativos tendo em vista os objetivos e questões de pesquisa. Após novas leituras, os dados foram reorganizados, em torno das duas grandes categorias teóricas: *Gênero e Estilo*.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

4.1 – Organização da atividade docente: o gênero em foco

Entende-se por gênero, a categoria que carrega consigo tanto os procedimentos e posturas desenvolvidos, ao longo da história, por um campo profissional como as possíveis mediações que ocorrem para a realização da atividade docente. De acordo com Clot (2006), o gênero, é sempre social e constitui-se na e pela atividade. Configura-se como um instrumento que direciona e orienta a atividade de um corpo coletivo. É um conjunto de saberes, normas e técnicas; é a reorganização do trabalho pelo coletivo.

A categoria gênero nos permite considerar os elementos constitutivos da atividade docente, aqui identificados como: formas de organização da escola; história e constituição do corpo profissional da escola; prescrições e orientações da rede municipal de ensino; formas de organização do trabalho coletivo e formação permanente.

A organização da atividade docente se dá, nessa escola, a partir de orientações e prescrições elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de um documento norteador, intitulado *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância*, elaborado, no ano de 2007, por um grupo de professores representantes das escolas municipais e pela Secretaria de Educação em parceria com uma consultoria e assessoria educacional.

Essa rede municipal, pautando-se na autonomia dada pela legislação, às escolas e redes de ensino para formular suas propostas e diretrizes pedagógicas, elaborou também, como forma complementar às *Diretrizes Curriculares*

Municipais para a Educação da Infância, outro documento: as *Matrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica*. De modo mais detalhado esse documento apresenta, por área do conhecimento, alguns critérios para a realização da atividade docente na educação infantil e ensino fundamental. Na ocasião da pesquisa, pude acompanhar a entrega da *Matriz Curricular de Língua Portuguesa*, a primeira a ser entregue às escolas. Nesse documento, constam, para cada série, conteúdos mínimos, bem como sugestões de procedimentos e avaliação, organizados em quatro grandes eixos, os quais devem ser considerados no momento da organização e preparação da atividade docente, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Linguagem oral e escrita – 0 a 3 anos			
Aonde chegar?	Como chegar?	O que fazer para chegar?	Ao chegar faz necessário saber se...
Em relatos de vivências e desejos necessidades, comunicando-se com o outro	Fazendo o uso da linguagem oral nas diversas situações de comunicação	Valorizar as diversas formas de expressão: o brincar, o choro, o riso, a repetição de gestos, as falas, as conversas, os relatos, os recontos, os rabiscos e os desenhos.	Utiliza a linguagem oral e materiais escritos
No interesse pela leitura de histórias	Participando de situações de leitura de diferentes gêneros.	Propiciar o contato com diferentes gêneros discursivos: poemas, parlendas, trava-língua, canções, histórias em quadrinhos etc.	Há a participação em situações de conversas e na escuta de histórias com atenção e prazer.
Na familiarização com a escrita.	Participando de situações cotidianas nas quais se faz necessária o uso da leitura e da escrita feita pelo adulto.	Favorecer a escrita espontânea, desde a representação por meio de desenhos até a distinção entre desenho e letras, respeitando a hipótese da escrita em que a criança se encontra.	Ocorre a construção gradativa do uso de palavras, frases e expressões verbais.
Leia Mais sobre:	A evolução do desenho da criança/ Ludicidade/ O brincar e o cuidar/ Escrita Espontânea/ Gêneros Discursivos/ Elaboração de Portfólio.		

Fonte: Matrizes Curriculares para a Educação Básica – Língua Portuguesa

Esse “modelo” curricular é utilizado para todos os níveis de ensino considerando as especificidades de cada série. Os temas “Aonde chegar? Como chegar? O que fazer para chegar? Ao chegar faz necessário saber se...” passam a ser, a partir da entrega das matrizes, pressupostos para a elaboração do plano de aula dos professores de toda a rede de ensino.

Para Célia, secretária de educação do município, a elaboração desses documentos foi um avanço na história da educação municipal: *“Estamos dando um passo importante para a educação da nossa cidade, temos nossas matrizes curriculares, não compramos e sim, juntos, construímos.”* (Fala de Célia, em momento de formação permanente com todos os professores da rede municipal de ensino).

As diretrizes e matrizes curriculares chegaram à EMEI *Aprender*, redirecionando as formas de organização e trabalho da equipe escolar.

As ações desenvolvidas pela equipe escolar são definidas, em grande parte, contando com a opinião e apoio de todos os componentes da equipe escolar (equipe gestora, professoras e funcionários) articuladas pela equipe gestora, representada pela diretora Kátia; pela vice-diretora Ana; e pela coordenadora pedagógica Silvia.

Diante das prescrições da rede municipal para o trabalho nas escolas de educação infantil, a EMEI *Aprender* formulou estratégias e, até mesmo, novas prescrições, para organização do trabalho e ações a serem desenvolvidas junto às crianças. De acordo com Clot (2006), a existência das prescrições, e a forma com que as pessoas vão colocá-las em prática, constituem o gênero profissional. Além disso, o gênero constitui-se, ainda, dos combinados estabelecidos num determinado grupo profissional, da memória de um grupo e do local de trabalho.

Na EMEI Aprender, as formas de organização e realização da atividade por parte da equipe escolar, evidenciaram características bastante peculiares que constituem o gênero profissional desse grupo.

A equipe docente é formada por 12 professoras, nove delas são efetivas nessa escola há mais de 20 anos, tempo em que a memória e história desse grupo foram se constituindo e configurando as formas de trabalho. De acordo com a diretora e a coordenadora, ambas com cerca de três anos de trabalho na EMEI *Aprender*, quando chegaram à escola encontraram um grupo bastante interessante:

Apesar de, na visão da rede [municipal], esse grupo ser visto como um grupo difícil, até pelo fato de estarem juntas há mais de 20 anos e definirem as regras do jogo, é um grupo muito interessante. Quando eu cheguei, eu vi que não era nada disso, que elas estavam dispostas a aprender e fazer coisas diferentes.

(Sílvia – coordenadora pedagógica)

É um grupo bacana, elas [professoras] são ótimas, extremamente empenhadas e possuem uma história bastante peculiar, afinal de contas, elas estão juntas, praticamente, desde que a escola foi fundada. É um grupo muito unido e com uma personalidade forte (...)

(Kátia – diretora)

Kátia, aproveitando-se dessa característica da equipe docente propõe, ao iniciar suas atividades na direção da escola, um trabalho de resgate da identidade desse grupo profissional. Ela sugere às docentes, a definição de um signo

representativo da escola e da equipe, num processo de identificação e valorização do grupo. O logotipo escolhido foi um Sol, justificado pela fala de uma professora:

Tem que ser um sol. Somos a equipe sol porque somos iluminadas e irradiamos luz, energia e alegria.

(Professora Sonia)

Durante as reuniões de planejamento das professoras, realizada no início do ano de 2009, foi visível a satisfação do grupo em evidenciar a marca da escola – o Sol; houve a confecção da logomarca da escola em adesivos, camisetas para os professores e selos para os pais. Essa ideia parece ter mobilizado o sentimento de pertença daquelas professoras àquela escola, promovendo a união do grupo e criado uma nova motivação ao trabalho das professoras:

Agora, elas não querem mais atividades sem o logotipo ou em preto em branco, elas querem seus materiais bem identificados e coloridos.

(Depoimento da diretora na entrevista).

Uma das professoras exemplifica essa vontade quando solicita à coordenadora Sílvia, autorização para imprimir suas atividades em uma impressora colorida:

Sílvia, será que a gente pode imprimir a atividade na impressora da secretaria? É que quando tira xerox da atividade o logo da escola fica feio sem cor... A folha de atividade fica mais bonita, colorida.

(Professora Sonia)

Segundo a coordenadora da escola, a definição da logomarca, motivou novas formas de organização das atividades impressas destinadas às crianças.

Agora as atividades estão mais organizadas e padronizadas. Antes, elas [professoras], não tinham nenhuma preocupação com a apresentação estética da atividade [...] às vezes não era colocado nem o nome da criança na lição [...] acho que isso mudou um pouco.

(Coordenadora Silvia)

Na medida em que novas formas de trabalho são propostas pela equipe gestora e pelas docentes, a atividade docente vai se transformando, ao mesmo tempo em que a identidade profissional e pessoal vai sendo reconstituída. De acordo com Ciampa (1998), a constituição da identidade se dá numa dinâmica em que assumimos papéis-personagens, atribuindo significados e criando para estes papéis sentidos pessoais. Envolve uma consciência mais clara e uma interpretação diferente da realidade, porque novos significados começam a emergir. Tal processo se dá pelo embate da subjetividade – forma com que o indivíduo vê, sente e percebe o mundo; e pela objetividade – estruturas sociais que em diferentes tempos e lugares estabelecem políticas de identidade. Assim, a identidade se ancora em um tempo e em um espaço e se transforma nas relações sociais que o indivíduo estabelece no mundo.

Outras formas de organização da atividade docente configuram o gênero profissional dessa escola.

Anualmente, no início do período letivo, é realizada a semana de planejamento. No ano de 2009, a semana de planejamento contou com reuniões administrativo-pedagógicas e situações de formação continuada.

Na primeira reunião estavam presentes todos os funcionários da escola: professoras, diretora, vice-diretora, secretária, merendeiras, agentes de limpeza e manutenção, os quais receberam uma pasta identificada com o nome de cada funcionário contendo orientações da Secretaria Municipal de Educação, calendário escolar, cronograma de atividades e de eventos, ações a serem realizadas no ano e controle de frequência de alunos.

Durante a reunião, a diretora comentava cada documento esclarecendo ao grupo os procedimentos administrativos e pedagógicos da escola, bem como as responsabilidades de cada um.

A entrega de documentos para todos os funcionários da escola na primeira reunião de planejamento do ano demonstra que a diretora se preocupa com que todos conheçam seu dia a dia e as diretrizes que norteiam seu trabalho. Observamos um grande envolvimento de toda a equipe nessa reunião, o que atesta a importância de que todos se sintam co-participantes do coletivo.

Imbernón (2006) defende o envolvimento da equipe nas ações da instituição educativa, na perspectiva de um paradigma colaborativo, baseado na reconstrução da cultura escolar, na elaboração de novos valores, no respeito e no reconhecimento do poder e capacidade do professor, na redefinição de gestão escolar e no processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença da comunidade acadêmica.

As docentes e os demais funcionários da escola pareceram estar muito à vontade naquela situação. No entanto, houve maior participação da equipe de professoras até por conta da reunião, no segundo momento, ter sido direcionada à questões estritamente pedagógicas.

Ao iniciarem as discussões acerca do pedagógico e das *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância* (anexo 1) a equipe ia assinalando e comentando, a partir da leitura de cada diretriz o que já faziam ou ainda deveriam fazer ou aprofundar. Ao tratarem especificamente da Diretriz Curricular nº 7: “*A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental a fim de fortalecer a concepção de Educação da Infância no âmbito da Educação Básica*”, o grupo de professoras manifestou insatisfação com a forma com que tal articulação vinha sendo feita na rede municipal de ensino e com a falta de reconhecimento do trabalho na educação infantil em relação ao ensino fundamental, como podemos conferir no diálogo entre as professoras:

Alice: Éh... isso realmente é importante, mas eu acho que a gente tá longe de concretizar... nosso trabalho [na educação infantil] é visto como menos importante...

Julia: Mas isso já vem da secretaria! A forma com que eles se referem a nós a ao nosso trabalho me deixa triste, sempre o fundamental é mais importante, olha os cursos de formação da rede: a maioria é pro fundamental!

Kátia: É por aí mesmo! Quando eu pedi remoção do Ensino Fundamental para Educação Infantil todos me perguntaram por que, o que eu ia fazer lá, dizendo que o meu perfil [empreendedor] era de Ensino Fundamental e que seria um desperdício [Kátia referindo-se aos colegas de trabalho da Secretaria da Educação].

(Trecho do diário de campo – Semana de Planejamento)

O reconhecimento social da profissão e valorização profissional parece ter peso para esse grupo que, de modo crítico, reivindica maior atenção da rede

municipal de ensino às necessidades postas pela atividade profissional que exercem com as crianças da educação infantil.

A semana de planejamento incluiu um momento de formação permanente oferecida pela rede municipal de ensino, formação esta que teve a presença de mais de 1000 professores da rede (educação infantil, ensino fundamental e creches subvencionadas). Nesta ocasião houve duas palestras, ambas direcionadas à discussão das Matrizes Curriculares de Língua Portuguesa e, com maior ênfase às séries iniciais do ensino fundamental.

As professoras, em momento de avaliação da formação oferecida, questionaram a pouca atenção à educação infantil. E em tom de desabafo, disseram:

Não sei quando vão aprender! Pagam uma nota pra trazer gente de fora pra falar e dá nisso: não tem nada a ver com a gente. Seria melhor pegar alguém bacana, da rede mesmo, que eu acho que seria muito melhor, por que pelo menos saberia o que a gente tá fazendo e precisando... Quando vão olhar pra gente?

(Professora Elisa).

Nota-se que esse grupo parece ter uma posição crítica em relação aos processos correntes de formação e têm muita clareza em reivindicar uma formação que atenda às necessidades do trabalho que realizam na educação infantil e na escola em que atuam. A formação permanente propiciada pela Secretaria Municipal parece não ter atendido às expectativas do grupo, conforme explicitado pela professora Beatriz:

Eu disse, devia ter uma regra! Esse tipo de formação devia ser só pra quem tem menos de cinco anos de casa [referindo-se às professoras que ingressaram a pouco tempo na rede]. Pra gente, que já tem de 15 a 20 anos na rede, devia ser diferente. A gente já passou por isso “milhares” de vezes, vamos falar de coisas novas, diferentes!

(Professora Beatriz)

Seguindo as prescrições da Secretaria Municipal, representada pela Diretriz Curricular nº16: “O comprometimento do professor na busca de metodologias diversificadas, pautadas em fundamentação teórica, como garantia do direito do aluno a aprender”, a diretora propõe à equipe a definição de um referencial teórico que direcionasse o trabalho docente naquela escola, desejo já apresentado por várias professoras em reunião de avaliação no final do ano de 2008, conforme ilustra a fala de uma das professoras:

Kátia, eu achava importante a gente conversar mais sobre as atividades que a gente faz. Eu queria saber mais sobre o desenvolvimento cognitivo da criança... sei lá...às vezes tem alguma coisa, texto que a gente pode estudar, um teórico...

(Professora Julia)

A diretora, então, sugere um novo referencial teórico: *Teoria das Inteligências Múltiplas*, desenvolvido por Howard Gardner. Segundo Travassos (2001), essa teoria identificou e descreveu, originalmente, sete tipos de inteligência nos seres humanos: lógico-matemática; linguística; espacial; musical; físico-cinestésico; intrapessoal; e interpessoal. Em 2001, foi acrescentada à lista

original mais uma inteligência: a naturalista. Centrada numa perspectiva cognitivista, a teoria busca o desenvolvimento do perfil cognitivo do aluno e o desenvolvimento das diferentes inteligências.

Assim que a equipe de professores aceitou trabalhar com esse novo referencial, várias ações foram implementadas: estudos da Teoria das Inteligências Múltiplas; mudanças no Projeto Político Pedagógico da escola; elaboração de um quadro conceitual delimitando as diferentes inteligências; e inserção de aulas de Yoga para as crianças, com o objetivo de ampliar a inteligência físico-cinestésico.

Mesmo com a concordância do grupo em trabalhar com esse novo referencial, algumas professoras mostraram apreensão:

Ai, eu preciso estudar sobre isso, porque as coisas ainda não estão claras com relação a isso [Inteligências Múltiplas]

(Professora Elisa).

Diante da insegurança, a diretora tranquilizou o grupo dizendo que disponibilizaria material sobre o assunto e que iriam aprofundá-lo em reuniões. Uma das professoras sugeriu mais uma ação para estudo da teoria, a qual foi aceita por todo o grupo: utilizar o horário do círculo de leitura.

Com a adesão a um novo referencial, houve mudanças no caderno de planejamento de aulas: toda atividade passou a tomar como referência uma inteligência.

Aparentemente, a diretora visava a atender às necessidades formativas do grupo, quando propôs o estudo das Inteligências Múltiplas e realizou algumas ações na semana de planejamento⁶.

Dentre essas ações, destacamos a utilização de um filme para desencadear a reflexão das professoras a respeito da sua prática. A diretora propôs que assistissem a um filme, relacionando-o com as *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância* e as ações para o desenvolvimento da criança. As docentes manifestaram-se positivamente, como pode ser ilustrado pela fala da professora Beatriz:

Uma coisa importante é estar aberta pra aprender com os outros. Uma estratégia que a Maria usa e que eu acho muito educada e até importante é chamar pelo nome todas as mães... eu vejo que elas gostam e se sentem valorizadas. Eu tenho dificuldades... eu não faço isso, mas quero fazer... sei lá vou criar uma forma de mudar, preciso mudar, é uma coisa importante! Eu fiquei pensando sobre isso e acho que, sei lá, se eu pregar um papel na porta com o nome da criança e da mãe acho que já ajuda... é um começo.

(Professora Beatriz)

O fato de essa professora reconhecer que pode melhorar a sua relação com os pais, a partir da ação de outra professora, mostra-nos que a percepção da

⁶ Ações realizadas na semana de planejamento: Discussão das diretrizes Curriculares para a educação da Infância; Reflexão sobre a prática docente a partir da utilização do filme “*Petch Adans*”; Estudo dos diferentes gêneros textuais relacionando-os com as Diretrizes e Matrizes Curriculares; Organização administrativo-pedagógica;

ação do outro contribui com a reflexão sobre sua própria ação, o que pode ser um caminho para a mudança.

A diretora utilizou o filme para discutir o tipo de linguagem e acrescentou dois textos para complementar a discussão de gênero narrativo autobiográfico. Após a leitura conjunta dos textos, uma professora disse que teve dificuldade para se concentrar enquanto a colega lia em voz alta e comentou que ela também percebe essa mesma dificuldade nas crianças. A partir dessa questão, a diretora lembrou a importância de oferecer diferentes estratégias de leitura para as crianças: leitura compartilhada, leitura individual, leitura em voz alta... Em resposta, outra professora sugere o aprofundamento de leituras de alguns autores, já avaliando o trabalho daquela tarde:

Isso que a gente fez hoje foi bem legal, e dá pra fazer com as crianças. Mas antes eu acho que a gente podia fazer um círculo de leitura pra gente também; pra gente poder estudar alguns autores diferentes e oferecer pras crianças... As crianças podem emprestar livros da escola. Ia ser legal!

(Professora Alice)

Tomando a fala das professoras acerca da formação continuada e da semana de planejamento e, as ações desenvolvidas pela diretora para suprir, de certo modo, as necessidades formativas das docentes, recorreremos a Imbernón (2004, p.44), quando discute o desenvolvimento profissional do professor.

Para o autor, a formação do professor é um elemento essencial, mas não único, do *desenvolvimento profissional*, já que muitos fatores contribuem para esse desenvolvimento: salário, demanda do mercado de trabalho, clima de

trabalho nas escolas, promoção da profissão... Assumir o desenvolvimento profissional além da prática de formação é assumir o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde ele possa ser exercido.

Assim, ele defende a ideia de uma formação permanente centrada na escola, não como local de formação, mas como uma referência. Para isso, é preciso um trabalho coletivo e a redefinição dos papéis, da função e da finalidade da instituição educacional. O trabalho de formação, baseado na ação-reflexão-ação e na pesquisa-ação; busca desenvolver um paradigma colaborativo baseado na reconstrução da cultura escolar, na elaboração de novos valores, no respeito e no reconhecimento do poder e capacidade do professor, na redefinição da gestão escolar e no processo de participação, envolvimento, apropriação e autoimplicação.

Nesse sentido, ganha destaque o assessor de formação permanente. Imbernón afirma que o assessor deve ser visto como alguém que deve intervir em resposta às demandas e necessidades apresentadas pela equipe da instituição educativa, a fim de auxiliar nos problemas que lhes são próprios. Trata-se de uma tarefa que envolve diretamente a equipe da instituição educativa, o que sugere negociação, discussão e preparação prévia, bem como colaboração e espírito de igualdade.

Imbernón critica o modelo de assessoria baseado na racionalidade técnica e utilitarista, que, por intermédio de especialistas, apresenta “receitas infalíveis” para a solução dos problemas da prática docente e da instituição, sem discussão e envolvimento dos sujeitos envolvidos. Segundo o autor, o assessor deve atuar como mediador nos conflitos e na busca de soluções.

Com base nas ideias de Imbernón, pode-se concluir que a diretora assume o papel de assessoria de formação permanente para os professores da instituição escolar em que atua. E, apesar de agir como diretora em alguns momentos, passando diretrizes administrativas, ela também age como assessora de formação permanente, propondo atividades e soluções para ajudar a equipe em suas necessidades e dificuldades.

Apoiando-se ainda nas ideias de Imbernón, entende-se que as reuniões de planejamento também constituem uma estratégia de formação permanente para essa equipe escolar, já que a forma com que as reuniões são organizadas e conduzidas possibilita a partilha de experiências e discussões acerca de problemas encontrados no dia a dia da escola. De acordo com Imbernón (2006, p.80), “a formação centrada na escola transforma a instituição educacional em um lugar de formação prioritário em relação às outras ações formativas”. Para ele, esse modelo de formação possibilita, por intermédio da reflexão deliberativa, a organização coletiva para a resolução de problemas enfrentados na escola e na prática cotidiana, bem como cria espaços de diálogo e intervenção nos processos de planejamento e organização das ações futuras para melhoria da escola, do ensino e da educação.

Um problema comum encontrado nas escolas e, principalmente, na educação infantil, é a busca pela efetivação de um bom relacionamento entre família e escola. Na EMEI *Aprender* isso não é diferente. Pensando em estreitar a relação família-escola, a equipe de direção, juntamente com a equipe docente, definiu que seria adotada uma agenda, personalizada com o logotipo da escola, a qual teria a finalidade de facilitar a comunicação entre a escola e família, bem como armazenar os dados referentes à criança (identificação, pais e

responsáveis, doença, alergia, remédio etc.), além de ser uma forma de registro de pagamentos de excursão e contribuição da Associação de Pais e Mestres (APM).

Nos anos anteriores, segundo relato das professoras, a caderneta de recados, assim era chamada, ficava na escola e ia para casa dos alunos somente quando existia algum recado. Tal decisão, de início satisfez ao grupo, mas, no dia a dia da escola, a utilização da agenda parece ter causado alguns transtornos à atividade docente, conforme evidencia a conversa entre duas professoras e a pesquisadora, durante o horário de parque das crianças:

Julia: Essa coisa da agenda só veio pra atrapalhar. A gente perde muito tempo vendo a agenda... Quase que não dá tempo de fazer o que gente quer!

Pesquisadora: Mas foi sempre assim? Vocês sempre usaram essa agenda?

Julia e Rita: Não!!!

Pesquisadora: Mas vocês não participaram da decisão de usá-la?

Julia: É, participamos!!!

Rita: Participamos... Mas a gente não imaginava que ia dar tanto trabalho. Antes a gente ficava com a caderneta da criança aqui na escola e só mandava pra casa se tivesse recado. Agora, a gente tem que olhar todo dia, porque a agenda vai e volta e a gente tem que ver se tem recado ou não dos pais e responder... A teoria na prática é diferente !!! Na verdade demora muito colocar e tirar a agenda das mochilas pequenininhas... Tem uma que nem cabe direito!"

(Trecho do diário de campo)

Entende-se que é de suma importância estreitar os vínculos entre família e escola, no entanto, essa não parece ter sido a melhor saída, uma vez que, de acordo com a fala das professoras, isso vem intervindo nas ações realizadas junto às crianças.

A decisão de utilizar a agenda, inicialmente, veio para solucionar um eventual problema encontrado pela equipe durante as discussões na reunião de planejamento, configurando-se um ato coletivo para mudança de uma das ações que a escola realizava. No entanto, o fato de nessa escola existir um esquema de revezamento de turmas por salas, faz com que as discussões acerca da utilização da agenda e do tempo destinado a sua verificação ganhem sentido e força.

O revezamento de turma por sala é mais um elemento constitutivo do gênero profissional dessa escola. Há mais de 20 anos, as docentes da EMEI *Aprender* possuem essa condição de trabalho devido à grande procura por vagas nessa. A alternativa encontrada para atendimento da demanda, uma vez que a escola conta com um reduzido espaço para seu funcionamento em virtude da concessão de espaço ao SESI, foi elaborar um esquema de revezamento de turmas por sala, ou seja, em cada sala são atendidas duas turmas por período, no total, a escola atende 10 turmas por período, em cinco salas de aula.

O revezamento é organizado em um quadro de atividades de rotina (anexo 2), o qual direciona as ações e os espaços a serem utilizados pelas professoras. Apesar de o revezamento ser familiar e já estar incorporado à rotina da escola, ao serem questionadas a respeito de como é trabalhar na forma de revezamento, algumas professoras manifestam certas dúvidas, sinalizando o desejo de mudança com relação a essa forma de trabalho.

Bom, depois de vinte anos, eu acho normal, a gente já incorporou! [A professora pensa e reorganiza sua fala] Éh... na verdade eu acho que atrapalha, porque se eu tenho uma atividade mais demorada ou elaborada pra fazer como a de hoje, eu não posso, porque logo a outra turma vai chegar! Eu acho que se a gente tivesse uma sala pra cada turma ia ser diferente, porque eu ia poder deixar a atividade na sala, sair pra lanchar e depois continuar com as crianças e terminar, sem precisar ficar preocupada em terminar correndo por conta do horário...

(Professora Rita)

A professora Julia interrompe a fala da colega dizendo:

Nossa!!! Seria tudo de bom se eu tivesse uma sala só pra mim com o infantil II. Ia ser mais tranquilo...

O trabalho por revezamento ocorre da seguinte forma: As dez turmas são divididas em duplas, de modo que fiquem duas turmas em cada sala. No momento em que a primeira turma está na sala de aula, a outra turma está realizando atividades externas tais como: brincadeira no pátio, utilização do parque, atividades de movimentação espacial no pátio, lanche, aula de Yoga e higienização. Na metade do período, as turmas trocam de lugar: a turma que estava dentro da sala vai para as atividades externas e a turma que estava fora inicia suas atividades dentro da sala.

Há ainda um critério para o revezamento. Durante uma semana, a mesma turma inicia suas atividades dentro da sala de aula e a outra fora. Na semana seguinte há a inversão das turmas. Esse critério é justificado pela diretora Kátia:

A gente faz assim pra criança não ficar tão perdida e, também, pra professora se organizar melhor e não ter prejuízo nas suas atividades, porque às vezes o segundo período é sempre mais conturbado por conta do horário da saída.

Algumas estratégias previstas e formuladas pela escola, inicialmente, bem intencionados, associadas ao esquema de revezamento, parecem comprometer a atividade pedagógica junto às crianças. Dentre as estratégias, destacam-se as ações de atendimento à comunidade no espaço da escola, a fim de possibilitar o acesso da comunidade a bens culturais e a novas forma de aquisição do conhecimento, tais como: aulas de dança de rua; artesanato; aulas de pintura. Buscam com essas atividades atingir diferentes faixas etárias: crianças, jovens e adultos, familiares ou não das crianças que estudam na escola, conforme explica a diretora Kátia:

A intenção é formar um ponto de cultura aqui na escola [projeto já existente na prefeitura de fomento à cultura]. Também estamos articulando a possibilidade de parceria com a secretaria de esportes e cultura, assim a gente atende não só as crianças, mas também, a comunidade... é importante a escola estar aberta à comunidade, isso legitima a nossa função enquanto instituição formadora.

(Diretora Kátia – Trecho do Diário de Campo)

Das três atividades extra-escolares inicialmente oferecidas à comunidade, duas aconteciam nos períodos da manhã e tarde, períodos estes em que também

ocorriam as aulas na educação infantil. Somente as aulas de artesanato eram ministradas no período noturno. Sendo assim, além do fator do revezamento, as professoras tinham, também, que administrar a movimentação e a poluição sonora provenientes das atividades comunitárias.

Nos dias de chuva, a situação se agravava, pois o parque não era coberto e as cinco turmas que tinham suas atividades externas dividiam, praticamente, o mesmo espaço. Em determinadas ocasiões dividiam também espaço com as aulas comunitárias.

Algumas professoras mostraram-se insatisfeitas com a situação:

Tudo é muito bonito no papel, mas na prática olha só o que dá: a gente não nem tem espaço direito pras crianças e agora tem que dividir com os meninos da dança [referindo ao grupo de dança de rua]... Assim fica difícil né?!!!

(Professora Julia)

Durante a reunião de Organização do Trabalho Escolar (OTE), reunião realizada uma vez ao mês com duração de oito horas, uma das professoras pediu a colaboração das outras para que nos momentos em que estivessem realizando atividades externas controlassem o barulho:

Ah, falando em utilização de espaço, eu queria pedir, por favor, que sejam respeitados os horários das atividades, porque tem professora que às vezes chega mais cedo nos espaços, ou fica até mais tarde e aí vira uma confusão... atrapalha tudo...

(Professora Elisa)

A professora Alice também reclamou que as atividades feitas no pátio atrapalhavam muito o desenvolvimento das atividades da sua turma e pediu para as professoras que estivessem fora da sala, no momento do revezamento, utilizassem o refeitório ou até mesmo o parque para realizarem suas atividades:

Isso é verdade!!! [concordando com a colega sobre os horários] Além disso, eu vou pedir também que, por favor, vocês façam as atividades de pátio em outro lugar, porque tem dia que é impossível dar aula... Além do barulho, as crianças ficam olhando tudo o que acontece lá fora e aí eu tenho que fechar todas as cortinas e a porta... Agora, a gente que tem porta dos dois lados (pátio e refeitório) fica sempre numa situação difícil, porque é barulho dos dois lados... é complicado. Às vezes acontece de naquele momento da atividade, que é a hora que eu tô com a minha turma na sala, a outra turma resolver cantar no pátio... aí já dispersa tudo e quando elas [crianças] estão retomando a concentração já deu a hora de sair da sala pra outra professora entrar...ninguém merece!!!

(Professora Alice)

As professoras começaram a se exaltar ao tratarem dessa questão. A professora Julia reagiu, pedindo um pouco de tolerância:

Ai gente também aí fica difícil, porque quando tá chovendo não tem pra onde ir e, geralmente, tem duas ou três turmas fora da sala. E aí como que fica?... Tem que ter um pouco de bom senso né... não tem outro jeito!!!

Neste momento, a coordenadora Silvia e a vice-diretora Ana, que estavam conduzindo a reunião, amenizaram a situação solicitando compreensão de todos os lados. A coordenadora Silvia retomou a discussão sobre o cumprimento dos horários e pediu que o cronograma estabelecido no início do ano fosse cumprido para não haver problemas de atraso na entrega do leite (no início do período) e no lanche (meio do período). Solicitou ainda, que os combinados fossem respeitados.

A vice-diretora sugeriu que as atividades externas fossem realizadas, prioritariamente, no espaço existente no refeitório, assim, os barulhos próximos à sala de Alice e Elisa seriam amenizados.

Nessa OTE também foram discutidas questões referentes ao planejamento de aula das professoras. A coordenadora Sílvia perguntou como foram desenvolvidas as atividades no primeiro mês de aula e se já estavam utilizando o material entregue no início do ano: plano de curso; quadro de atividades com base nas inteligências múltiplas; e folha de planejamento conforme quadro de planejamento das Matrizes Curriculares. Ela disse ainda que:

As atividades foram organizadas tomando como base as Diretrizes Curriculares, as Matrizes, o RCN – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - e as Inteligências Múltiplas

(Silvia – Coordenadora Pedagógica)

Ela admitiu que ainda estava se apropriando das ideias da Teoria das Inteligências Múltiplas e, que havia montado um quadro de sugestões de atividades para facilitar as ações:

Olha pessoal, eu fiz aqui um quadro com sugestão de atividades, mas eu ainda não vou entregar pra vocês por que eu quero que a Kátia [diretora] dê uma olhada, até porque é ela quem tá mais por dentro da teoria das inteligências múltiplas.

(Sílvia – Coordenadora Pedagógica)

Assim como a coordenadora, algumas professoras manifestaram certa insegurança no uso da nova teoria. Algumas professoras revelaram que não percebiam diferença entre a forma de trabalho anterior e a nova proposta.

Ah, na verdade não muda muita coisa... É só colocar [no planejamento] as inteligências...

(Professora Beatriz)

A professora Alice discordou da colega dizendo:

Ah, eu discordo... acho que não é bem assim não!!!

(Professora Alice)

A coordenadora, na tentativa de esclarecer a nova forma de planejamento, entregou às professoras uma folha de planejamento contendo as orientações da Secretaria de Educação, onde constam os quatro eixos para elaboração do planejamento, igualmente aos apresentados no quadro das Matrizes Curriculares: Aonde chegar?; Como chegar?; O que vou fazer para chegar? Ao chegar faz necessário saber se... A coordenadora ressaltou, ainda, que nessa nova forma de organização do planejamento, faz-se necessário um registro detalhado das atividades desenvolvidas junto às crianças. As orientações da coordenadora suscitaram algumas colocações por parte de algumas professoras:

É muito bom tudo isso, mas a gente não tem tempo nem pra planejar direito, então como fazer o registro de tudo que aconteceu na aula, porque pelo o que eu tô entendendo aqui, eu tenho que registrar o depois da aula também...

(Professora Elisa).

A coordenadora concordou: *É isso mesmo!*

A professora Beatriz interrompeu a conversa:

Ai, acho que a gente tem que facilitar um pouco as coisas... imagina só, ter que registrar todos os dias...a gente não faz mais nada!... Não tô dizendo que não é pra fazer, mas tem que ficar mais prático tudo isso!

A coordenadora tentou esclarecer as possibilidades de realização do planejamento e avaliação na educação infantil e deu dicas de como registrar a avaliação e acompanhamento das crianças. Silvia retomou a folha de planejamento (modelo) entregue às professoras e esclareceu que há um campo reservado para isso.

Olha só, aí no final da folha tem um lugar específico para registrar as observações sobre o aluno e a atividade que vocês desenvolveram. Não precisa se estender, mas é importante fazer esse registro para ver o progresso e o avanço das crianças.

(Silvia – coordenadora pedagógica)

As dúvidas com relação ao planejamento denotam que as professoras não tinham o hábito de realizar os registros das atividades de modo detalhado, nem

mesmo registrar o desenvolvimento das crianças nas diferentes atividades propostas. Tais prescrições representaram, para esse grupo docente, uma verdadeira “reviravolta” na forma com que desenvolviam suas atividades.

4.2 – Do gênero ao estilo: a atividade docente em questão

Considerando as especificidades que compõem o gênero profissional da EMEI *Aprender* e as possibilidades de apropriação por parte das professoras das prescrições e regras postas para o trabalho docente nessa escola, analisaremos, a seguir, a atividade docente realizada por Julia, no Infantil II, turma composta por crianças de dois a três anos.

De acordo com Clot (2006, p.50), “o gênero social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites requer o estilo pessoal”. Este por sua vez pode ser entendido como “o movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas”, a partir de seu desenvolvimento e não da sua negação. Para esse autor, o estilo é a possibilidade de reformulação do gênero em situação, ou seja, é possibilidade individual de transformar o que foi prescrito pelo gênero social. O estilo é, então, uma forma, um jeito particular e único de realizar a atividade.

O estilo está associado ao sentido da atividade que o próprio sujeito realiza e à forma com que se apropria do gênero social. Está associado, ainda, às formas de apropriação das regras e prescrições socialmente construídas e às

possibilidades de transformação do gênero segundo a particularidade do sujeito (AGUIAR e DAVIS, *no prelo*).

Segundo Aguiar e Davis (*no prelo*) referenciando-se em Clot, “a análise efetiva da atividade realizada permite chegar à compreensão do quanto a mediação do gênero e do estilo constituem a atividade do sujeito (...)”.

Nesse sentido, para compreendermos os elementos que compõem o estilo pessoal da professora Julia, bem como a forma com que realiza sua atividade docente com crianças de dois a três anos, foram considerados os seguintes aspectos: a prática pedagógica da professora; a rotina do infantil II; a forma de organização da atividade docente; os desafios encontrados pela professora para realização da atividade docente no infantil II.

A atividade docente com o infantil II desenvolve-se por meio de práticas pedagógicas vinculadas a uma rotina bastante peculiar dessa escola. Direcionada por um quadro de rotinas (anexo 2), a atividade docente varia de acordo com as indicações do quadro e do esquema de revezamento.

Barbosa (2006), ao discutir a constituição das rotinas nas instituições de educação em estudo intitulado “Por amor e por força: rotinas na educação infantil”, ressalta que

na palavra rotina está implícita uma noção de espaço e de tempo: de espaço uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecidas (...) e de tempo por tratar-se de uma seqüência que ocorre com determinada freqüência temporal”. (BARBOSA, 2006, p.45)

Segundo Barbosa, o uso de uma rotina é adquirido na prática, na vivência e no dia-a-dia, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa para sua efetivação. As rotinas “estão profundamente ligadas à repetição e nem sempre deixam espaços para a reflexão”. Para essa autora, a rotina tem, também, um caráter normatizador, uma vez que contempla uma seqüência de atos ou conjuntos de procedimentos. A rotina assume, assim, um caráter pedagógico, uma vez que “é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que freqüentam os espaços coletivos de cuidado e educação” (p.45).

No infantil II, a rotina estava organizada em duas situações distintas devido ao revezamento de turmas por sala. Convencionou-se, nessa escola, que semanalmente as turmas parceiras inverteriam o período de atividades em sala de aula, a fim de possibilitar a organização das atividades de modo mais satisfatório e “*pra criança não ficar tão perdida*” – (Diretora- Kátia). Segue um quadro demonstrativo da rotina do Infantil II do período da tarde.

Situação 1 – Primeiro período em sala de aula		Situação 2 – Segundo período em sala de aula	
13h	Recepção aos alunos em sala de aula;	13h	Recepção aos alunos fora da sala de aula – pátio.
13h15 às 13h45	Leite	13h25 às 13h30	Leite
13h45 às 14h30	Atividades em sala de aula	13h30 às 14h	Parque
14h30 às 15h	Parque	14h às 14h25	Higiene, banheiro, pátio.
15h às 15h25	Higiene, banheiro, sala de aula.	14h25 às 14h40	Merenda
15h25 às 15h40	Merenda	15h às 16h30	Atividades em sala de aula.

15h40 às 16h30	Atividades externas	16h30 às 17h	Retorno à sala de aula com a outra turma para despedida e aguardo dos pais.
16h30 às 17h	Retorno da outra turma à sala de para despedida e aguardo dos pais.	_____	_____

Não é uma tarefa fácil compreender como o revezamento ocorre, no entanto, para a professora Julia, essa forma de trabalho já está incorporada à suas ações diárias, transformando-se em algo natural. No quadro de rotina, entregue pela equipe gestora, não constavam as trocas por semana, nem mesmo alguns horários que no quadro acima constam. Tomei a liberdade de inserir, nesse quadro, os horários de higiene já que, durante as observações, foi possível identificar estes horários como fazendo parte da rotina. É importante destacar que o momento da higiene não se traduz em uma situação com horário fixo, único e rigoroso. Ele ocorre várias vezes ao dia, conforme necessidade do grupo, no entanto, há uma constância nos horários apresentados.

Apesar de mostrar familiaridade com o revezamento, Julia declara desejar ter um espaço, uma sala só para o Infantil II. De acordo com ela, seria muito mais agradável para ela, e para as crianças, realizarem suas atividades sem se preocupar com a troca de espaços:

Eu já tô acostumada, mas seria bem legal, bem melhor se eu tivesse uma sala só pra mim. As atividades que demoram mais iam poder ficar na mesa secando e depois a gente voltava pra terminar. Mas hoje não dá pra fazer isso, porque a gente tem que liberar a sala pra outra professora.

(Professora Julia – quando questionada sobre o revezamento)

A rotina pareceu ter grande peso na organização das *atividades didáticas*⁷ realizadas. Ao examinar o plano de aula da professora nota-se que ela, ao organizar sua aula, distribui as atividades didáticas em dois momentos: atividades internas – sala de aula; e atividades externas – pátio, parque, “brinquedão” – nome dado pela professora à um brinquedo cuja estrutura contém escorregadores grandes e pequenos, espaços para crianças subir, caminhar e rastejar.

As atividades didáticas realizadas em sala de aula estavam associadas, basicamente, às atividades manuais, à “*hora da lição*”, frase comumente utilizada por Julia para anunciar as atividades em sala.

Essas atividades didáticas contavam, também, com situações em que as crianças manipulavam os brinquedos existentes na sala tais como bonecas, carrinhos, peças de montar, jogos de encaixe, pequenos móveis e utensílios para casinha, bonequinhos e super-heróis, guardados em três grandes baldes com tampa e em uma estante no canto da sala.

Geralmente, o espaço reservado para o momento do brinquedo antecipava ou sequenciava as atividades didáticas manuais. Esse momento era reservado pela professora para visar as agendas ou organizar a atividade didática que seria realizada. Desse modo, não havia, no momento do brincar, intervenções ou envolvimento da professora com as brincadeiras das crianças. Ela se dirigia às crianças apenas nas situações em que havia necessidade de mediar os conflitos entre elas.

Julia justifica o não envolvimento com as crianças nessas situações alegando que algumas responsabilidades que compõem a atividade docente

⁷ Utilizaremos o termo atividades didáticas para se referir às situações de cunho estritamente didático propostas e desenvolvidas pela professora junto às crianças, tais como: atividades didáticas manuais, atividades didáticas corporais e expressivas etc.

acabam atrapalhando a prática pedagógica junto às crianças, tais como o acompanhamento da agenda e a verificação de pagamentos de excursões ou passeios oferecidos pela escola, anteriormente de responsabilidade da secretaria:

... Eu acho que a agenda atrapalhou um pouco [a atividade no infantil II]... é um tempo que eu perco fazendo a agenda, que eu poderia estar dedicando para as crianças.

(Professora Julia - Entrevista)

... essa coisa da prestação de contas tá muito complicado pra mim. Não dá pra ficar recebendo dinheiro, eu fico com as agendas e recibos e as crianças ficam ociosas... não dá.

(Diário de campo: Reunião de Professores - OTE)

Nota-se, na fala de Julia, a insatisfação com a realização das ações supracitadas, ao mesmo tempo em que nota-se, também, o desejo de dar maior atenção às crianças.

De acordo com Clot (2006, 116) “a atividade é uma prova objetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter uma oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem que fazer”. O fato de ter que dedicar tempo a uma atividade diferente daquela que gostaria de realizar, faz com que a professora deixe suspensa uma série de outras possibilidades de realização da própria atividade. Segundo Clot, “as atividades contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades” devem sempre ser consideradas no momento em que se analisa a atividade docente. O fato de elas estarem ocultadas ou inibidas

não quer dizer que elas não estejam presentes. Sendo assim, atividade é aquilo que se faz e o que se deixa de fazer. (CLOT, 2006.).

As atividades didáticas realizadas em sala parecem ter maior importância para Julia, uma vez que, em diferentes situações mostra-se preocupada com o "pedagógico", termo utilizado pela professora ao se referir estritamente às atividades didáticas realizadas na sala de aula e, mais especificamente, às atividades didáticas relacionadas aos aspectos manuais.

Hoje o pedagógico tá no primeiro período, eu preciso correr para dar tempo de fazer a atividade e ver a agenda.

(Professora Julia)

Em outra situação a professora exclui da prática pedagógica as brincadeiras e manipulação de brinquedo por parte das crianças, ao se referir a um aluno que, na semana de adaptação, resistia a ficar na sala com o infantil II:

O Julio tá pensando que ele vai ficar com o primo na outra turma... quando começar o pedagógico ele, querendo ou não, vai ficar aqui!

(Professora Julia)

Essa forma de conceber a prática pedagógica, ou o "pedagógico" conforme designa Julia, conserva um caráter notadamente escolarizante que, ao longo da história da educação infantil e do atendimento à criança pequena, foi se

estabelecendo em contraposição às ideias higienistas e assistencialistas presentes no processo de constituição da educação infantil. Kramer (2005) esclarece essa questão ao afirmar que:

A herança histórica de constituição da educação infantil como etapa da escolarização da criança pequena muitas vezes impede a percepção de que a educação infantil não se restringe aos aspectos sanitário ou assistencial, mas não se resume, tampouco, à mera antecipação da escolaridade nem à transmissão sequencial de informações. (KRAMER, 2005, p.134).

Segundo Kramer, ainda hoje, é possível observar práticas na educação infantil, uma ênfase ora nos aspectos relacionadas ao cuidado, “ora no caráter pedagógico, no sentido de transmissão de conhecimentos” (p.134)

Entendendo que a educação infantil é um espaço de desenvolvimento e conquistas por parte da criança, não se pode reduzir o pedagógico à atividades didáticas impressas. Os espaços físicos da educação infantil, os materiais disponíveis à criança, as formas de organização do ambiente, as possibilidades de relação e interações entre as crianças, as intervenções realizadas pela professora são, também, essencialmente, situações e práticas pedagógicas.

As rotinas ao mesmo tempo em que ajudam a organizar e normatizar a prática pedagógica, podem tornar-se, quando da ausência de reflexão sobre ela por parte dos docentes, uma forma de cristalização das ações, não abrindo espaço para a inovação e mudanças na atividade realizada.

Julia, diante das particularidades advindas do esquema de revezamento, tenta organizar a sala de aula de modo que possam transitar por lá tanto a sua

turma, quanto a turma do Infantil II da professora Lílian (no período da manhã), como a turma do infantil III da professora Bianca (no período da tarde).

Partilhar o mesmo ambiente requer alguns cuidados por parte das docentes que dividem a mesma sala, porém nem sempre é isso que acontece. Nos momentos em que Julia está na sala com seus alunos, frequentemente, é interrompida pelos alunos maiores da professora Bianca, que entram e saem para pegar e deixar as suas mochilas sempre que querem pegar o copo para beber água. Em algumas situações, chega a entrar a turma toda conforme trecho do diário de campo:

Com frequência, algumas crianças entram na sala para pegar copos, mochilas, toalhas, e, em algumas situações, há entradas da turma toda. A professora Bianca, em voz alta, chama a atenção e pede para que se apressem para sair. A professora Julia observa de longe o trânsito de crianças.

(Trecho do diário de campo)

Isso ocorre pelo fato de a professora Bianca deixar as mochilas dos seus alunos na sala, mesmo nos momentos em que estão fora. Geralmente, as mochilas dessa turma ficam em cima de uma mesa que não é utilizada pela professora Julia. Quando não são colocadas lá, ficam no tapete emborrachado no canto da sala.

Julia, além de administrar os materiais da sua turma tem ainda que zelar para que as crianças do infantil II não meçam nas mochilas ou até mesmo troquem-nas com as suas, uma vez que existem mochilas iguais.

Nas ocasiões em que está fora da sala com seus alunos, Julia faz diferente; coloca as mochilas das crianças no chão, em frente a sua sala, de modo que sempre que necessitem, tenham acesso ao material. A professora diz as razões dessa forma de organização:

Eles são pequenininhos e toda hora precisam da mochila, até porque toda hora eles tomam água. Assim, evita de ficar entrando e saindo na sala quando a outra professora tá lá... eu acho que atrapalha!!!

(Diário de campo)

Ao justificar sua forma de trabalho, Julia demonstra sentir certo incômodo com as intervenções da outra professora e de seus alunos, que estão no revezamento.

A atividade docente de Julia no infantil II revela uma prática pedagógica bastante peculiar, associada a uma preocupação com a educação das crianças pequenas e à busca por uma atividade docente bem sucedida.

A forma de ser e estar na profissão e no trabalho também constitui o pano de fundo para compreensão da atividade docente desenvolvida por essa professora no infantil II.

As pessoas, quando vão para suas atividades laborais, levam consigo toda sua história, vivências e subjetividade. As escolhas profissionais são, também, construções sociais, mas não deixam de ser construções pessoais. Nesse sentido, compreendemos que não podemos falar da professora Julia enquanto

profissional, sem falar da sua dimensão pessoal e dos fatores subjetivos que atravessam e constituem suas escolhas profissionais. (Clot, 2006)

Atuando há mais de 10 anos na educação infantil municipal e há quatro anos na EMEI *Aprender*, a professora revelou que a escolha da educação infantil, na verdade, foi uma forma de ingressar na profissão, uma vez que tinha acabado de concluir o magistério:

'Tava' aberta a inscrição (...) aí eu falei, vou fazer, mas não exatamente porque era para a educação infantil, mas porque era uma chance para eu lecionar. (...) Na verdade eu fiz o concurso logo depois que eu terminei o magistério, mas demorou muito para eu ser chamada. Nesse meio tempo eu já mudei até de carreira, porque a gente tem que sobreviver né?. Não deu um lado, vamos partir para outro (...)

(Professora Julia – trechos da entrevista)

Aprovada no concurso, Julia declarou ser a chance de seguir uma carreira profissional. Ao mesmo tempo, percebeu os desafios postos pela nova conquista.

Quando eu fui chamada, foi uma surpresa total né! Aí na época meu namorado disse: você não tem que pensar é a sua chance! Eu tinha mesmo vontade de seguir aquela carreira que eu estudei, sabe assim... no CEFAM, período integral, aquela dedicação, e eu queria sim aí falei: ah, vou tentar. E fui, com a cara e com a coragem, sendo que nunca eu tinha dado aula antes, apesar de todo processo de desenvolvimento do

CEFAM e toda instrução... mas eu nunca tinha encarado uma sala de aula...

(Professora Julia – trechos da entrevista)

Já na profissão, Julia declarou ter preferência por trabalhar com as crianças menores – dois a três anos, por considerar que nessa faixa etária, realiza suas atividades de modo mais satisfatório:

Ah, então, o Infantil II... [ela sorri] eles são tão pequeninhos, que tudo que a gente traz a eles é lindo, maravilhoso, e aí eu me sinto mais à vontade também de sentar no chão, de falar e me transformar em personagem... (...) E, assim, quando a gente conta história a gente muda a voz, né, e eles acham o máximo... E é isso que me encanta nos pequeninhos e que tudo para eles é lindo, é novo.

(Professora Julia – trechos da entrevista)

Apesar do tempo de atividade docente na educação infantil, Julia admite que teria dificuldades para lecionar para as crianças maiores. No momento em que fala da hipótese de trabalho com essas crianças, mostra certa insegurança e insatisfação, como ilustra o depoimento abaixo:

Agora, os maiores, já começam a perder a graça, você tem que, é, reprimir muito mais porque eles são muito mais bagunceiros, tem que pedir atenção... Eu não sei, eu não consigo me dar muito bem com essa parte, eu prefiro que eles se interessem pelo que eu estou fazendo, pelo

que nós vamos fazer juntos sem ter que ficar reprimindo muito, porque se não eu saio muito chateada, sabe, eu não fico feliz com aquela aula que eu dei... Tem que ficar reprimindo toda hora isso é muito ruim!

(Professora Julia – trechos da entrevista)

Entende-se assim, que o fato de a professora preferir lecionar no infantil II está associado às possibilidades de maior êxito na prática docente e a permanência numa zona de conforto e segurança com o trabalho que realiza.

A prática pedagógica no infantil II está pautada nas diretrizes postas pela secretaria da educação e pelo planejamento de aula da professora. Elaborado de modo sucinto, este último prevê as atividades a serem realizadas baseando-se na *Teoria das Inteligências Múltiplas*. Apesar da solicitação de mudança na forma de elaboração do planejamento por parte da secretaria da educação e da direção da escola, os quais anunciaram a necessidade de uma organização mais detalhada das atividades desenvolvidas na educação infantil, Julia ainda permanecia com a forma de elaboração anterior. Para ela, ainda não estava muito claro como atender à solicitação da escola:

Eu solicitei da direção o desenvolvimento 'psico' da criança dentro das inteligências múltiplas, porque a gente não tem esse tipo de estudo no magistério nem na pedagogia, e eu penso que, já que a gente tá trabalhando com esse referencial, a gente tinha que conhecer um pouquinho mais (...)

(Professora Julia – entrevista)

Julia compreende que a mudança de um referencial teórico não se faz de um dia para o outro, exige estudo e aprofundamento; para ela, essa é ainda uma tarefa muito difícil:

(...) Eu acho que não é fácil a gente mudar assim de uma hora para outra né?! E mesmo porque eles não querem que eu mude uma coisa, um ponto simplesmente, a mudança é total... é a forma de ver o aprendizado né, então é muito difícil.

(Professora Julia – entrevista)

De acordo com Machado (1998), o processo de implementação de um projeto, de novas diretrizes, seja ele qual for, não se dá de modo instantâneo. Requer a adesão e compreensão de todos os envolvidos num processo de colaboração e aprendizagem coletiva. Na EMEI *Aprender* o processo de implementação do novo projeto educacional do município, representado pelas Diretrizes e do novo referencial teórico, está apenas começando.

Para Julia, esse é um fator que vem redirecionando e intervindo na sua forma de trabalho e, apesar de ainda não ser tão adepta a essa nova organização da escola, a professora se dispõe a atender as solicitações da equipe gestora:

(...) não é bem daquele jeito que eu preferia [trabalhar], mas eu acho que a gente acostuma, muda, aprende, de um jeito ou de outro tem que dar certo né, então vamos ver como vai ficar.

(Professora Julia – entrevista)

Apesar de ter explicitado seu interesse por trabalhar com um referencial teórico norteador das ações na educação infantil, Julia reconhece as dificuldades que essas inovações geraram em sua atividade docente. Na fala da professora, pode-se ainda constatar o sentimento de angústia e insegurança gerada por essas transformações.

Ah.... tudo isso me gera uma angústia [a profa. suspira] e nem sempre eu fico satisfeita com a aula que eu dei né, e eu sempre fico em dúvida, será que tá certo, será que tá errado, é por aqui, não é... Aí eu observo as colegas e cada uma faz de um jeito, então não dá para você ter uma referência, né...

(Professora Julia – entrevista)

Durante as observações foi possível notar uma constância na prática pedagógica da professora, revelando ainda mais seu estilo⁸.

No contato diário com as crianças, Julia procura contemplar tanto os aspectos relacionados ao educar quanto ao cuidar. Ela reconhece a importância de atentar para as necessidades da faixa etária com a qual trabalha, mas lamenta o fato de não existir uma auxiliar ou babá para melhor atender as solicitações das crianças com relação a situações que envolvem o cuidado, nem mesmo um espaço adequado para trocar as crianças.

⁸ É importante destacar que não há a intenção de apresentar aqui uma rotina detalhada ou a descrição de um dia de observação no infantil II. São trazidos, apenas, os elementos que foram considerados pertinentes para a compreensão da atividade docente com crianças de dois a três anos.

Olha, tá um pouco difícil, porque não tem lugar pra tocar as crianças na escola... os meus alunos são pequenos e as meninas da limpeza não estão ajudando. As vezes eu tenho que ficar na porta olhando a sala e falando de longe com a criança que tá no banheiro, ou tenho que ficar chamando, chamando e ninguém aparece. Acaba sobrando pra Fran [pesquisadora] às vezes, que fica na sala com as crianças e eu dou uma escapada pra acudir a criança que tá no banheiro...

(Trecho do Diário de campo: Reunião de Professores - OTE)

Apesar de essa turma configurar-se como sendo parte da idade estabelecida para o atendimento em creche, na EMEI *Aprender*, o infantil II, não necessariamente é tratado como tal. Os mobiliários e materiais presentes na escola atendem, prioritariamente, as turmas maiores, já que notadamente existem mais turmas de infantil III e IV do que infantil II.

Na ocasião da entrevista, Julia, ao se referir aos desafios encontrados para realização da atividade docente no infantil II, revela que os recursos materiais para trabalhar com essa turma são praticamente inexistentes.

Tem muito material bom, mas é para o infantil IV, infantil V, mas para nós [do infantil II] a gente tem é que improvisar, trazer de casa, ou confeccionar, porque o infantil II é muito mais é... tocar as coisas, é mais no concreto do que no papel... pro infantil II precisava assim... de mais coisas... bolas, assim, uma bola pra turma toda não dá né

(Professora Julia – entrevista)

Como já apontado, poucos são os estudos relacionados a essa faixa etária, apesar de estar prevista em lei, como parte integrante da educação básica. Não são apenas os recursos materiais que são escassos, mas também a formação destinada aos profissionais que atuam na creche. Geralmente, os espaços reservados à formação docente e discussões acerca da creche e da pequena infância, ficam relegados a segundo plano, conforme apontou o relatório da Fundação Carlos Chagas (2008). A formação oferecida pela rede municipal de ensino também é deficitária, conforme evidencia a fala da professora Julia:

...eles (rede municipal) oferecem [formação], mas não quanto a gente necessita. A maioria dos cursos que eles oferecem é para alfabetizar, a matemática na educação infantil, mas eu acho que deveria ter uma coisa mais específica pro infantil II... Eu acho que a gente deve estar sempre em formação, e essa formação pra educação infantil, uma boa formação, não é tão fácil de se encontrar.

(Professora Julia – entrevista)

Julia mostra-se bastante interessada em adquirir novos conhecimentos e participar de formações e cursos que possam acrescentar algo à sua prática.

Retomando a atividade realizada por Julia, um ponto que nos intrigou foi o fato de essa professora quase não chamar as crianças pelo nome. Geralmente, usa os termos: “pessoal”, “criançada”, “amiguinhos” ou “amiguinho” quando quer a atenção do grupo ou de uma criança em especial. Outra característica

apresentada por ela, é a de se referir à si mesma na terceira pessoa quando quer ensinar algo ou orientar as crianças:

Vem pessoal, pega a mochila e coloca aqui com a Julia...

As crianças acabam repetindo a fala da professora, chamando-a de Julia. Não foi possível identificar as razões pelas quais a professora utiliza esse procedimento. Ela também não parece se importar com as crianças chamando-a pelo nome e não de “professora”.

As atividades didáticas realizadas em sala seguem sempre um mesmo padrão. A professora pede que sentem nas mesinhas (quatro por mesa) e entrega a atividade impressa um a um e em seguida dá as orientações:

Quantos porquinhos têm aí? Vamos contar? Um, Dois, Três [aponta com dedinho da criança]. *“Agora é a sua vez, conta”*. [leva o dedinho da criança na direção dos porquinhos da folha e a criança repete em voz alta a contagem.] Caso a criança não reproduza a contagem, solicita: *“Conta você agora, sozinho”* e caso encontre dificuldade, a professora reinicia a contagem junto com a criança.

(Trecho do diário de campo)

A professora dá as orientações para a atividade didática no coletivo e, em seguida, acompanha cada criança. Mas, apesar de toda atenção dispensada, a professora por diversas vezes tenta facilitar a realização da atividade, impedindo que a criança busque a solução para os desafios postos pela lição.

A professora continua: “Agora nós vamos passar o dedinho com tinta no número três” – a professora passa tinta vermelha no número três; pega o dedinho da criança e contorna o numeral, sem dar muitas explicações. As crianças finalizam a lição pintando, com giz de cera, a casinha do porquinho impressa na folha. Ao final, a professora diz: “Agora vamos colocar pra secar”, mas é ela quem pendura as atividades no varal.

(Trecho do diário de campo)

Entende-se que há uma preocupação estética muito grande relacionada as atividades da educação infantil, principalmente relacionadas às atividades didáticas manuais, no entanto, não se pode tolher as possibilidades de aprendizagem e superação dos desafios postos. É no contato com diferentes situações de aprendizagem e desafios que a criança aprende ao mesmo tempo em que se desenvolve. O professor é, por excelência, o mediador do processo de aprendizagem e formação de conceitos, não lhe cabendo ser o provedor de respostas prontas e acabadas. (Vygotsky, 2007).

A sequência de atividades didáticas propostas pela professora, geralmente, envolve a leitura de uma história, ou o acompanhamento de uma canção, ou até mesmo a utilização de um filme, culminando no registro gráfico, o qual varia entre pintura com tinta, colagem, pintura com giz de cera dentre outros. As situações em que há articulação entre as diferentes linguagens pareceram envolver mais as crianças e até mesmo satisfazer a professora.

De acordo com Oliveira (2002), a utilização das diferentes linguagens na educação infantil oportuniza à criança estabelecer novos diálogos e ter novas representações do mundo que a cerca. Para essa autora, as linguagens corporais e plásticas constituem também, objeto de trabalho e ação pedagógica. “Aprender

a representar algo usando o corpo, o desenho, a modelagem, a escultura, etc. amplia as competências infantis, exigindo-lhes novas habilidades” (p.228).

A seguir, a título de ilustração, destacaremos um trecho do diário de bordo onde são explicitadas não somente a atividade didática referente ao corpo humano, mais especificamente o pé, e a utilização de diferentes linguagens pela professora, mas, também, a forma com que ela faz a mediação de conflitos em sala de aula. Esse trecho, coincidentemente, apresenta as interferências de Felipe (aluno e filho de Julia) durante a atividade.

(...) A professora chama a atenção do grupo e anuncia que vai contar uma história chamada “O calcanhar de Aquiles”. Ela mostra a imagem (de um pé) que está na capa do livro e Indaga as crianças: “O que é isso?” As crianças observam, mas não respondem e a professora completa: “É um calcanhar, um pé, olha... é igual ao meu!... Quem tem pé ? Vamos tirar o sapato para gente ver o pé.” As crianças ficaram interessadas na proposta da professora e logo foram tirando os tênis e sapatos. A professora ajudou algumas crianças e logo retornou à história. Felipe, que estava disperso, foi chamado a atenção, mas não quis colaborar, continuou caminhando pela sala. É freqüente o não envolvimento de Felipe nas atividades propostas; ele não atende aos comandos da professora/mãe. A professora parece não se importar com ele. Na hora em que ela começa a história, Felipe atenta-se para o que está acontecendo e se aproxima. Tenta tomar o livro da professora que acaba colocando-o em seu colo para contar a história. Enquanto narra a história, as crianças interagem com a professora mostrando interesse. Ela muda a entonação de voz e cria expectativas. A história é interrompida por uma criança que identifica a letra “A” na capa do livro:

“Oh, é a letra “A” o menino fala apontando para a letra. A professora fica surpresa e confirma: Isso mesmo é a letra “A”! Parabéns!!! E retoma a história. As crianças prestam atenção. Ao final da história a professora convida as crianças para fazerem movimentos corporais, mas não dá ênfase aos pés. Felipe, de início, não acompanha o grupo, mas depois entra na brincadeira. A professora após a história convida as crianças para dançarem e ouvirem a música referente ao pé. Todos dançam. A professora parece estar mais animada. São poucos os momentos de interação com as crianças.

(Trecho do diário de campo – Turma: Infantil II – manhã).

Além da utilização das diferentes linguagens, chama-nos a atenção a desenvoltura da professora nesta ocasião. Geralmente, ela não interage fisicamente com as crianças, apenas dá comandos verbais de longe.

Essa atividade foi encerrada com a impressão dos pés das crianças numa folha de sulfite. Apesar da boa intenção da professora com relação a realização da atividade, não houve exploração dos movimentos e reconhecimento dos pés. Apesar de terem dançado, a professora não destinou o foco dos movimentos para os pés... uma pena. Na hora da atividade, também poderia ter sido explorado o tato, apalpar os pés, mas, infelizmente, isso não ocorreu. As crianças ficaram encantadas com a sensação da tinta, mas não pareciam entender muito bem o que estava acontecendo.

A professora avalia que a atividade foi além do esperado, uma vez que houve a identificação, por parte de uma das crianças, da letra “A”, algo que não estava previsto no planejamento:

“Tem coisa que a gente não coloca no planejamento mas acaba saindo né? (dirigindo – se á pesquisadora) “Você viu a letra”. Uma das crianças identificou a letra A no nome do livro “Aquiles” então, não dá pra deixar de falar né?

(Trecho do diário de campo – Turma: Infantil II- manhã)

Outra característica da atividade docente de Julia é a não organização do espaço da sala de aula para a realização das atividades. Na atividade relatada, por exemplo, ela poderia ter rearranjado a disposição das mesas possibilitando um maior aproveitamento do espaço por parte das crianças. Durante o período de observação, uma única vez, a professora reorganizou a sala para realização de uma atividade didática.

Para Barbosa (2006, p.122), a organização do ambiente é parte constitutiva de um projeto pedagógico e suas diferentes formas de organização para o desenvolvimento de “atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas”.

Corroborando com essas ideias, destacamos o pensamento de Oliveira (2002, p.191) quando ressalta que “preparar um cenário para a emergência de interações subordina-se à necessidade de que o arranjo das condições de aprendizagem articule adequadamente conteúdos, atividades, horários, espaços, objetos e parceiros disponíveis”

A atividade didática que levou a professora a rearranjar o espaço foi a confecção de uma salada de frutas para dar continuidade ao estudo das frutas – alimentos saudáveis – iniciado na semana anterior. A professora organizou as

cadeiras da sala em um semicírculo e uniu todas as mesas no centro da sala. Em seguida colocou uma bela toalha de mesa decorada com o tema da aula – frutas. As crianças olhavam com interesse e aguardavam com expectativa o término da arrumação.

A atividade se desenvolveu com tranquilidade. As crianças puderam, além de conhecer as frutas, manipulá-las, picá-las e ao final saboreá-las. A professora demonstrou grande satisfação com aquela atividade, fotografou e registrou a participação do grupo. Segundo a professora, a atividade foi positiva e caso tivesse oportunidade, essa seria uma atividade que voltaria a fazer, no entanto com algumas adaptações:

A salada de frutas foi muito legal né. A única coisa que eu vi e que eu não achei legal, foi fazer tudo num dia só, essa seria uma coisa que eu não faria... eu acho que daria pra trazer as frutas num dia, selecioná-las, estudá-las... pra depois a gente picar e degustar em outro momento. E aí seria uma só pra mostrar as frutas, contar, ver as cores, tudo... Mas eu acho que eu faria de novo, pois achei muito legal. Eles curtiram bastante!

(Professora Julia – entrevista)

De acordo com Clot (2006), na medida em que os sujeitos, as pessoas tomam contato com as prescrições e com o gênero, buscam formas distintas para realizá-las, ocupando-se e apropriando-se do gênero. Uma das características essenciais do gênero é assumir sua forma acabada nos traços particulares, contingentes e únicos que definem cada situação vivida. “Em outros termos, a atividade real é sempre uma relação sutil entre o reiterável de um gênero e o não

reiterável de uma situação singular” (p.94). Clot, referenciando-se em Bakhtin resume essa reconfiguração do gênero em estilo como sendo “o todo dado que se transforma em recriado” (p.94).

Para finalizar as discussões acerca da atividade docente no infantil II, trataremos das atividades didáticas externas e do espaço destinados a elas.

As atividades externas são compreendidas como àquelas realizadas no parque de areia; no pátio; no “brinquedão”; nos espaços abertos e livres. Reconhecidas como atividades pedagógicas espera-se que elas sejam, também, planejadas e organizadas de modo a possibilitar à criança a exploração de suas capacidades físicas, motoras, intelectuais, sociais e emocionais.

No infantil II, poucas foram as situações de atividades dirigidas na área externa. Uma ocorreu por ocasião do estudo acerca da história dos três porquinhos, onde a professora propôs a dramatização dos personagens da história, porém sem muitas movimentações e exploração do espaço. A outra foi a realização de vivência da música e brincadeiras da cultura infantil, tais como brincadeiras de roda: Ciranda Cirandinha; Se Eu Fosse Um Peixinho, dentre outras. Atividades que a priori poderiam ser realizadas diariamente, mas que ocorrem nessa turma, eventualmente.

Outro momento externo é o parque. Lá as crianças brincam sem orientação, sempre! A professora não interfere nas brincadeiras e nem nas atividades desenvolvidas pelas crianças, apenas toma alguma medida quando há algum conflito entre as elas.

No parque as crianças brincam livremente. Já exploram mais o tanque de areia, inventando brincadeiras e manipulando os brinquedos que lá estão: Baldes, pás, rastelo... A professora, sentada em uma cadeira

que ela mesma levou ao parque, observava de longe as crianças. Não houve interação da professora nas brincadeiras e diálogos propostos pelas crianças no parque. Ela interferia somente nas situações de brigas entre as crianças ou quando uma criança se machucava – sempre de modo distante, pedindo, em voz alta, para criança envolvida na situação vir até ela.

(Trecho do diário de campo)

Essa situação se repetiu em todas as ocasiões em que estivemos presentes. Reconhecemos que a criança necessita de situações em que possa explorar o ambiente e os espaços de modo particular, sem a interferência do adulto. No entanto, reconhecemos, também, que são nesses espaços que se abrem novas possibilidades de criação, aprendizagem e desenvolvimento, representados, principalmente, pelo ato de brincar. À professora cabe a responsabilidade de propor situações em que a criança possa ampliar os aspectos criativos do brincar, sugerir brincadeiras de papéis, possibilitar o conhecimento da criança sobre seu corpo e seu movimento.

Guaranhani (2004, p.29), em estudo sobre as concepções e práticas de educadoras e seus saberes acerca do movimento corporal, enfatiza que é no “brincar que a criança adapta a sua condição físico-motora e a do objeto ou situação às condições exigidas pela ação e conseqüentemente, ela consegue experimentar e compreender os significados do meio”. Para a autora, os espaços e os brinquedos, objetos ou situações ofertadas à criança podem ampliar as possibilidades de compreensão da criança a respeito de si mesma e do espaço em que está inserida.

Para Oliveira (2002, p.160), “ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais.”. Nesse sentido, faz-se extremamente importante oportunizar formas diferenciadas de experimentação do brincar à criança, ao mesmo tempo em que novos espaços possam ser destinados e organizados para tal.

Diante disso, julga-se pertinente a reorganização dos espaços da EMEI *Aprender*, bem como da reorganização da atividade docente com relação ao brincar.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar como vem sendo desenvolvida a atividade docente na educação infantil após doze anos da promulgação da LDBEN/96, constatou-se que um longo caminho já foi percorrido e que, aos poucos, esse nível de ensino vem ganhando espaço e visibilidade nas políticas educacionais. No entanto, ainda não tem a atenção merecida se comparada aos outros níveis de ensino.

No decorrer dessa pesquisa, pôde-se reafirmar a ideia de que os estudos da área centram-se, prioritariamente, nas faixas etárias correspondentes à pré-escola (quatro a seis anos). Reafirmou-se também que os estudos que se ocupam da prática pedagógica e da atividade docente realizada com criança cuja faixa etária corresponde à creche (zero a três anos) são bastante reduzidos.

Neste sentido, a presente pesquisa ao investigar a atividade docente na educação infantil, direcionou o seu olhar para a faixa etária de dois a três anos.

Ao analisar a organização da atividade docente na EMEI *Aprender*, constatou-se que muitas foram as transformações ocorridas nos últimos três anos, reconfigurando o gênero profissional da escola e da equipe.

O estabelecimento de novas diretrizes por parte da Secretaria Municipal de Educação para o trabalho nas escolas, redirecionou, por intermédio do documento *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância* a forma de organização da atividade docente nessa escola. Suscitou ainda, por parte da equipe de professores e, principalmente, da equipe gestora, a definição de um novo referencial teórico para orientar a prática docente. Parece-nos positivo o fato de haver uma preocupação com o estabelecimento de um norte teórico para a realização da atividade docente, no entanto, a escolha da *Teoria das Inteligências*

Múltiplas como referencial norteador faz com que sejam levantadas questões a respeito da sua pertinência no que se refere ao atendimento das necessidades da educação infantil e da atividade docente que nela se realiza.

Apesar dos esforços da diretora em subsidiar momentos de discussão sobre a *Teoria das Inteligências Múltiplas* e fornecer materiais de estudo e aprofundamento para o corpo docente sobre esse assunto, ficou evidente a dificuldade do grupo de trabalhar baseando-se nesse novo referencial teórico. No depoimento de Julia isso ficou muito claro, quando afirmou que não sabia, ao certo, o que e como deveriam ser elaboradas e realizadas as atividades. Ao admitir, que a forma com que vem realizando sua atividade não é exatamente do jeito que gostaria que fosse, referindo-se principalmente ao referencial teórico, revela-nos a não apropriação dos conhecimentos acerca dessa nova teoria e das prescrições decorrentes dela.

Com relação a forma de planejamento e organização da atividade docente, acredita-se que tanto os critérios adotados para a elaboração conjunta do planejamento quanto a forma com que vem sendo realizado o esquema de revezamento, poderiam resultar em situações mais agradáveis e proveitosas no que diz respeito ao aproveitamento das atividades didáticas, tanto para as professoras quanto para as crianças. A forma com que ambos são realizados parece comprometer a ação pedagógica oferecendo, ainda, prejuízos ao aproveitamento e desenvolvimento da criança no âmbito da educação infantil.

Quanto a realização do revezamento, em especial, vale destacar que é compreensível o fato pelo qual ele deve ser realizado na EMEI *Aprender*. Não há muita dúvida quanto à sua existência, para atender maior número de crianças, mas pode-se questionar se essa condição de trabalho não poderia ser revertida

para uma oportunidade de inovar e possibilitar novos arranjos espaciais e pedagógicos na educação infantil. Esse questionamento decorre, na verdade, dos conflitos e intervenientes observados em decorrência do esquema de revezamento, tais como o não aproveitamento adequado dos diferentes espaços da escola por parte das professoras e o acúmulo de atividades no mesmo espaço envolvendo as crianças da educação infantil e da comunidade por ocasião dos projetos comunitários.

No que tange à atividade docente no infantil II, notou-se, por parte da professora Julia, maior valorização das atividades didáticas realizadas em sala de aula, principalmente as manuais, conservando o modelo escolarizante ainda presente em muitas escolas de educação infantil. Essa é, também, uma característica da própria EMEI *Aprender*, uma vez que os espaços de utilização coletiva e até mesmo a organização das salas de aula, destinam-se mais à crianças maiores do que às menores, assemelhando-se, ainda, com as características das escolas de ensino fundamental.

Apesar da existência de uma turma com faixa etária correspondente à creche, não necessariamente as ações propostas pela escola reconhecem-na como tal. Os mobiliários e materiais presentes na EMEI *Aprender* destinam-se, prioritariamente, as crianças do Infantil III e IV, que são maiores.

Emprestamos as ideias de Oliveira (2002), para justificar que nossa preocupação não está voltada para a estética ou qualidade dos aspectos presentes no ambiente, mas sim para o reconhecimento da importância do ambiente como “recurso de desenvolvimento” da criança.

Ao priorizar as atividades didáticas em sala de aula e compreendê-las como sendo, basicamente, o “pedagógico” a professora Julia parece reduzir as

possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em outros espaços e situações.

Foram praticamente inexistentes situações em que o brincar aparecia como um elemento pedagógico. Geralmente, o brincar era utilizado como uma alternativa da professora para resolução de problemas ou situações do dia-a-dia como por exemplo a checagem da agenda.

Nos espaços externos, as atividades eram consideradas “livres”. As práticas pedagógicas associadas ao brincar e à exploração dos diferentes espaços, entendidas como atividades planejadas e carregadas de intenções não foram evidenciadas no período de observação.

No que se refere à questão afetiva, apesar de parecer valorizá-la e considerá-la importante, a professora mantém um certo distanciamento físico das crianças. Poucas foram as situações em que ela estabeleceu um contato como um abraço, um beijo, colocar a criança no colo, ou dar apoio nas situações de choro qual fosse o motivo. Além disso, o diálogo com as crianças intensificava-se somente nos momentos de realização de uma atividade direcionada.

Essa forma de atuação causou-nos estranheza, uma vez que entendemos que, na educação infantil e, principalmente na faixa etária de zero a três anos, a afetividade é um dos elos de ligação da criança com a escola e até mesmo com o professor, traduzindo-se muitas vezes em um “porto seguro” para a criança pequena.

De modo geral, a atividade docente realizada por Julia no infantil II, muito tem a ver com a sua visão de educação infantil e com as características e particularidades do grupo profissional ao qual pertence. Olhar para a sua atividade sem considerar os vários elementos que a constituem como pessoa, é

negar a existência de uma subjetividade que orienta e redireciona sua forma de trabalho.

Enfim, entende-se que entre a atividade prescrita e o trabalho realizado, há dúvidas, incertezas, mudanças de rotas, que revelam as contradições existentes no trabalho. Nas situações em que o prescrito falha, a equipe docente da EMEI *Aprender* busca no gênero profissional novas possibilidades de atuação, reconfigurando-o e recriando-o por meio do estilo pessoal.

Não se tem a intenção de fazer generalizações a partir dos resultados dessa pesquisa, mas entende-se que as análises aqui realizadas podem servir de subsídio para novas discussões acerca da prática pedagógica e organização da educação infantil, bem como da atividade docente com crianças pequenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

AGUIAR, W. M. J. e DAVIS, C. **Superando a dicotomia saber-ação: uma nova proposta para a pesquisa e a formação docente**. (no prelo).

AGUIAR, W. M. J. e DAVIS, C. **A atividade docente: uma análise das transformações do professor na perspectiva da psicologia Sócio-Histórica**. (no prelo).

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade; categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In; Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M., Furtado, O. (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, ano 26; número 2; p. 222-245.

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

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 3ª edição. São Paulo, Cortez, 2007.

BOCK, A. M. B. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 3ª edição. São Paulo, Cortez, 2007.

BRANDO. M. F. **Impedimentos Subjetivos na atividade docente do professor em aulas de orientação sexual**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação; Psicologia da Educação. PUC-SP, São Paulo; 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro. 1996

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J. WIGGERS. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. V.36, n.127, p.87-128, jan/abr. 2006.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o materno**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e da História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CLOT, Y. FEITA, D. FERNANDEZ, G. SCHELLER, L. **Entrevistas em autoconforntação cruzada: um método da Clínica da Atividade**. In: Conservatoire National dês Arts et Métiers – Psycgologic du Travail em colaboração com a Université de Genève – Faculdade de Pycologie et sciences de L'education. Apoio: Caísse dês Depots et Consignations. 2001 – Tradução livre.

CLOT, Y. **A função Psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FARIA, A. I. G. e PALHARES, M. S. (org.) **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. 4ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação; Psicologia da Educação. PUC-SP, São Paulo; 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p. (Coleção Questões da nossa época; v.77)

KRAMER, S. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

_____ **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEITE FILHO, A. G. (Org.) ; GARCIA. Regina Leite (Org.). **Em Defesa da Educação Infantil.** 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUDKE. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. L. de A. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implantação de projetos**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP, São Paulo, 1998.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**. O princípio da pesquisa. 3ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MARX, K. **O Capital**. Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MURTA. A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade; análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação; Psicologia da Educação. PUC-SP, São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, M. E. P. do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. I. G. e PALHARES, M. S.

(org.) **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. 4ª ed. Ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

OLIVEIRA, Z. R. de. ; FERREIRA, M. C R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo – história de uma realidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo N. 56, p.39-65, fev/1986.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: 13ª ed. Vozes, 1995.

REY, F. G. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, O. A. (org). **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

REY, F. G. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira/THOMSON, 2003.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. In: **Revista Nuances: estudos sobre a educação**. Ano XI; v.12, n.13; jan/dez. 2005 p.106-126

TRAVESSOS, L. S. C. P. Inteligências Múltiplas. **Revista Biologia e Ciência da Terra**. V.1; n.2; 2001

VYGOTSKY. L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY. L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO 1

DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

- 1 – A concepção de aluno como ser integral dotado de competências, habilidades, direitos e deveres inseridos num contexto histórico regional e social, de identidade própria que deve ser respeitado em suas diferentes linguagens, expressões e capacidades de criação.
- 2 – A promoção da discussão sobre os valores humanos e éticos para a ação do aluno na sociedade.
- 3 – Ações autônomas e solidárias dentro e fora do ambiente para a construção de uma sociedade justa e democrática.
- 4 – A ética profissional como ponto central de todas as relações do processo educativo e explicitação dos princípios humanos pautados no respeito à diversidade.
- 5 – O acolhimento do aluno tem como base seu bem estar e o bem por parte da equipe escolar, a fim de que este se perceba como sujeito histórico-social participante, autor e ator de seu processo educacional.
- 6 – A função da escola é a formação para o exercício da cidadania em co-responsabilidade com a instituição família.
- 7 – A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental a fim de fortalecer a concepção de Educação da Infância no âmbito da Educação Básica.
- 8 – A construção coletiva da Proposta Político-Pedagógica que considere a cultura de Mogi das Cruzes e da comunidade onde a escola está inserida.
- 9 – A escola como espaço democrático que favorece oportunidades variadas para o aluno refletir e manifestar sua própria opinião
- 10 – A instauração do diálogo com diferentes linguagens, capaz de favorecer o processo de aprendizagem.
- 11 – A discussão para o pensar por meio de uma aprendizagem significativa pois, tão importante quanto o que se aprende, é como se aprende, para que se aprende e seu impacto na vida do aluno.
- 12 – As possibilidades do aluno transitar de contexto particular para o global, contribuindo para a ampliação do seu universo cultural.

13 – O processo de letramento como uso social da linguagem oral e escrita nas diversas práticas sociais, numa concepção que considera o aluno leitor e escritor competente e criativo, em todas as fases de desenvolvimento.

14 – Trabalho sem fragmentação de conteúdos de aprendizagem.

15 – Trabalhos multidisciplinares integrados por meio de projetos com informações, conhecimentos e experiências contextualizadas e significativas em parceria com o aluno, visando a sua formação como pesquisador.

16 – o comprometimento do professor na busca de metodologias diversificadas, pautadas em fundamentação teórica, como garantia do direito do aluno a aprender.

17 – A utilização da tecnologia como forma de acesso a novas informações que, analisadas criticamente, levam à incorporação de novos valores, novas competências associadas às mudanças sociais, políticas, culturais e demográficas da sociedade de informações.

18 – A ludicidade na Educação da Infância, no meio privilegiado para a aprendizagem significativa do aluno.

19 – A garantia da educação inclusiva por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, bem como da adoção de métodos e práticas de ensino adequadas à diversidade dos alunos.

20 – A parceria entre a escola regular, a escola especial e os serviços de apoio especializados, a fim de complementar e/ou suplementar o atendimento educacional.

21 – A avaliação como processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento individual da Aprendizagem do aluno.

22 – O *planejar* como princípio prático imprescindível para o acompanhamento da evolução da aprendizagem; o *avaliar* como forma de privilegiar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e o *recuperar* como um momento de reflexão permanente, capazes de auxiliar o professor e aluno em suas dificuldades.

ANEXO 2

Horários de Atividades de Rotina 2009

EMEI Aprender

Manhã

Turmas	Professoras	Horários de Parque	Horário de Merenda	Horário do Leite
Infantil IV – B Infantil III – B Infantil III – D	Beatriz Alice Rita	8h – 8h30 9h30 – 10	9h – 9h15 10h – 10h15	7h35 – 7h45
Infantil III – C Infantil III – B	Maria Julia	8h30 – 9h 10h – 10h30	9h20 – 9h35 9h40 – 9h55	7h45 – 7h55
Infantil IV - A Infantil IV - D Infantil IV - C	Vera Sonia Vilma	9h – 9h30 8h – 8h30	9h40 – 9h55 9h20 – 9h35	7h45 – 7h55
Infantil III – E Infantil II - A	Elisa Lilian	10h – 10h30 8h30 – 9h	10h – 10h15 9h – 9h15	7h55 – 8h05

Tarde

Turmas	Professoras	Horários de Parque	Horário de Merenda	Horário do Leite
Infantil IV – E Infantil III – F Infantil III – H	Beatriz Alice Rita	13h30 – 14h 15h30 – 16h	14h25 – 14h40 15h05 – 15h20	13h05 – 3h15
Infantil III – G Infantil II – C	Maria Julia	14h – 14h30 14h30 – 15h	14h45 – 15h 15h25 – 15h45	13h15 – 13h25
Infantil IV - G Infantil IV - H Infantil IV - F	Vera Sonia Vilma	14h30 – 15h 14h	15h25 – 15h45 14h45 – 15h	13h15 – 13h25
Infantil III - E Infantil III - I	Elisa Bianca	15h30 – 16h 13h30 – 14h	15h05 – 15h20 14h25 – 14h40	13h25 – 13h35

ANEXO 3

Roteiro de entrevista

1. Por que lecionar na educação infantil?
2. Por que lecionar nessa escola?
3. Como é trabalhar na educação infantil?
4. Como é trabalhar nessa escola?
5. Quais os desafios encontrados para a realização da atividade docente no infantil II?
6. Quais os desafios encontrados para a realização da atividade docente na educação infantil?
7. Como e em que momento você organiza e planeja suas aulas?
8. Dentre as atividades que você realiza no infantil II:
 - a) O que você faria novamente?
 - b) O que você faria diferente?
9. Na ocasião em que você produziu a salada de frutas com as crianças, você mencionou que se pudesse faria diferente. Por que você disse isso?
10. Teria algum outro momento que você gostaria de comentar?
11. Quais as satisfações com o trabalho que você realiza?
12. Quais as insatisfações?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)