

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

IRENE GARCIA COSTA DE SOUZA

Subjetivação docente:

A singularidade constituída na relação entre o professor e a escola

São Paulo

2012

IRENE GARCIA COSTA DE SOUZA

Subjetivação docente:

A singularidade constituída na relação entre o professor e a escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Professora Dr^a Silvia de Mattos Gasparian Colello

**São Paulo
2012**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

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

372.21 Souza, Irene Garcia Costa de
S729p Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. Irene Garcia Costa de Souza ; orientação Silvia de Mattos Gasparian Colello. São Paulo: s.n.; 2012.
223 p.

Dissertação (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Educação infantil 3. Subjetividade I
Colello, Silvia de Mattos Gasparian orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: SOUZA, Irene Garcia Costa de

Título: **Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a Silvia de Mattos Gasparian Colello

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Professor: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

João Guimarães Rosa

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a Silvia de Mattos Gasparian Colello, parceira e cúmplice, que me encorajou na realização deste trabalho.

Às Professoras Dr^a Ana Bock e Dr^a Valéria Arantes, pela gentil orientação no momento da Qualificação, animando e conferindo segurança a esta caminhada.

Às professoras, sujeitos dessa pesquisa, que compartilharam suas histórias, seus dilemas, seu cotidiano.

Às professoras Márcia Petta Panisi, Ana Lúcia Jaen Rodrigues Moreno e Angeli Nucci Geraldi, que partilharam seus arquivos pessoais, cedendo alguns dos documentos usados nessa pesquisa.

À Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que abre seu acervo a pesquisadores, e a seus funcionários que gentilmente atenderam e auxiliaram essa pesquisadora.

Às professoras Mônica Vera Guimarães Nunes de Carvalho, Renata Felix, Analice Maia Jeronymo, Rosa Maria de Freitas Santos, Nazaré Santos de Genaro e também ao Alex dos Santos Vieira e Roseli Orbolato Rodrigues, parceiros de escola e companheiros nos momentos de dificuldades.

À Vânia Torres e Dr^a Maria Eugênia Fuseiro pelos cuidados e apoio indispensáveis nesse período de trabalho.

À minha família que conviveu com a dinâmica cotidiana dessa produção, mantendo-se sempre ao meu lado, mesmo quando eu não podia estar presente. Meu carinho a todos vocês.

RESUMO

SOUZA, Irene Garcia Costa de. **Subjetivação docente: A singularidade constituída na relação entre o professor e a escola.** São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

A presente pesquisa tem como objetivo mapear os processos de subjetivação docente na escola de Educação Infantil da Cidade de São Paulo a partir de dois eixos: “eu profissional” que analisa a trajetória até a docência de Educação Infantil, e, “eu na profissão” que investiga o exercício profissional docente. A partir do referencial histórico-cultural, entende-se o sujeito em uma perspectiva complexa perpassado pela história e pela cultura, em processo de constituição permanente, cuja atividade profissional também é complexa envolvendo-o intelectual e afetivamente. Assim, a forma como cada professor atua profissionalmente se sustenta com base em conhecimentos e em modos de fazer e ser professor, em processos que, por um lado, são constituídos socialmente, mas, por outro lado, são singulares. A partir deste pressuposto, a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por Luís Fernando González Rey, fundamenta o trabalho contribuindo com a explicitação de conceitos como “subjetividade”, “subjetividade individual” e “subjetividade social”, que auxiliam na problematização e análise dos dados. A investigação assumiu três critérios considerados determinantes não só para a compreensão do percurso histórico da Educação Infantil em São Paulo, como para os processos de subjetivação docente: a função da escola de Educação Infantil, as concepções de criança e aprendizagem e o sentido do papel do professor. As narrativas autobiográficas dos professores foram estimuladas por uma entrevista semiestruturada. Como sujeitos da investigação selecionou-se 12 professoras de Educação Infantil subdivididas em 4 grupos referenciados nos tempos de exercício da profissão docente (1975-1984, 1985-1994, 1995-2004, 2005-2011) que fundamentaram a análise do percurso histórico e do mapeamento dos processos de subjetivação dos professores. Conclui-se nesta pesquisa que o processo de subjetivação docente é marcado fortemente pelo cotidiano vivido nas escolas, perpassado pelas condições de trabalho, pelas relações pessoais e, pelos sujeitos que nela atuam. Na subjetividade individual dos docentes o sentido de ser professor de Educação Infantil se transforma na passagem do eixo “eu profissional” para o eixo “eu na profissão” revelando frustração e desencanto dos sujeitos, resistências e desistências. Por sua vez, a subjetividade social da escola de Educação Infantil é caracterizada pela tensão e pelo conflito gerado por incertezas quanto à sua especificidade, pela oscilação entre diferentes perspectivas de sua função, da criança e do professor. Assim, os profissionais possuem sentidos subjetivos diferenciados, que constituem a forma como veem a si e sua profissão e, como se posicionam em seu contexto de trabalho: a escola. Esta conclusão traz implicações para a reflexão sobre as abordagens formativas desses professores, permitindo postular a necessidade de se considerar como parte do processo formativo o sujeito professor e a subjetividade docente, envolvendo pensamento, afetividade e vontade.

Palavras-chave: docência, subjetividade, Educação Infantil.

ABSTRACT

SOUZA, Irene Garcia Costa. **The teaching subjectivity:** The singularity constituted in the relation between the teacher and the school. São Paulo, 2012. Doctoral Thesis – Universidade de São Paulo, College of Education.

This research aims to outline the teaching subjectivity processes in early childhood education schools in São Paulo from two lines: the “professional self”, which analyzes the path to the teaching on early childhood education, and the “me in profession”, which investigates the professional teacher performance. From the historical and cultural reference, the subject is seen through a complex perspective passed by history and culture, in a permanent constitution process, whose professional activity is also complex, and it involves the teacher intellectually and emotionally. Thus, the way each teacher performs professionally is based on knowledge and methods of becoming a teacher, on processes which, on one hand are socially built but, on the other hand, are unique. From this assumption, the Theory of Subjectivity, designed by Luis Fernando González Rey, is the basis of the research, helping illuminate concepts such as “subjectivity”, “individual subjectivity” and “social subjectivity”, which assist in questioning and analyzing the data. The investigation took on three criteria, considered crucial not only for understanding the historical route of Early Childhood Education in Sao Paulo, but also to the processes of teacher subjectivity: the role of early childhood education school, the conceptions on children and learning and the sense on the role the teacher. The teacher’s autobiographical narratives were encouraged by a semistructured interview. As subjects of the investigation we selected 12 Early Childhood Education teachers subdivided into four groups referenced in the time of exercise of the teaching profession (1975-1984, 1985-1994, 1995-2004, 2005-2011), which grounded the analysis and mapping of the historical processes of teaching subjectivity. The conclusion on this research is that the process of teacher subjectivity is strongly daily lived marked in schools, due to working conditions, personal relationships, and individuals who work in it. In the subjectivity of individual teachers, the sense of being a teacher in early childhood education turns to be the transition to the “professional self” to the “me in the profession”, showing frustration and disenchantment of the subjects, resistance and quitting. On its turn, the social subjectivity in early childhood education is characterized by tension and conflict generated both by uncertainty as to specificity, the oscillation between different perspectives on one’s role, the child’s and the teacher’s. Thus, professionals have different subjective meanings, which are the way they see themselves and their profession and how to place themselves in their work context: a school. Such a finding has implications on the daily lived teacher’s training approaches, allowing us to postulate the need to consider as part of the subject teacher training and teachers’ subjectivity, involving thought, affection and will.

Keywords: teaching, subjectivity, Early Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS

CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
DC	Departamento de Cultura
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DOT	Divisão de Orientação Técnica
DREM	Delegacia Regional de Educação Municipal
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo par ao Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAE	Núcleo de Ação Educativa
PIs	Parques Infantis
PLANEDI	Plano Nacional de Educação Infantil
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PTRF	Programa de Transferência Recursos Financeiros
RCEM	Regimento Comum das Escolas Municipais
RCNEI	Referencial Curricular de Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação



LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Apresentação dos documentos pesquisados
- Quadro 2** Comparação entre as propostas do RCNEI e do documento Orientações Curriculares
- Quadro 3** Comparação entre as propostas curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de São Paulo de 1975 a 2007
- Quadro 4** Apresentação do roteiro de entrevista
- Quadro 5** Apresentação dos sujeitos de pesquisa
- Quadro 6** Apresentação das categorias e subcategorias do eixo “eu profissional”
- Quadro 7** Apresentação da composição do horário dos professores na rotina escolar
- Quadro 8** Apresentação das categorias e subcategorias do eixo “eu na profissão”
-

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Currículo pré-escolar – 1975
- Figura 2** Currículo para a pré-escola – 1980
- Figura 3** Programação específica de Educação Infantil – 1981
- Figura 4** Metodologia das atividades da pré-escola
- Figura 5** Exercícios de coordenação motora
- Figura 6** Currículo para a Pré-Escola – 1985
- Figura 7** Planejamento semanal – 1988
- Figura 8** Organizadores de Área: Linguagem – 1998
- Figura 9** As áreas do conhecimento na Educação Infantil – 1998
-

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	A TEORIA DA SUBJETIVIDADE	31
	2.1 Contexto Histórico	33
	2.2 Origens Teóricas	34
	2.2.1 A Contribuição da Psicologia Russa	35
	2.2.2 A Contribuição da Teoria da Complexidade	43
	2.3 A Teoria da Subjetividade e suas Categorias	47
	2.3.1 Sujeito	47
	2.3.2 Sentido Subjetivo	49
	2.3.3 Configuração Subjetiva	50
	2.3.4 Subjetividade Individual e Subjetividade Social	53
	2.4 Teoria da Subjetividade e Educação Infantil	55
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO	59
	3.1 A Transformação dos Parques Infantil em Escolas Municipais de Educação Infantil	64
	3.2 O Currículo Pré-Escolar – 1975	69
	3.3 O Currículo de 1980 e Documentos de Treinamento	75
	3.4 A Pré-Escola que Queremos – 1985	80
	3.5 Proposta de Programação para a Educação Infantil – 1988	86
	3.6 O Movimento de Reorientação Curricular – 1989 a 1992	90
	3.7 Os Organizadores de Área – 1995 a 2000	96
	3.8 Construindo uma Pedagogia da Infância – 2001 a 2004	101
	3.9 Tempos e Espaços para a Infância e Orientações Curriculares	106
	3.10 Síntese e Considerações	112
4	CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	117

4.1	A Pesquisa Autobiográfica	117
4.1.1	A Contribuição de Jerome Bruner	118
4.1.2	A Abordagem Biográfica e a Educação	120
4.2	Procedimentos e Instrumento de Pesquisa	122
4.3	A Seleção dos Sujeitos	124
4.4	A Análise	126
5	EU PROFISSIONAL: TRAJETÓRIA ATÉ A DOCÊNCIA	129
5.1	A Escolha pela Docência	131
5.1.1	A Influência da Família	131
5.1.2	A Escolha de quem não Escolhe	137
5.1.3	Docência como Escolha Profissional	139
5.2	A Trajetória até a docência de Educação Infantil	140
5.2.1	A Docência na Educação Infantil como Preferência pela Criança Pequena	141
5.2.2	O Papel do Professor de Educação Infantil	142
5.2.3	A Docência de Educação Infantil como Opção Afetiva	144
5.3	Síntese e Considerações	145
6	“EU NA PROFISSÃO”: DESAFIOS, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES	149
6.1	Os Desafios no Exercício da Docência de Educação Infantil	150
6.1.1	A Escola e as Condições de Trabalho	150
6.1.2	O Trabalho Coletivo	156
6.1.3	A Relação com as Famílias das Crianças	162
6.2	As Concepções Docentes	166
6.2.1	A Função da Educação Infantil	167
6.2.1.1	A Representação da Educação Infantil como Base da Educação	168
6.2.1.2	A Representação da Educação Infantil como Espaço da Criança	172
6.2.2	Concepção de Criança e Aprendizagem	176
6.2.2.1	A Criança de Hoje é Diferente	176

6.2.2.2 A Aprendizagem	180
6.2.3 O Papel do Professor	182
6.3 O Sentido do Papel do Professor	185
6.3.1 Ser Professora na Narrativa de Margarida-1	186
6.3.2 Ser Professora na Narrativa de Virgínia-3	188
6.4 Síntese e Considerações	190
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
BIBLIOGRAFIA	201

1 INTRODUÇÃO

Os caminhos do processo de reflexão são muitos e *só casa um* (acompanhado por um educador) faz o seu. É neste sentido que o ato de refletir é libertador – por que instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: seu pensamento.

Madalena Freire

O olhar do pesquisador não pode pretender-se neutro. O entendimento de tal impossibilidade deve levar à reflexão sobre as determinações históricas e sociais do sujeito; determinações que o perpassam como profissional e também como pesquisador. Nessa perspectiva, o problema da presente pesquisa tem sua raiz na história de vida da própria pesquisadora. De forma particular, na sua caminhada profissional, marcada pelos desafios da formação continuada de professores e do acompanhamento da prática pedagógica com crianças da Educação Infantil¹.

Os estudos sobre a escola e os muitos temas que dela derivam como a qualidade do ensino, o fracasso escolar, as relações entre escola e sociedade, a importância das tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar, o currículo e sua organização, indicam um quadro educacional no qual fica evidente a importância de se investir na formação do professor. Numa lógica de culpabilização, ainda hoje veiculada, é o aluno e sua família, a comunidade e a chamada “carência cultural”, os culpados pelo fracasso e pelos problemas enfrentados pela escola. No uso da mesma lógica, o professor tem sido apresentado como um dos vilões do sistema de ensino, um profissional “esvaziado” tecnicamente. Recai também sobre a profissão docente a culpa pelo fracasso do sistema de ensino e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de salvá-lo. Nessa perspectiva o professor é ao mesmo tempo “diabo e anjo redentor”.

Romper com a lógica da culpabilização docente requer em assumir a concepção de professor como sujeito histórico, implicado, dinâmico, em constante processo de constituição, em relação dialética como seu espaço social. Nessa concepção de professor é impossível separar o “eu professor” do “eu pessoa” (NÓVOA 1995). Trata-se de uma contingência do exercício profissional do professor estar a todo o tempo se expondo como pessoa e profissional: quando mostra uma face revela a outra. Nessa perspectiva, o objetivo geral da

¹ A expressão Educação Infantil é usada no presente texto na acepção da legislação brasileira, conforme a define, em seus artigos 29 e 30, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), a saber, como primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escolas.

pesquisa é mapear os processos de subjetivação docente na escola de Educação Infantil, a partir de dois eixos: “eu profissional” e “eu na profissão”, sendo o primeiro dirigido à trajetória até a docência e a docência pela Educação Infantil e, o segundo, dirigido ao exercício docente: as concepções que o fundamentam e os desafios cotidianos da Educação Infantil.

No desenvolvimento da pesquisa, assume-se como recorte que delimita a sua abrangência os seguintes critérios norteadores de análise: a função da Educação Infantil, a concepção de criança e aprendizagem e a visão do papel. Entende-se que eles constituem aspectos essenciais sobre os quais se constroem as práticas pedagógicas e se articulam os discursos sobre a Educação Infantil. Por isso, serão tomados como critérios para a análise de documentos e como guia para as narrativas dos professores.

Estes fundamentos articulam a presente pesquisa, orientando e delimitando a abrangência do estudo dos textos de documentos oficiais que é apresentada no capítulo 2 e a análise das narrativas, auxiliando a explicitação de conteúdos próprios do universo da Educação Infantil.

Assim, tomando o professor como foco de estudo e a escola como espaço social constituinte da pessoa, a presente pesquisa pergunta sobre o processo de subjetivação desse sujeito, procurando compreender o impacto da escola, do exercício docente, do convívio escolar cotidiano com colegas de profissão e com crianças, pois, como afirma González Rey (1999, p.110),

O espaço social da sala de aula [e da escola como um todo] deve deixar de ser visto como espaço coletivo de um sujeito “coletivo” e estático para dar espaço a uma representação que se defina, entre outras coisas, pela participação e pelo diálogo, não só professor-aluno, mas dos alunos entre si [e dos professores entre si]. O desenvolvimento da subjetividade se produz nos processos da relação. A atenção da escola deve se desprender do sujeito individual isolado, para o sujeito implicado em seus contextos de relação.

Como âmbito complexo de relações sociais tecidas ao longo do tempo a compreensão de escola que sustenta o desenvolvimento deste trabalho reconhece, assim como González Rey, a sua natureza dinâmica. Como não há uma escola pronta, a vida escolar se concretiza a partir dos apelos da atualidade, reconfigurando seus tempos e espaços, mas também com base na sua história institucional. Balizada por essas tensões, a escola é contraditória, oscilando entre perspectivas inovadoras, sendo, por essa razão, necessariamente transpassada pela ideologia de diferentes forças políticas. Longe de um funcionamento neutro,

a dialética da vida escolar nem sempre garante o cumprimento de muitas funções que lhe são conferidas. Enfim, a escola, “como todas as instituições criadas pelo homem, [...] é ambígua, mas é ambígua porque, acima de tudo, é uma realidade dialética. Tem plasticidade. Pode ser transformada. Pode transformar também” (OLIVEIRA, 2003, p.137).

A escola, entendida dessa forma, está associada a uma concepção de educação conforme define Cury (1985, p.13-14):

[...] a educação se opera na sua unidade dialética com a totalidade como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante [...]. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitem as suas formas de dominação [...]. Mas, em que pesem os esforços da classe dominante, a contradição se introduz também aí porque as relações entre as classes se dão num processo dialético de oposição/subordinação.

Tal compreensão da educação e da escola permite que, ao refletir sobre a Educação Infantil, não se naturalize sua organização, suas práticas e a ação do adulto com crianças. Mas, ao contrário, permite compreender a Educação Infantil como um fenômeno social que se constitui na história, que possui suas contradições justamente pela sua natureza dinâmica. A escola de Educação Infantil, portanto, não é um espaço isento dos conflitos que permeiam a sociedade.

O interesse em analisar o processo de subjetivação docente justifica um estudo da relação dos sujeitos com a escola, no caso, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo. Essa relação traz marcas do processo histórico de constituição de ideias pedagógicas, que se revelam por meio de diferentes compreensões da função social da escola, de diferentes concepções de criança e de aprendizagem e de diferentes visões do papel do professor. Conforme Cury (1985), longe de se manterem fechadas no âmbito temporal, as ideias pedagógicas avançam por meio das pessoas, sofrem influências dos debates que são instalados na sociedade, refletem as tensões sociais: os movimentos de emancipação, as conquistas de direitos etc. Enfim, as ideias pedagógicas tornam-se “modos de olhar” dos sujeitos sociais que participam da vida escolar. Esses modos de olhar, múltiplos que são, nascem, e ao mesmo tempo, dão origem, a visões diferentes tecidas na força das relações sociais. Elas são expressas nos movimentos pedagógicos e em suas respectivas teorias, mas, também estão imbricados no processo de subjetivação desses sujeitos, ou seja, constituem a forma como os sujeitos entendem a si mesmos e se colocam na sociedade.

O estudo histórico aponta que, nas últimas décadas, a Educação Infantil ganha sensível valorização na forma de conquistas políticas como a inclusão das instituições de Educação Infantil no FUNDEB (Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica) e o *status* da criança como “sujeito de direito” na legislação do país, como escreve Diamante (2010, p.106)

[...] a EI [Educação Infantil] encontra-se em um momento histórico e social de mudanças objetivas e subjetivas. Mudanças subjetivas ocasionaram um movimento em prol da EI, que por sua vez, constitui mudanças objetivas, traduzidas em avanços legais. Esses avanços conferem transformações subjetivas que explicam, nesse sentido, a mudança na opinião das pessoas sobre a EI.

Contudo, a partir da compreensão de escola aqui assumida, os avanços da Educação Infantil são tomados numa perspectiva dialética. O novo modo de olhar a Educação Infantil ou as novas ideias pedagógicas coexistem com outros modos de olhar ou outras ideias pedagógicas que foram construídas em outros momentos históricos.

Questiona-se, então, como a escola de Educação Infantil, enquanto contexto contraditório e ambíguo, participa da constituição da subjetividade docente, tendo em vista que, se, por um lado, o professor está submerso na cultura escolar, participando dela e representando-a como um todo, por outro, ele vive esse processo de modo absolutamente singular.

Partindo-se do exposto considera-se importante o estudo do processo de subjetivação docente na escola de Educação Infantil, por permitir um “olhar multifacetado” sobre o professor. Olhar que permite compreender o sujeito professor na dialética de permanência e mudança, ou seja, em movimento de constituição permanente; na dialética do social e do individual, isto é, um sujeito que tem características comuns, historicamente determinadas, mas também características singulares; na dialética da cognição e afetividade, considerando-o sujeito cujas decisões e ações não se dão de forma estanque, mas são multideterminadas. Enfim, defende-se a importância de compreender o professor como sujeito coletivo e também singular, sujeito subjetivo.

Esse olhar multifacetado deve permitir uma nova compreensão da realidade docente e de seus processos de formação. Os professores já não podem ser vistos apenas como técnicos, mas como profissionais de uma ocupação complexa conforme explica Oliveira-Formosinho (2002, p.10):

Reconheceu-se que os professores são profissionais de uma actividade cognitiva complexa que, por se basear em conhecimentos e técnicas, está sujeita às mudanças resultantes de evoluções rápidas desses conhecimentos e técnicas; reconheceu-se que os professores são profissionais de uma actividade comunicativa baseada no domínio da informação, que, por isso mesmo (e paradoxalmente), se torna mais complexa numa sociedade de informação; reconheceu-se que os professores são profissionais de actividade relacional que é inevitavelmente mediada pela pessoa do professor, o que conduz que a profissão viva entre a pessoa e o profissional.

Assim, a formação desses profissionais deve ser repensada em uma perspectiva mais complexa já que não pode se limitar ao conhecimento das diferentes áreas do conhecimento e das técnicas de ensino. Em especial, a formação continuada realizada na escola deve buscar a compreensão desse espaço como contexto complexo de formação, cotejado por vários fatores e não apenas os cognitivos. Por fim, entende-se que é preciso revisitar cada sujeito professor em processo de formação deixando de

[...] conceber a aprendizagem como uma função concreta, sujeita a mecanismos de caráter cognitivo ou a capacidades individuais isoladas, do tipo inteligência, para concebê-la como um processo subjetivo e complexo, que adquire sentido e significação de forma diferenciada para os distintos sujeitos individuais concretos. O sentido subjetivo da aprendizagem não se define apenas nos mecanismos da subjetividade individual, pois também está muito associado a processos da subjetividade social que caracterizam os diferentes cenários nos quais o aluno [e o professor] se desenvolve (GONZÁLEZ REY, 1999, p.110).

Sob a ótica dessa abordagem, a presente pesquisa, pretende contribuir para a compreensão do sujeito professor e, de forma particular, o professor de Educação Infantil, um propósito que nos parece relevante por contribuir com o estudo dos processos de formação desses profissionais, assim como a compreensão acerca da construção de propostas pedagógicas desenvolvidas coletivamente nas respectivas instituições. O estudo do processo de subjetivação docente torna-se importante ao valorizar a singularidade de cada sujeito, criando referências para a superação de estereótipos que circulam no senso comum e até nos discursos dos educadores. A compreensão mais profunda do professor pode subsidiar estratégias formativas que considerem a especificidade desses sujeitos, assim como a especificidade da Educação Infantil.

Nesse sentido a pesquisa assume como recorte a análise do processo de subjetivação de professores de Educação Infantil que atuam na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Cidade de São Paulo. Essa delimitação se faz necessária, pois a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica como definem os artigos 29 e 30 da Lei 9.394/96 é oferecida em creches e pré-escolas. Estas, contudo, são instituições com processos históricos

específicos e diferenciados: as primeiras ligadas aos sistemas de assistência social até o final da década de 90 e, as segundas, vinculada aos sistemas de ensino, chamadas de Escolas de Educação Infantil, oferecem o que é nomeado na legislação por “pré-escola”. Assim, ao pesquisar a Educação Infantil considerando seu aspecto histórico, tal especificação é pertinente e necessária.

Dessa forma, a realização da pesquisa incluiu o estudo de narrativas autobiográficas de professores que atuam em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) tendo por referencial a Teoria da Subjetividade. A apresentação deste referencial, os subsídios para a compreensão da construção teórica e das principais categorias de análise constituíram o foco do segundo capítulo tomando como base os estudos de Fernando Luis González Rey. O terceiro capítulo, pautado no estudo de documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da Cidade de São Paulo, no período de 1975 a 2010, tem o objetivo de delinear o percurso das propostas curriculares ou orientações pedagógicas para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), a fim de resgatar as marcas constitutivas dessa escola, em especial os principais eixos para a constituição docente: a função da escola, a concepção de criança e aprendizagem e o sentido do papel do professor.

O quarto capítulo apresenta a proposta de investigação propriamente dita, descrevendo os caminhos metodológicos a partir da abordagem autobiográfica, o formato da entrevista, o perfil dos sujeitos e a perspectiva de análise. Segue-se com os capítulos de apresentação e análise dos dados a partir dos eixos da investigação autobiográfica: eixo “eu na profissão” (capítulo 5), que traz com tema principal a escolha e o percurso até a profissão docente e o eixo “eu profissional” (capítulo 6), que trabalha a vida profissional com base nos desafios narrados pelos professores e nas concepções expostas nas narrativas.

2 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Hoje não se trata mais de sobreviver, mas de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.

Boaventura Souza Santos

Compreender a profissão docente na relação com a vida escolar é um desafio que certamente pode se apresentar em múltiplas formas, com diferentes ênfases, permitindo diversas abordagens. Portanto, o tema merece ser retomado, pois, permanece instigante sempre com novas questões que se apresentam à educação e que impactam a profissão docente. Assim, entende-se ser possível e necessário olhar para a profissão docente no contexto da escola em busca de novos elementos que permitam ampliar a compreensão que se tem dela.

O ponto de partida é a concepção de sujeito entendido em relação dinâmica e complexa com a sociedade, sujeito perpassado pela história, pela cultura, pelo tempo e pelo espaço em que vive. Sujeito que é coletivo e, portanto, vive na relação com o outro e, nessa relação, recebe e também exerce influências. A perspectiva teórica assumida traz a concepção de sujeito “constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, é o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades” (MOLON, 2003, p.115).

Ao eleger como objetivo a compreensão do processo de subjetivação docente, importa considerar o sujeito que se constitui como professor em um tempo e em um lugar definidos, em meio a uma sociedade, e, mais especificamente, que vive este processo constitutivo em uma escola. Esta é, por sua vez, uma instituição social e historicamente situada e, ao mesmo tempo, é um lugar de inúmeras experiências pessoais, entre elas a docência. O sujeito professor constitui-se na relação com o outro, num processo mútuo de formação, em que docência e discência são faces de um mesmo processo formativo e constitutivo de sujeitos históricos.

Assim, como subsídio teórico da pesquisa, pretende-se, no presente capítulo, explicitar conceitos e buscar argumentos que sustentem a elaboração e aprofundamento dessa perspectiva de subjetivação; que permitam ter a dimensão histórica como elemento de fundo sem cair no determinismo histórico; que possibilitem a percepção das questões psicológicas envolvidas na formação do professor sem cair numa perspectiva individualizante dos

processos; que deem um caráter histórico aos processos pessoais e desvelem as questões psicológicas que permeiam a história da profissão e dos sujeitos.

Em resposta a estes pressupostos, o enfoque histórico-cultural apresenta-se como caminho fértil para a investigação, pois, como afirma González Rey (2003, p.188),

O enfoque histórico-cultural teve como um de seus aspectos essenciais a compreensão da unidade dialética entre indivíduo e sociedade, unidade entendida como sistema complexo de onde um dos aspectos estava contido no outro e vice-versa, em uma processualidade que atravessava permanentemente as formas atuais de organização, tanto do social como do individual.

A ideia desta unidade dialética, quando colocada em paralelo com a compreensão de profissão docente como atividade cognitiva complexa defendida por Oliveira-Formosinho (2002), revela-se uma perspectiva teórica pertinente. Dentro do enfoque histórico-cultural, destaca-se a Teoria da Subjetividade, desenvolvida pelo psicólogo e professor Fernando Luís González Rey, autor de nacionalidade cubana, com estudos na União Soviética nos anos 70 do século XX, que atua no Brasil como professor e pesquisador e tem uma vasta produção sobre o tema.

A Teoria da Subjetividade assume como pressuposto a definição da *psique* humana como um sistema complexo como esclarece González Rey (2005, p.33):

O enfoque histórico-cultural, que teve sua origem na psicologia soviética, mantém um forte compromisso ontológico no sentido de compreender a *psique* como produção histórico-cultural, rompendo assim, com toda definição transcendental ou universal da *psique* humana, e afirmando um novo tipo de qualidade da *psique*, sensível a múltiplas formas de registro socioculturais. Esse outro nível da *psique* é definido por nós como subjetividade.

O uso do termo “subjetividade”, que não é exclusivo do enfoque histórico-cultural, abrange um tema que abriga interesse em diferentes disciplinas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a antropologia e a filosofia. Subjetividade é uma expressão polissêmica, por isso importa compreender o uso que se faz do termo e as concepções que a ele subjazem, pois a própria palavra é perpassada por uma história com diferentes apreensões de seu significado.

Além disso, a noção de subjetividade rompeu com os limites dos trabalhos acadêmicos e se inseriu no cotidiano das pessoas, constituindo uma expressão de senso comum associada ao “mundo interior” e àquilo que é específico de cada pessoa. A esse respeito, Mitjans Martínez (2005, p.1), trabalhando com os temas subjetividade e complexidade, escreve:

Ao indagar sobre o significado desses termos para quem os utiliza [...], tenho encontrado, com frequência, respostas muito similares às significações que ambos os termos possuem conforme o senso comum, as quais, em síntese, são: subjetividade relaciona-se ao “interior”, ao “psicológico, ao “íntimo de cada um”, ao “oposto ao objetivo”.

Por esse motivo, o uso do termo “subjetividade” requer um cuidadoso esforço de delimitação teórica no qual se assumem riscos e dificuldades. Delimitar implica expor opções, configurar a abordagem que se pretende construir, esclarecendo conceitos e categorias. Delimitar significa responder a qual subjetividade se refere, num esforço de especificar o conceito e aprofundar o tema.

A Teoria da Subjetividade apresenta-se como uma construção teórica complexa, o que torna um desafio compreendê-la e apresentá-la, pois os seus elementos só podem ser compreendidos quando articulados entre si. A partir disso, o presente capítulo é construído com uma opção de estrutura que parte da referência histórica da própria formulação teórica que, por sua vez, articula-se com a história do autor e da própria psicologia. Seguirá apresentando a psicologia russa desenvolvida por Vigostski e a Teoria da Complexidade, como fundamentos a partir dos quais a Teoria da Subjetividade se desenvolve e que se articulam na construção de suas categorias.

2. 1 Contexto Histórico

A Teoria da Subjetividade de González Rey é uma construção inserida na história do pensamento psicológico e a partir da própria história de vida do autor. O ponto de partida para o tema é o acesso de González Rey ao pensamento psicológico e seus debates por ocasião de seu doutorado nos anos 70 em Moscou, URSS. Nesse momento, ele pôde acompanhar os debates em torno da teoria da atividade que se desenvolvia a partir dos estudos de Leontiev. Relata González Rey (2005, p.28):

Esse clima de crítica e reflexão, que começava a hegemonizar o espaço institucionalizado na União Soviética naquela ocasião, favorecendo a discussão de temas até então silenciados, permitindo a releitura de clássicos e um reposicionamento frente às representações dominantes naquele momento histórico concreto. Essa mudança fez surgir um clima de criatividade e de abertura aos

pensamentos do qual me beneficieei durante meus anos de doutorado, e que, sem dúvida, contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de minhas pesquisas.

Além dos estudos de doutorado, o contexto imediato que o autor vivenciou em seu país, a saber, Cuba dos anos 70 e 80, constitui um fator determinante nos interesses acadêmicos e no desenvolvimento do próprio pensamento psicológico. Continua González Rey (2005, p.28):

[...] as contradições vivenciadas em Cuba entre um projeto social por nós compartilhado e as restrições crescentes à expressão individual [...] fizeram com que as categorias de sujeito e subjetividade fossem tendo um interesse cada vez maior para mim, e mais tarde fossem se tornando um dos temas centrais no trabalho da psicologia em Cuba.

Assim, González Rey apresenta a relação entre a sua história pessoal, a história política de seu país, e a história do pensamento psicológico, demonstrando as relações do pensamento que constrói com a história e o contexto no qual vive. Em suas palavras,

O contexto teórico, político e social, a partir do qual desenvolvemos nossos trabalhos, possibilitou que nos centrássemos na dimensão de sentido da *psique* humana, último conceito introduzido por Vygotsky e que nos foi útil para dar conta de muitas das contradições e dificuldades que encontrávamos no caminho para o desenvolvimento de uma teoria psicológica (GONZÁLEZ REY, 2005, p.29-31).

A história das origens da Teoria da Subjetividade tem um elemento articulador e desencadeador: a concepção de sujeito do materialismo histórico dialético. Contudo, ao tomar a categoria sentido e desenvolvê-la afirma que o sujeito vive em contextos sociais específicos, em culturas próprias, mas enfatiza seu caráter singular, na busca da superação da dicotomia entre o individual e o social.

2.2 Origens Teóricas

A apresentação da Teoria da Subjetividade enfrenta o desafio de situar a “construção de suas origens”, pois, como já foi afirmado, o tema subjetividade já estava presente em diferentes campos do pensamento, fazendo-se necessário um esforço de diferenciação do conceito e de suas bases epistemológicas e metodológicas, conforme discussão introduzida por González Rey (2003, p.1):

Desde o aparecimento da psicologia como ciência, a questão da subjetividade representou um tema discutido pelos pioneiros desse movimento; só que o termo empregado era *consciência*, o qual se representava como entidade, constituída por funções concretas, do que como sistema complexo de natureza subjetiva.

No esforço de diferenciação, González Rey vincula diferentes formulações teóricas da psicologia e seus respectivos conceitos de subjetividade a diferentes paradigmas científicos. Seu trabalho desenvolve-se a partir dos trabalhos de Vigotski, embora reconheça que o termo subjetividade não tenha aparecido de forma explícita na formulação teórica da psicologia russa.

Os trabalhos de González Rey apresentam a influência do pensamento de Vigotski, com destaque para elementos como o uso da dialética no campo da psicologia, a compreensão do psiquismo humano como sistema e, nesse aspecto, os conceitos de consciência e de funções psicológicas superiores, bem como as categorias significado e sentido.

2.2.1 A Contribuição da Psicologia Russa

A contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da psicologia diz respeito à superação de influências das ciências naturais e do paradigma cartesiano dominante, que, em síntese, direcionavam a psicologia para extremos do subjetivismo ou do determinismo, principalmente na visão da *psique*, que tendia entre algo universal predeterminado biológica ou transcendentalmente.

Nos trabalhos de Vigotski, a psicologia encontra como possibilidade epistemológica o paradigma filosófico do materialismo histórico dialético, o que marcará não só a discussão epistemológica como a construção conceitual e metodológica. Afirma González Rey (1997, p.70) que:

Para Vigotsky la psicología debía nutrir-se de los principios epistemológicos, así como de los planteamientos metodológicos desarrollados por la filosofía; sin embargo, debía ser capaz de desarrollar sus propias categorías y principios en el desarrollo de una teoría particular.

Nesse sentido, o uso da dialética no contexto da psicologia russa permitiu uma renovação na abordagem do sujeito e a construção de uma nova lógica, conforme explica

González Rey (2003, p.75): “A dialética favorece superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, assim como a dicotomia entre o externo e o interno, ao explicar que os sistemas evoluem à mercê das próprias contradições geradas por eles, e não por influências externas”.

A dialética e suas principais categorias permitem ao pensamento psicológico romper com a lógica dicotômica da psicologia clássica, colocando em relação elementos que se estudavam em separado por serem concebidos como independentes. A psicologia histórico-cultural pôde, então, conceber articulações entre individual e social, entre cognição e afetividade, mundo psíquico e mundo cultural.

Tais articulações dão sentido, no campo da psicologia, a uma nova compreensão, a de sujeito histórico do materialismo histórico dialético. De mesma forma, a compreensão histórica dos fenômenos sociais e psicológicos dão origem a categorias que articulam em si estes pressupostos: “[...] precisamente la aparición de la subjetividad como dimensión históricamente constituída en la vida social del hombre, impide la consideración de lo psíquico como un epifenómeno de lo biológico” (GONZÁLEZ REY, 1997, p.71).

Um exemplo do uso dos pressupostos do materialismo dialético, no campo da psicologia, está na Lei Genética do Desenvolvimento, que explica a relação entre o social e o individual, defendendo que os processos sociais são convertidos em processos psicológicos, que primeiro se apresentam como interpsicológicos e, depois, como intrapsicológicos, constituindo parte do processo de desenvolvimento do humano ao permitir certa adaptação, criando, no meio social, algo impossível aos aparatos biológicos. Fica a ideia de que o desenvolvimento humano é possível a partir da unidade entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento sociocultural.

O uso das categorias dialéticas na psicologia e, em particular, no desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, permite uma abordagem da *psique* humana diferenciada das abordagens clássicas. Ampliando o entendimento do próprio objeto da psicologia como ciência, a *psique* já não é mais um objeto passível de ser isolado e esquadrihado. Ao contrário, para compreendê-la, cumpre buscá-la em sua totalidade, assumindo sua complexidade, seus elementos de contradição, seu movimento histórico e suas relações com o mundo social.

Na busca da apreensão da *psique* humana como sistema complexo, a teoria de Vigotski apresenta um movimento que inclui a construção de formas de representação do psiquismo e de categorias que possibilitem seu estudo. Nesse movimento, desenvolvem-se conceitos importantes, como: o de consciência, de funções psicológicas superiores, o

estabelecimento de relações entre pensamento e linguagem e os conceitos de significado e de sentido.

O conceito de consciência na obra de Vigotski apresenta variação de sentidos na medida em que a formulação teórica se complexifica. As conclusões de Toassa (2004, 2006), que desenvolve estudos sobre o conceito de consciência, apresentam uma síntese com três diferentes acepções do termo na obra de Vigotski: processo e produto, atributo e sistema psicológico.

Segundo a autora, “consciência” designa processo e produto, quando Vigotski utiliza a expressão “tomada de consciência” com respeito ao meio, ao próprio eu e às vivências subjetivas. Consciência também é um termo usado como atributo, quando Vigotski qualifica funções ou conteúdos psíquicos como conscientes: concepção consciente, memória consciente etc. Por fim, consciência como sistema psicológico, constituído na relação da pessoa com o meio, é um mecanismo que se desenvolve e resulta em graus variáveis de tomada de consciência que integra sistemas novos e antigos de conduta. Para Toassa (2006, p.77 – 78),

A consciência é, pois, um único sistema psicológico, composto pelas estruturas de conduta consciente (sinônimo de funções psicológicas superiores); verdadeiras relações sociais internalizadas como ações, representações e palavras que, encaradas em si mesmas, podem ser tidas como sistemas específicos – a consciência é, portanto, uma estrutura composta de outras estruturas.

Molon (2003) também se detém no estudo da consciência na obra de Vigotski e, ao analisá-la, marca esse conceito em diferentes obras do autor russo, apresentando também diferentes acepções. A autora mostra a consciência como sistema de reflexos reversíveis, no texto “Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos” de 1924, quando, no início de seus trabalhos, Vigotski questionava o modelo objetivista predominante na psicologia, mas mantém em sua obra marcas da reflexologia. Na acepção de consciência como reflexo reversível, já está presente a relação dialética eu-outro que é elaborada como relação constituinte. Nela a consciência é um mecanismo sistêmico que trabalha na interface entre psicológico e social, gerando a possibilidade de autorreconhecimento a partir do reconhecimento do outro.

No texto de 1925, “A consciência como problema da psicologia do comportamento”, Vigotski apresenta os fundamentos de sua teoria sociohistórica, expondo elementos essenciais. A força do social é determinante, a consciência é entendida como histórica e social, como a “capacidade do homem em desdobrar-se, ser objeto de si mesmo” (VIGOTSKI, 1999, p.86). O conceito de sujeito avança integrando a experiência social e a

consciência dessa experiência, abarcando as relações de interação sujeito-sujeito e de interação mediadas socialmente entre as subjetividades. Molon (2003, p.86) afirma que, nesse texto, Vigotski “[...] entendeu que a experiência determina a consciência e, ao mesmo tempo, reconheceu a capacidade que tem o homem de constituir-se em excitante de si mesmo, pelos seus atos”.

Importante elemento para a compreensão da *psique* humana é que, nesse texto, Vigotski apresenta a consciência em uma tríplice natureza que envolve pensamentos, sentimentos e vontade. Essa tríplice natureza da consciência atende à concepção de sujeito enquanto totalidade, e a integração de elementos na superação das dicotomias da psicologia clássica em especial a dicotomia cognição/afetividade. Nas palavras de Vigotski (1999, p.78-9),

Também se pode ver aqui o valor biológico do sentimento como reação avaliadora rápida de todos os organismos a seu próprio comportamento, como ato do interesse do organismo na reação, como organizador interno de todo o comportamento presente em um momento dado.

Em “O Problema de Consciência”, de 1933, Vigotski defende a ideia de consciência como sistema de integração dos diferentes sistemas psicológicos, mas com uma alteração qualitativa, a consciência ganha um novo modo de operar no qual há uma modificação mútua entre ela e os sistemas psicológicos. Escreve Molon (2002, p.109):

A consciência é um sistema integrado em uma processualidade permanente, em que todos os diferentes componentes alteram sua composição ao mesmo tempo em que ela também determina a estrutura do significado e a atividade formativa do sentido, administrando sua dimensão semântica e, primordialmente, entrando em contato com outras consciências.

Assim, entendemos que a categoria consciência, na obra de Vigotski, permite compreender, de forma inicial, um caminho teórico que vai da diferenciação, necessidade primeira para os fundamentos de uma nova psicologia, até a consolidação de um campo teórico que permanece aberto, posto que histórico. A categoria consciência na obra de Vigotski expressa a visão da *psique* humana como sistema complexo e marcado pela cultura, abrindo possibilidades outras no desenvolvimento da psicologia no enfoque sociocultural.

A categoria consciência, conforme apresentada até aqui, sintetiza um conceito de sujeito ativo, integrado histórica e socialmente, sujeito complexo que pensa, sente e age

movido por necessidades suas e de seu grupo, com o qual interage e se comunica, afetando e sendo afetado por ele. Sujeito que conhece o mundo, conhecendo a si mesmo e seus pares.

O conceito de sujeito como aquele que exerce mútua determinação com o meio sociocultural traz em si questões sobre os processos de constituição envolvidos. A questão inicial que se quer destacar refere-se ao papel constitutivo do social no psicológico. Para tanto recorremos à Lei Genética do Desenvolvimento, que postula que toda função psicológica aparece em duas dimensões: primeiro socialmente, para, depois, surgir no sujeito. Trata-se de uma passagem que não se dá de forma direta, como simples cópia, mas que pressupõe uma relação de mediação que envolve a experiência histórica, a experiência social e a mediação simbólica, pois a consciência é tensionada pelos produtos históricos universais e pelas singularidades dos sujeitos.

No texto “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, de 1931, Vigotski retoma esta questão diferenciando natural/cultural e biológico/social ao mesmo tempo em que estabelece as relações entre estes elementos para definir as funções psicológicas inferiores e as funções psicológicas superiores. Na tentativa de explicar esses conceitos, Molon afirma que (2003, p.90):

As funções psicológicas inferiores caracterizam-se por serem imediatas, ou seja, reações diretas a uma determinada situação, porém matizadas afetivamente; são de origem natural e biológica, portanto, são controladas pelo meio físico e social, conseqüentemente, são inconscientes e involuntárias.

As especificidades das funções psicológicas superiores é que são mediadas. Caracterizam-se por serem operações indiretas, que necessitam da presença de um signo mediador, sendo a linguagem o signo principal. [...] originam-se das relações reais entre indivíduos humanos [...] não existem independentemente das experiências. São funções que apresentam uma natureza histórica e são de origem sociocultural, são mediadas.

No desenvolvimento teórico, pensamento, sentimento e vontade retornam como funções psicológicas superiores, que como tais são inter-relacionadas, não existindo isoladamente.

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos (VIGOTSKI 1999, p.126).

A predominância de uma ou outra função psicológica superior é apontada como circunstancial, defendendo-se que não há hierarquia entre elas. Contudo, “a função psicológica que potencializa as demais é a vontade” (MOLON, 2003, p.91) que se apresenta na perspectiva da Lei Genética do Desenvolvimento e se constitui num mecanismo que potencializa esta ou aquela função psicológica superior: “mecanismo de partida e de execução, a vontade, é o produto de relações sociais” (VYGOTSKI², 1986, *apud* MOLON, 2003, p.91)

A consciência é entendida como “quase-social”. O sujeito é produto e processo de várias relações e conexões que lhe permitem desenvolver-se para além de seu aparato biológico e mesmo filogenético. Na vida social, nas várias relações com a cultura e o outro, ele avança em seu desenvolvimento. De um conjunto de funções psicológicas, chamada de inferiores, o sujeito no processo de mediação desenvolve funções psicológicas superiores. Se aquelas são imediatas baseadas no aparato natural e biológico, estas têm origem sociocultural e necessitam de mediação.

Ao afirmar que as funções psicológicas superiores são mediadas, Vigotski reforça a importância dos signos, que primeiramente interpsicológicos, permitem a comunicação, mas depois, como intrapsicológicos, transformam-se em meios de controle da conduta, conforme explica Molon (2003, p.96):

[...] enquanto o instrumento de trabalho modifica o objeto da atividade e está dirigido externamente, o instrumento psicológico não altera o objeto da atividade psicológica e está orientado internamente. Este último age sobre o controle e domínio do sujeito, e o instrumento de trabalho atua sobre o controle e domínio da natureza.

Esse processo de tornar interpsicológico algo intrapsicológico é mais que transposição ou mera reprodução, mas um processo de conversão, de reconstituição processual mediado por signos. Não se trata de internalização direta, mas de mediação em que o outro, o social, constitui o indivíduo. Este não deixa de ser, mas supera a si mesmo, aos limites de sua existência solitária, para ser com outros, incorporando e criando em si a história e a cultura.

A partir da categoria de consciência como sistema psicológico, como organização complexa da *psique*, mediada pelo signo, portanto, consciência como processo histórico e simbólico, a psicologia histórico-cultural defende e justifica a importância da linguagem.

² VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia concreta do homem**. Manuscrito inédito de Vygotsky – Texto russo, copyright pela Universidade de Moscou, Vestn. Mosk. Un-ta Ser. 14. *Psikhologiya*, 1, p.51-64.

Para compreender a constituição do sujeito é preciso buscar a relação entre consciência e linguagem, pois o sujeito se constitui na e pela linguagem. Consciência e linguagem têm origem na relação concreta do homem e sua realidade, sendo que, na base da consciência, está a linguagem como processo de mediação na relação entre interno e externo.

Produzida social e historicamente, a linguagem tem função cognitiva e comunicativa, participando das relações sociais e dos processos de significação dos sujeitos ao estabelecer-se como instrumento de mediação: “A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, aprende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico” (AGUIAR, 2009, p.104).

A significação se caracteriza por acontecer entre sujeitos, sendo um processo entre intersubjetividades e não apenas entre o sujeito e o meio. Na significação, há a mediação histórica e social, ela tem dupla referência semântica: o significado e o sentido que são categorias que só podem ser compreendidas em mútua relação e são elementos importantes da construção teórica e da abordagem metodológica, entendidas como centrais no enfrentamento do desafio de apreensão do sujeito concreto e, em particular, de sua dimensão subjetiva.

A categoria significado, como um produto construído historicamente e compartilhado socialmente, tem uma dimensão ampla, social e culturalmente situada, consiste no que a palavra traz de mais estável, seu conteúdo instituído. Como afirma Vigotski (1999, p.185):

O significado da palavra não é igual a uma coisa simples dada de uma vez por todas. O significado da palavra é sempre uma generalização; por trás da palavra existe sempre o processo de generalização – o significado existe onde existe generalização. *Desenvolvimento do significado = desenvolvimento da generalização!* (grifos do autor)

O significado permite, mas não esgota a possibilidade de exteriorização da consciência. A linguagem do sujeito não se limita ao significado, se assim o fosse, o caráter da relação sujeito-sociedade estaria circunscrito ao determinismo, à força dessa última em detrimento do primeiro. Mas o significado permite o sentido, como escreve Vigotski (2000, p.465):

Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais uma zona mais estável, uniforme e exata.

O sentido apresenta-se como categoria que destaca a singularidade do processo historicamente constituído, permitindo caracterizar a relação entre a linguagem e a *psique* e dando visibilidade ao caráter complexo dessa relação. Nas palavras de González Rey (2003, p.191), Vigotski “[...] se aproximou da definição de sentido para explicar que as palavras continham uma complexidade maior que a definida pela relação entre significante e significado, atribuindo esta complexidade à vida psíquica como tomada como um todo”. A linguagem cumpre a função não apenas de comunicação, mas de construção da própria comunicação como fenômeno social e processo psicológico.

Significado e sentido são categorias que se complementam no processo de constituição da subjetividade. Tal relação deve ser compreendida a partir da fundamentação da psicologia soviética no materialismo histórico dialético. Sobre isso, escreve González Rey (1997, p.80):

Outro aspecto de un valor epistemológico esencial asumido por la psicología desde el marxismo, fue el metodo dialéctico desarrollado em un contexto histórico, a traves del cual resultaron integradas la dimensión subjetiva y social dentro de una unidad viva y contradictoria, posible solo a partir de la potencialidad dialéctica inspirada por el pensamiento marxista.

Para González Rey (2003), a evolução da representação da *psique* humana, na obra de Vigotski, a princípio se dá, pela concepção de sistema. A consciência é um sistema complexo da *psique* humana cuja unidade constitutiva é o significado. A subjetividade também é um sistema complexo da *psique* humana, cuja unidade é o sentido, categoria que foi anunciada por Vigotski e constitui elemento fértil no enfrentamento do desafio de compreender a *psique* humana em sua natureza cultural. A subjetividade seria então “[...] um sistema não fundado sobre invariantes universais que teria como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito nas diversas áreas de sua vida” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.35).

Nesse sistema, a relação entre elementos internos e externos compõe uma configuração complexa, na qual os elementos externos são agregados e passam a compor o próprio sistema, implicando sempre mudanças qualitativas em sua organização. O autor esclarece (2003, p.250):

Falamos de subjetividade para definir um sistema, uma forma de organização em que os diferentes processos e conteúdos que a integram não se afetam entre si fora da organização geral do sistema. Toda influência externa se integra ao sistema e tem um sentido para ele dentro de sua auto-organização ao integrar processos que não se afetam de forma direta em suas inter-relações, que são relações de sentido nas quais a constituição histórica do sujeito tem valor essencial na configuração das influências que recebe, as quais nunca atuam de uma condição objetiva suscetível a registros padronizados.

Ao abordar o sujeito professor, estes conceitos são especialmente oportunos e relevantes por permitirem um enfoque tríplice que envolve pensamento, sentimento e vontade, o que se relaciona com a concepção da profissão docente como uma atividade ao mesmo tempo cognitiva, comunicativa e relacional. O mérito disso está em permitir a ênfase na dimensão cultural e histórica do sujeito sem reduzi-lo a categorias universais de estudo psicológico que procuram encaixar o sujeito numa representação já construída. Ao contrário, a pesquisa sobre a subjetividade tem como necessidade primeira o resgate e a centralidade do sujeito, assumindo que a subjetividade não é previsível, mas dinâmica e complexa, assim como é a atividade docente.

2.2.2 A Contribuição da Teoria da Complexidade

Nos trabalhos de González Rey, é preciso considerar também a influência da Teoria da Complexidade ou Epistemologia da Complexidade, como o autor se refere em seu livro “Epistemologia Cualitativa y Subjetividad”, de 1997. Nesse texto, argumentando que tanto o materialismo histórico dialético, como as proposições de Vigotski se aproximam das elaborações da epistemologia da complexidade, o autor apresenta os seguintes argumentos:

[...] la psicología de orientación marxista representó un importante paso de avance en esta dirección, quizás en lo que fue la primera manifestación de un pensamiento realmente complejo en la psicología, tan castrada por la estandarización y la simplificación de los fenómenos a estudiar (GONZÁLEZ REY, 1997, p.82).

Vigotsky tenía conciencia de la necesidad de una metateoría que pudiera asimilar la diversidad de hallazgos y construcciones de la psicología [...]. Estas reflexiones de Vigotsky, unidas a otras sobre el concepto de personalidad y al desarrollo de sus conceptos de funciones psíquicas superiores y de unidades de la vida psíquica, las que en su obra se expresaron de forma concreta en los significados como unidad de la consciencia, nos permiten afirmar que Vigotsky tenía una representación general de la subjetividad muy próxima a los principios más generales de la epistemología de la complejidad (GONZÁLEZ REY, 1997, p.85).

O paradigma cartesiano é questionado pelo materialismo dialético. A visão ordenada de mundo e a lógica formal já não são suficientes, e mais, tornam-se impeditivas de novas apreensões da realidade e de novas formulações teóricas. Tais reflexões sobre a Teoria da Subjetividade convertem-se em condições para seu desenvolvimento. Nesse sentido, escreve González Rey (1997, p.82):

La herencia del racionalismo cartesiano y de la mecánica newtoniana condujo a una visión del mundo, en la que este aparecía perfectamente organizado a través de procesos regulares totalmente predecibles, un mundo que resultaba inteligible en términos de una lógica ordenada y regular, expresada en los propios procesos de inducción y deducción.

O paradigma cartesiano, ao organizar um modo de ver o mundo e de buscar compreendê-lo, limitou as possibilidades de desenvolvimento da própria ciência, a epistemologia quantitativa impôs um senso de realidade. Assim,

[...] enquanto as noções como ordem, regularidade, predição, determinação, causalidade e generalização tornam-se referências centrais em detrimento da desordem, da irregularidade, da imprevisibilidade, da autonomia, do acaso e da singularidade, o pensamento científico fundamentava-se, cada vez mais, como forma de saber transcendental e universal (NEUBERN, 2005, p.69).

Em oposição a esse cenário da ciência, a epistemologia da complexidade apresenta-se como uma alternativa, sendo definida nas seguintes proposições:

Ontologicamente la epistemología de la complejidad implica aceptar la naturaleza múltiple y diversa de lo estudiado, la integración y desintegración de elementos diferentes y contradictorios en distintos tipos de unidad, la aceptación del cambio y la mutabilidad de los objetos, de lo imprevisto como forma de expresión alternativa de un sistema ante hechos similares ocurridos en el tiempo, así como comprender formas irregulares de orden, rompiendo con el concepto de orden equivalente a secuencia regular (GONZÁLEZ REY, 1997, p.82).

Contudo, o termo “complexidade”, assim como acontece com o termo “subjetividade”, é polissêmico. Seu uso pode abrigar diferentes acepções. Mitjans Martínez esclarece que é recorrente o uso do termo “complexidade” como simplesmente de “oposição ao simples”, ou como sinônimo de “complicação”, ou seja, no sentido de “emaranhado”, como algo que não é possível compreender ou explicar.

Assim, diferentemente de complicação – no sentido de emaranhado, difícil de compreender, complexidade constitui um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p.4).

No pensamento psicológico, a teoria da complexidade implica a visão de *psique* como produção cultural, assumindo-se que ela não é estática e universal, mas um sistema complexo, como afirma González Rey (2010, p.18): “[...] a complexidade expressa uma tensão constante entre organização e processo, entre continuidade e ruptura, que rompe com o determinismo mecanicista”.

Mitjás Martínez (2005) recorre a Edgar Morin para explicitar elementos comuns desta formulação teórica e da Teoria da Subjetividade. A autora utiliza o que Morin chama de princípios simplificadores e contrapõe a eles o que poderíamos chamar de princípios da complexidade, apresentando elementos da Teoria da Subjetividade de González Rey.

As contraposições apresentadas por Mitjás Martínez são as seguintes:

O princípio da ordem *versus* o reconhecimento da singularidade e do caráter contraditório da subjetividade humana;

- 1) O princípio da separabilidade *versus* as configurações como elementos constitutivos da subjetividade;
- 2) O princípio da redução *versus* a condição ontológica da subjetividade;
- 3) O princípio da lógica indutivo-dedutivo-identitária *versus* o caráter irracional da subjetividade e a lógica configuracional para seu estudo e construção.

Com isto, a Teoria da Subjetividade propõe a superação do trato linear das relações sociais e históricas e do sujeito, e assume a contradição, sendo a própria subjetividade contraditória. Em primeiro plano, está o reconhecimento do singular e do caráter contraditório da subjetividade humana, como afirma González Rey (1997, p.105-6): “Lo singular representa un momento esencial en el curso de la construcción del conocimiento. Cada caso es consistente en si mismo, es una unidad de análisis definida, en cuya unicidad comienza el proceso de construcción de lo general [...]”.

Assim, a Teoria da Subjetividade não procura abstrair regularidades ao analisar fenômenos psicológicos. Ela não se limita aos significados que são partilhados e possuem certa estabilidade, mas busca os sentidos, com sua fluidez e profundidade.

Outra característica importante da Teoria da Subjetividade é que ela transcende a lógica da separabilidade como forma de analisar o fenômeno psicológico. Nesses termos, ela propõe o conceito de configuração que, de acordo com González Rey (2003, p.203), constitui-

se como “núcleo dinâmico de organização”. Esse núcleo é entendido a partir da categoria totalidade da dialética e estrutura as categorias configuração subjetiva, subjetividade individual e subjetividade social.

Compreendendo o conceito de configuração, a Teoria da Subjetividade contrapõe-se à lógica reducionista. Nas configurações subjetivas, uma unidade não poderá ser reduzida a outra; ao contrário, só poderá ser compreendida na trama de relações estabelecidas com todo o contexto. A superação da lógica da separabilidade é fundamental para compreender a formulação da categoria subjetividade. Segundo Mitjans Martínez (2005, p.21), González Rey defende

[...] o caráter ontológico da subjetividade como forma qualitativa de existência do real irreduzível a outros níveis do real, como o biológico e o social. Mesmo que o biológico e o social constituam condições para a existência da subjetividade, esta, na sua especificidade qualitativa, não é redutível a nenhum desses níveis [...].

Ao tratar do quarto princípio, Mitjans Martínez faz referência ao lugar da razão e à lógica aristotélica. De acordo com os primeiros três princípios da simplificação, e articulado a eles, questiona o lugar dos processos de indução e dedução. Escrevendo sobre eles, González Rey (2002, p.127) afirma que “[...] continuam representando processos ordenados e regulares que expressam uma sequência linear, dirigida à legitimação de uma afirmação, seja do dado empírico, como a indução, ou da relação entre proposições teóricas, como a dedução”.

Em sintonia com a caracterização do objeto de estudo da Teoria da Subjetividade, González Rey (2002, 2003) propõe um processo lógico que possa abarcar o complexo e irregular do fenômeno. Para tanto, o lugar daquele que produz conhecimento é alterado. Se, antes, ele era conduzido por uma lógica que, externa a ele, direcionava o processo de compreensão, na presente proposição, é ele que passa a ser o centro articulador do processo produtivo do conhecimento. Assim, ao caráter irracional da subjetividade, corresponde o que González Rey (2002, p.128) denomina de lógica configuracional:

[...] com ela designamos o processo constante e irregular de produção de conhecimentos, em que o pesquisador não é só um seguidor de regras, mas um sujeito ativo que deve enfrentar um conjunto de opções dentro desse processo, entre as quais definirá o curso de sua produção teórica sobre o objeto.

Ao ponderar sobre pontos em comum entre a Teoria da Complexidade e a Teoria da Subjetividade, os elementos apontados acima procuraram explicitar essa última, permitindo, a

partir desse ponto, a apresentação do que seja a Teoria da Subjetividade e suas principais categorias.

2.3 A Teoria da Subjetividade e suas categorias

Tendo exposto o caminho de construção da Teoria da Subjetividade importa apresentar suas categorias para fundamentar o processo de pesquisa à luz de seu objetivo geral, que visa mapear os processos de subjetivação docente na escola de Educação Infantil. As categorias teóricas devem auxiliar na compreensão do que se denomina processo de subjetivação, principalmente no caráter indissociável entre social e individual, reiterando a superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade, proposta já na teoria de Vigotski.

Nessa perspectiva, para elucidar a Teoria da Subjetividade, as categorias teóricas selecionadas são: sujeito, sentido subjetivo, configuração subjetiva, subjetividade individual e subjetividade social.

2.3.1 Sujeito

Do que já foi apresentado até aqui, vários elementos são importantes para compreender a categoria sujeito, que se apresenta como um ponto central na Teoria da Subjetividade. O sujeito se constitui na integração entre aspectos individuais e sociais, sujeito histórico e em movimento, ou, como afirma González Rey (2003, p.235), “[...] o sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais”. Não há, portanto, qualquer relação linear e determinista entre o social e o individual, ao contrário, “[...] a condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.237).

Para a Teoria da Subjetividade, sujeito é uma categoria que implica a superação da oposição entre social e individual. A esse respeito, escreve González Rey (2003, p.238):

O conceito de prática social é essencial para compreender a ideia do sujeito. O sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas. O sujeito tem uma função auto-reguladora [...].

O sujeito, portanto, não está à revelia de si mesmo ou de seu contexto sociocultural; ele está implicado, o que se revela na organização de sua expressão pessoal feita de forma afetivamente envolvida. Essa categoria envolve a compreensão vigotskiana de sujeito de pensamento, sentimento e vontade e está em consonância com a superação das dicotomias entre cognição e afetividade.

A Teoria da Subjetividade, em sua visão sistêmica, traz a emoção para o cenário da pesquisa psicológica, colocando-a na interface entre o individual e o social por seu caráter plástico e seu poder de comunicação. Para González Rey (2005, p.38), “[...] as emoções relacionam-se com as palavras num espaço de sentido, não em uma relação abstrata e fora de contexto de ação do sujeito. Um fato relevante do sentido subjetivo é o modo como a biologia das emoções se torna social”.

A compreensão da organização complexa do sujeito é explicitada pelo papel das emoções conforme explica o autor (2003, p.242):

As emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológicas, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico. As emoções são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, e as mesmas respondem a todos os espaços constituintes dessa ecologia. Nesse sentido as emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana [...].

González Rey preocupa-se em enfatizar que a emoção tem um caráter duplo, ao mesmo tempo biológico e cultural, não podendo ser compreendida fora da relação complexa dessas dimensões. A emoção é elemento da ação do sujeito, ação esta que se realiza em um dado contexto social. Por isso, “[...] emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.242).

A emoção, como manifestação complexa que se desenvolve em meio à cultura, contudo, não deixa suas características biológicas, seu caráter fisiológico e somático.

Compreendê-la implica assumir seu papel como elemento integrador do próprio sujeito. Ela está presente e ativa no sujeito que pensa, fala, interage e se comunica. Assim, o emocional e o simbólico se integram numa relação em que mutuamente se alimentam e se sustentam. Nas palavras do autor,

A integração da esfera afetiva na construção do macrosistema da subjetividade permite compreender as emoções como expressão do sentido de todo processo ou configuração subjetivos, o que de fato supera a fragmentação histórica entre cognitivo e o afetivo, situando a relação entre esses processos em uma nova qualidade da *psique* que é seu sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2003, p.249).

A categoria sujeito, na Teoria da Subjetividade, implica assim, uma visão complexa de sujeito com lugar para a emoção e cognição, que se dá na prática social e pressupõe a participação desse sujeito inclusive na produção de sua subjetividade.

2.3.2 Sentido Subjetivo

A Teoria da Subjetividade dá centralidade ao sujeito e suas formas de apreensão da realidade cultural em que este está inserido. Colaborando com esta compreensão, a categoria sentido subjetivo se desenvolve a partir da categoria sentido de Vigotski, permitindo uma representação complexa da subjetividade.

Na categoria sentido subjetivo, os elementos cognitivos, afetivos e simbólicos estão em relação, e ela pode ser definida como “[...] unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.127).

Bruno-Faria (2005, p.163) acrescenta que esta categoria é construída para dar conta das formas peculiares de apreensão da realidade pelo sujeito. Para a autora, a categoria sentido subjetivo tem caráter singular de forma que “[...] as experiências vividas pelo sujeito assumem um valor de acordo com suas emoções e com a forma como ele as simboliza a partir dessas emoções, retratando assim o sentido subjetivo dessas vivências”. O sentido subjetivo, portanto, não é uma construção direta da experiência vivida, mas implica a mediação dessa experiência pelo sujeito, entendido como sujeito subjetivo. Esse processo é explicado por González Rey (2003, p.183):

O sentido subjetivo de uma experiência nunca vem dado pela condição objetiva daquela, mas por seu impacto sobre uma configuração de sentido que inclui de forma diferenciada sentidos anteriores, produzidos mediante experiências associadas às mais diversas áreas da vida social do sujeito, e que tem entrado em relação entre si só como momento da configuração subjetiva atual do sujeito, em cuja ação presente se produz a nova experiência.

Assim, uma mesma situação tem sobre os diferentes sujeitos diferentes impactos por ser mediada pela subjetividade. O sentido subjetivo é caracterizado como imprevisível e versátil, não seguindo uma lógica pré-determinada, está em constante processo, pois, “[...] os entrelaçamentos e os desdobramentos dos sentidos são múltiplos e não seguem uma regra universal, daí o termo configuração subjetiva para dar conta da organização desses complexos processos” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.44).

Deste modo, os sentidos subjetivos devem ser compreendidos em relação com outros sentidos subjetivos; eles não existem isolados, mas dentro e em relação com um sistema subjetivo. González Rey (2007, p.126) explica o uso da expressão “sentido subjetivo” exatamente por essa característica “[...] em virtude dessa relação inseparável do sentido com o sistema subjetivo que tenho definido em meus trabalhos e que leva a compreender o sentido como subjetivamente produzido, é que decidi definir esse conceito como *sentido subjetivo*”.

2.3.3 Configuração Subjetiva

Como já apresentado, a Teoria da Subjetividade articula-se com a Teoria da Complexidade. É a partir desse fundamento que González Rey (2003) utiliza o conceito de configuração que se constitui como “núcleo dinâmico de organização” para elaborar uma categoria que permita compreender a *psique* humana, superando a lógica da separabilidade e introduzindo a perspectiva das muitas relações que permeiam a organização da *psique*.

Dessa forma, num sistema complexo como a subjetividade, a categoria configuração subjetiva foi elaborada assumindo o caráter não linear das relações que os sentidos subjetivos estabelecem entre si e entre diferentes fatores da realidade social. Nas palavras de González Rey (2005, p.45),

O sentido é uma verdadeira produção subjetiva, uma vez que não se define pela ação direta de um evento social; ele não é o resultado de uma causa que está situada fora,

mas de uma produção sistêmica da subjetividade, envolvida de forma constante com a experiência do sujeito. O sentido subjetivo permite captar a multirreferencialidade da *psique* humana.

O termo “configuração” deixa evidente a preocupação da não dicotomia das diferentes unidades que compõem a subjetividade e da não linearidade das relações dessas unidades. A ênfase está na questão da organização dessa estrutura complexa, como afirma González Rey (2010, p.21), as configurações subjetivas são: “[...] formações psicológicas complexas caracterizadoras das formas estáveis de organização individual dos sentidos subjetivos”.

Assumindo a complexidade, as configurações subjetivas são responsáveis pelas formas de organização da subjetividade como sistema. Por meio da categoria configuração subjetiva, a Teoria da Subjetividade explica que “[...] toda produção de sentidos subjetivos é o resultado da tensão entre os sentidos que aparecem no percurso da ação do sujeito e os sentidos que antecedem esses momentos, a partir das configurações subjetivas implicadas em cada situação concreta da ação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.35).

A categoria configuração subjetiva reitera a concepção de sujeito da Teoria da Subjetividade e a importância do singular, pois implica uma forma única na produção dos sentidos subjetivos. As configurações subjetivas, ao integrarem diferentes sentidos, constituem-se em estruturas organizativas em que a transformação de uma unidade de sentido implica a reorganização de toda a estrutura, visto que o elemento organizador não é hierárquico, temporal ou de valor. Contudo, nessa estrutura organizativa, os sentidos diante das experiências podem ou não variar, o que permite afirmar que as configurações subjetivas possuem núcleos mais e menos estáveis.

O que se afirma acima explica tanto o caráter processual da configuração subjetiva como o papel do sujeito nesse processo. Na experiência social, o sujeito é impactado, é questionado, é desafiado; a resposta que elaborará diante dessa realidade é articulada à sua subjetividade. O que a categoria de configuração subjetiva propõe é que a constituição dos núcleos mais estáveis fará diferença ao trazer a categoria de contradição como parte do processo da configuração subjetiva. Nas palavras de González Rey (2003, p.257),

A contradição entre qualquer configuração ou sistema de configurações subjetivas e a experiência do sujeito abre um novo espaço de subjetivação cujo resultado não está definido *a priori*, mas que dependerá do conjunto de elementos em jogo neste processo, assim como da reflexividade e da produção de sentidos que caracterizam as posições do sujeito dentro desse espaço.

Assim como os sentidos subjetivos não existem isolados do sistema da subjetividade, as configurações subjetivas também não existem por si sós, mas são e estão em processo. Essas duas categorias implicam a compreensão da *psique* humana como sistema complexo que integram história, cultura, cognição, emoção, sistema simbólico numa trama de sentidos e configurações, que só podem ser compreendidos a partir da totalidade que representam, o sujeito, e nas relações de contradição e processualidade em que se constituem.

As categorias sentido subjetivo e configuração subjetiva podem ser exemplificadas por temas como agressividade e inferioridade no contexto escolar, como exposto a seguir:

Em um dado momento, um aluno pode sentir vergonha com relação a algo que tenha feito na escola, e essa vergonha se alimenta de outras emoções, significações e crenças formadas em outras áreas de sua vida, o que permite defini-la como sentido subjetivo; entretanto, se esse sentido subjetivo é apenas conjuntural, uma produção particular ante a experiência vivida, não podemos discorrer a respeito de uma configuração subjetiva. Se esse aluno, em lugar de sentir essas emoções e de se qualificar como incompetente apenas naquele contexto, começa a sentir essas emoções de forma regular, mas outras novas que “sinalizam” falta de desejo de ir à escola, mal-estar com colegas, rejeição de professores, estado esse acompanhado pela pressão que os outros não gostam dele, de que ele é burro e nunca irá avançar, estamos diante de um conjunto estável de emoções e processos simbólicos que expressam uma configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2007, p.141).

O exemplo destaca a integração entre organização e processualidade de sentidos subjetivos para a constituição de configurações subjetivas. A vergonha do aluno advinda de uma determinada experiência pessoal pode ou não se articular a outras experiências. Se essa vergonha ganhar força simbólica na representação que o sujeito faz de si mesmo, fazendo-se presente em outras situações sociais; se essa vergonha ganhar força emocional, interferindo na forma como o sujeito se relaciona com outras pessoas e com as situações em si; estará se constituindo numa configuração subjetiva, ou seja, num núcleo estável possível de ser identificado no comportamento.

Com esse exemplo, evidencia-se a subjetividade como um processo particular que assume o singular dos processos subjetivos. Nesse sentido, a teoria coloca em foco o caráter ativo do sujeito, que está implicado no desenvolvimento dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas. González Rey (2007, p.144) define o sujeito como aquele que

[...] emerge na ação que vai mais além das normas formais estabelecidas, na possibilidade de gerar espaços próprios de subjetivação que lhe permitam um desenvolvimento diferenciado nos espaços da subjetividade social. [...] O tornar sujeito significa expressar na ação configurações subjetivas singulares, tomar decisões, assumir a responsabilidade individual pela ação.

É justamente essa ótica de interpretação que interessa como paradigma da pesquisa com os professores na superação da lógica da culpabilização, conforme apontada inicialmente, que muitas vezes é usada pelos próprios professores. Importa um caminho teórico que permita ir além de uma compreensão passiva do sujeito; se não é o caso de culpabilizar, também não cabe vitimizá-lo. Nos termos da categoria configuração subjetiva, importa buscar núcleos de sentidos que permitam significar seu comportamento e compreender sua subjetividade.

2.3.4 Subjetividade Individual e a Subjetividade Social

Tendo já exposto sobre suas categorias fundamentais, sujeito, sentido subjetivo e configuração subjetiva, para avançar na compreensão da Teoria da Subjetividade, faz-se necessário retornar ao próprio termo “subjetividade”, e, a partir dele, elaborar as categorias subjetividade individual e subjetividade social.

Em primeiro lugar, importa esclarecer que o termo é usado para se referir à teoria e também a uma de suas categorias. Enquanto teoria, refere-se a uma representação da *psique* como realidade complexa irreduzível a outras formas do real. E, como categoria, consiste num:

Sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito. [...] A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que por sua vez leva à reconstituição da subjetividade, tanto social quanto individual (GONZÁLEZ REY, 2002, p.37).

A caracterização da subjetividade como um processo em que tanto o social como o individual são dimensões que se relacionam e mutuamente se determinam, principalmente pela cultura, leva à necessidade de compreender essas dimensões – individual e social – que se constituem em categorias da Teoria da Subjetividade. Nas palavras de González Rey (2002, p.37),

As subjetividades social e individual constituem dois níveis que se integram na definição qualitativa do subjetivo e que, ao mesmo tempo, são momentos constantes

de tensão e contradição que atuam como força motriz do desenvolvimento em ambas as instâncias da subjetividade.

A definição da categoria subjetividade individual enfatiza os processos constitutivos e as formas de organização subjetiva do sujeito. A subjetividade individual reitera a dialética entre o singular e o geral, entre os processos históricos e culturais e a história pessoal e singular do sujeito. Como afirma González Rey (2003, p.241), “[...] a subjetividade individual mostra os processos de subjetivação associados à experiência social do sujeito concreto, assim como as formas de organização desta experiência por meio do curso da história do sujeito”.

Contudo, no desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, a ruptura com a ideia predominante que identifica a subjetividade como um fenômeno individual, deslocado de seu sentido histórico, criou a necessidade de esclarecimentos. González Rey (2003) relata que, nos anos 1980, um movimento crítico se desenvolve na América Latina entre os psicólogos que orientam seus trabalhos com base na psicologia russa, tendo como foco predominante a relação dialética entre indivíduo e sociedade. Explica o autor que, nesse contexto de debate teórico, os estudos que desenvolvia sobre os processos de produção da subjetividade impulsionam o desenvolvimento da categoria subjetividade social, de forma a superar a definição de subjetividade limitada à polarização das dicotomias tradicionais: interno/externo, individual/social etc., pois

Os processos de subjetivação individual estão sempre articulados com os sistemas de relações sociais; portanto, têm um momento de expressão individual, e um outro no nível social, ambos gerando consequências diferentes, que se integram em dois sistemas da própria tensão recíproca em que coexistem, que são a subjetividade social e a individual.[...]. Portanto, os processos de subjetividade social e individual não mantêm uma relação de externalidade, mas se expressam como momentos contraditórios que se integram de forma tensa na constituição complexa da subjetividade humana, que é inseparável da condição social do homem (GONZÁLEZ REY, 2003, p.205-6).

Assim, dimensões indissociáveis, embora contraditórias, subjetividade social e subjetividade individual são processos simultâneos e inter-relacionados: sem exercer influência determinista um sobre o outro; constituem, de modo interdependente, cenários de subjetivação que vão se afetando mutuamente. A subjetividade social “[...] se apresenta nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em vivemos e está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva” (González Rey, 2010, p.24). Ela marca o ponto de resistência da ordem social, pois “[...] traz, por seu próprio caráter, opções relativamente

reduzidas à pessoa, inclusive, um dos atributos históricos que caracterizam a ordem social ocidental da subjetividade social é o da adaptação da pessoa à ordem social estabelecida” (GONZÁLEZ REY, 2007, p.144). Contudo, o sujeito, pela sua própria condição, também é ponto de resistência ao transitar pelos diferentes espaços da sociedade de um modo que não é passivo. De fato, ele se apropria, transforma, cria e recria sentidos subjetivos no processo de constituição de sua subjetividade individual. E, dessa forma, como sujeito ativo, participa do processo de constituição da subjetividade social.

Pode-se concluir que espaços sociais como a família e a escola constituem-se historicamente pela ação de múltiplos sujeitos históricos e, instituem-se como contextos em que predominam determinadas formas de ser desses sujeitos. Cada contexto está presente na construção da subjetividade individual dos sujeitos, atua como força e gera tensão, como conclui González Rey (2003, p.206):

A condição de sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente.

Na presente pesquisa, a introdução das categorias subjetividade individual e subjetividade social pretende dar visibilidade aos processos de subjetivação docente que têm na escola seu eixo de confluência. Constata-se, no entanto, que os professores são sujeitos que circulam por diferentes espaços sociais nos quais os processos de subjetivação também estão presentes.

2.4 Teoria da Subjetividade e Educação Infantil

O ponto de convergência de todos os argumentos teóricos apresentados é a compreensão da *psique* humana como um sistema complexo, que possui dimensões singulares e sociais, que abriga cognição e afetividade implicadas por uma capacidade volitiva, que se manifesta na e pela linguagem no trânsito de significados e sentidos subjetivos.

A Teoria da Subjetividade com sua formulação e suas categorias permite avançar na direção da compreensão dessa *psique*, que é marcada pela dimensão cultural, mas que não é

determinada por ela. Como produto de construção subjetiva a *psique* se projeta a partir de formulações que dão visibilidade às tensões do processo de subjetivação, pois

Em primeiro lugar, porque desnaturalizam a compreensão do social, apresentando-o como produção de sentidos, e porque afastam da lógica manipulada do bem e do mal universais, do justo e do injusto, como peças invariáveis de um discurso político que oculta os interesses dos protagonistas; segundo, porque legitimam o espaço e a tensão da diferença, reconhecendo assim o direito de posições distintas dos sujeitos individuais (GONZÁLEZ REY, 2003, p.28).

Dessa forma, é possível construir um olhar diferenciado sobre o processo de subjetivação docente na escola de Educação Infantil como espaço social de permanente processualidade. Permite, também, abordar o sujeito professor já não como vítima ou vilão, mas, como sujeito histórico, responsável e participante da construção de sua subjetividade. Os professores não são apenas técnicos que executam atividades programadas, tampouco vocacionados que atuam por forças transcendentais, mas sujeitos complexos em constituição. Essa dimensão precisa ganhar visibilidade para que se possa compreender o caráter ativo e transformador do sujeito, como se depreende das palavras de Bock e Gonçalves (2005, p.120),

Com essa compreensão de sujeito e subjetividade, temos uma abordagem que reconhece a possibilidade de transformação; que reconhece que os indivíduos são como são, mas que poderiam ser diferentes, inclusive em sua subjetividade. O que se constitui até o presente como realidade é fruto de um processo complexo e multideterminado, mas que conta com a participação decisiva de homens [e mulheres] que podem ser sujeitos.

Toma-se como pressuposto que a subjetividade, tal como definida por González Rey (2004, p.141), é um “[...] sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionada: o individual e o social, que se constituem de forma recíproca e, ao mesmo tempo, cada um está constituído pelo outro”, do que deriva a importância tanto dos sujeitos como dos espaços sociais.

Para compreender essa dinâmica, os conceitos de subjetividade individual e subjetividade social são importantes e se destacam na condução da pesquisa. Eles permitem apresentar um processo complexo e dialético de constituição de subjetividades, que se dá por meio das tensões entre os significados partilhados em dado espaço social e os sentidos subjetivos. Para González Rey (2010, p.24), a subjetividade só pode ser compreendida se tomada como fenômeno que se apresenta tanto numa dimensão singular como numa dimensão coletiva, dimensões que se articulam e tensionam, pois

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que estas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É esse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social.

Desta forma, a investigação buscará apreender os percursos de subjetivação docente, mapeando a subjetividade social da educação como elemento indissociável da constituição da subjetividade individual de seus professores.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO

O bloqueio levantado pela necessidade de reformar as mentes para reformar as instituições é acrescido de um bloqueio mais amplo, que diz respeito à relação entre sociedade e escola. [...] assim como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo.

Edgar Morin

A pesquisa sobre a subjetividade, conforme o referencial teórico apresentado, tem como pressuposto a visão de sujeito histórico-cultural, dinâmico e complexo, que se constitui na e pela relação com o mundo. Um sujeito que, para ser compreendido, deve ser abordado não de forma abstrata, mas a partir de suas próprias referências, seu contexto de vida. Por isso, partindo-se do pressuposto de indissociabilidade entre subjetividade individual e subjetividade social, o desafio de compreender a subjetivação docente na escola de Educação Infantil pressupõe a consideração do contexto social desse sujeito.

A intenção de se estudar os professores da Educação Infantil da Cidade de São Paulo remete à necessidade de se conhecer o percurso histórico desta instituição. Para tanto, optou-se por tomar como fonte as publicações da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) que apresentam, objetiva e concretamente, propostas curriculares ou que trazem orientações pedagógicas para os professores da Educação Infantil, em particular, aquelas dirigidas às EMEIs. Adotam-se, como critérios para o estudo destas fontes, a função da escola de Educação Infantil, as concepções de criança e aprendizagem e o sentido do papel do professor de Educação Infantil. Entende-se que esses três critérios são essenciais para a compreensão dos processos que envolvem a escola, e, de modo mais específico, o processo de subjetivação docente.

A seleção de documentos envolveu a pesquisa na Memória Técnica Documental, órgão da Prefeitura Municipal de São Paulo, os documentos doados por professores que tomaram conhecimento dos objetivos da pesquisa e documentos do arquivo pessoal da pesquisadora. Nessa seleção, evidencia-se que nem todas as gestões do município publicaram documentos que correspondessem ao critério de seleção da pesquisa, razão pela qual nem todas as administrações de prefeitos ou gestores serão objeto de análise. O quadro abaixo sintetiza a relação dos documentos analisados:

Documento/Ano da publicação	Prefeito	Secretário de Educação
Currículo de Educação pré-escolar – 1975	Miguel Colassuono	Roberto Ferreira do Amaral
Currículo para a pré-escola – 1980 Treinamento e Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Infantil: Metodologia das atividades da pré-escola – 1981	Reinaldo de Barros	Jair de Moraes Neves
Revista Escola Municipal: 50 anos de pré-escola municipal – 1985 A pré-escola que queremos – 1985 Programa de Educação Infantil: Linguagem – 1985 Programa de Educação Infantil: Matemática – 1985	Mário Covas	Guiomar Namo de Mello
Proposta Curricular de Educação Infantil – 1988	Jânio Quadros	Paulo Zing
Dez meses de administração: o que mudou? – 1989. O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 2/EMEI – 1990 Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI – 1992	Luiza Erundina	Paulo Freire e Mário Sérgio Cortela
Currículos e Programas: Organizadores de área: Educação Infantil e Alfabetização – 1995 Currículos e Programas: Organizadores de área: Educação Infantil – 1998	Paulo Salim Maluf	Solon Borges
Caderno Temático de Formação 2: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo – 2004 Orientação Normativa 01/2004: Construindo um Regimento da Infância – 2004	Marta Suplicy	Maria Aparecida Perez
Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da Cidade de São Paulo – 2006 São Paulo é uma Escola: Manual de brincadeiras – 2006 Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas – 2007	Gilberto Kassab	Alexandre Schneider

Quadro 1: Apresentação dos documentos pesquisados

O enfoque histórico-cultural, que até aqui definiu o posicionamento teórico e sustentou pressupostos da presente pesquisa, é também o referencial que subsidiou a leitura e análise dos documentos com base na seguinte concepção acerca da Educação:

Assim, com a teoria histórico-cultural, muda a concepção de educação que tínhamos do processo de educação – que passa a ser de humanização, de educação da personalidade em lugar da instrução –; muda a concepção de desenvolvimento – que, de natural, passa a ser compreendido como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura –; muda a compreensão do papel do educador nesse processo – de secundário, passa a essencial, ainda que sempre colaborativo (MELLO, 2006, p.199).

A partir do posicionamento dessa autora, toma-se como referência a defesa de uma pedagogia da infância que tenha lugar numa escola da infância (FARIA e MELLO, 2005a, 2005b, 2007; MELLO, 2006 e 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA,2007).

A pedagogia da infância é caracterizada por Oliveira-Formosinho (2007, p.7) como “[...] uma pedagogia transformadora, que credita a criança com direitos, compreende a sua

competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”, ou seja, a concepção de criança elaborada a partir de uma concepção de infância enquanto construção histórica é elemento fundamental para a construção e compreensão da pedagogia da infância. Sobre esse tema, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.63) questionam: “Nas instituições dedicadas à primeira infância, muitas vezes dizemos que estamos assumindo a perspectiva da criança e que nossa prática é centrada na criança. O que queremos dizer com isso? [...] – quem é a criança na qual a prática é centrada?”.

Os questionamentos chamam a atenção para os diversos significados que podem estar subjacentes àquela afirmação e que podem esconder diferentes olhares, a partir de diferentes referenciais. Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.24) corroboram essa ideia, ao afirmarem que não existe “a infância” nem “a criança”, mas existem discursos sobre elas que se tornam dominantes e influenciam “[...] as relações entre as crianças e os pedagogos, entre elas e os pais, entre elas mesmas e a organização das instituições pedagógicas dedicadas à primeira infância”.

Portanto, ao falar da centralidade da criança, importa explicitar concepções. A pedagogia da infância adota uma perspectiva específica da criança enquanto sujeito de direitos, sujeito histórico e cultural que vive sua infância em determinadas condições de subsistência, da criança enquanto sujeito capaz e competente. A pedagogia da infância tem por pressuposto a necessidade de se construir um olhar sensível e perspicaz que assuma as crianças em sua multiplicidade e diversidade, como afirma Mello (2006, p.200):

Assumir a perspectiva histórico-cultural implica assumir a pluralidade das identidades infantis, o que implica que o educador perceba a história individual de cada criança como parte de sua identidade e não como fardo do qual a criança precisa se livrar. Implica, também, não criticar, lamentar ou negar a linguagem e os valores que as crianças aprendem em casa e trazem para a escola. Implica não tentar fazer a criança esquecer-se ou envergonhar-se da memória da vida fora da escola, mas, aos poucos, percebê-la criticamente.

A pedagogia da infância volta-se para a elaboração de contextos que permitam o enriquecimento máximo do cotidiano das crianças. Mello (2007, p.89) afirma que, por compreender que a aprendizagem é motor do desenvolvimento humano, “[...] conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação”.

Desta forma, a pedagogia da infância contempla um rol de necessidades compreendidas como diferenciais para que a criança possa se desenvolver em contextos

intencionalmente organizados. As escolas para a infância devem se constituir nesses contextos integrando o que Oliveira-Formosinho (2007) considera serem os aspectos centrais da pedagogia da infância: pensar e planejar diferentes dimensões do cotidiano de modo a criar contextos propícios à criança e às especificidades de sua infância. Como decorrência de tal postura, a pedagogia da infância tem promovido a compreensão de que o currículo deve ser pensado em suas múltiplas dimensões: o tempo, o espaço, os materiais, a organização e gestão dos grupos de crianças, as interações entre crianças e entre elas e os adultos e os instrumentos metodológicos da ação docente – observação, registro, planejamento e avaliação.

De acordo com Oliveira-Formosinho, embora tais dimensões já estejam presentes no cotidiano das instituições escolares, elas raramente são questionadas justamente porque são entendidas como naturais e não como construções históricas baseadas em determinadas concepções e objetivos educacionais. Tornam-se assim como “camisas de força”, ocultando intencionalidades e impondo um mesmo processo para todos, educadores e crianças. Por isso, compreender e superar a naturalização do contexto escolar, no caso, do contexto da escola da infância, parece ser fundamental para a reconstrução da pedagogia da infância.

É nessa perspectiva que Cury (1985, p.87) defende a necessidade de se interpretar o modo como a educação se apresenta:

O momento propriamente educativo, nesse contexto, fica mais claro caso seja descrito em seus elementos dialeticamente complementares e contraditórios. Esses elementos são [...] As *ideias pedagógicas* se manifestam na tentativa de a concepção de mundo da classe dominante se tornar totalizante (apesar de seu caráter particularizante). Essas ideias se apresentam como tais enquanto se utilizam de *instituições pedagógicas* que lhes sirvam de suporte. As instituições são organizações culturais (no seu sentido amplo) a serviço das ideologias que as veiculam através de instrumentos de difusão entre os quais os *agentes pedagógicos, o material pedagógico e o ritual pedagógico* (grifos do autor).

Por reconhecer que o modelo escolar adotado como referência é sustentado por concepções subjacentes ao trabalho pedagógico, adotaram-se, como ponto de partida, os critérios função da escola, concepção de criança e aprendizagem e o sentido do papel do professor para o estudo da história das Escolas Municipais de Educação Infantil da Cidade de São Paulo.

Assume-se como pressuposto a compreensão de que a trajetória de propostas que se sucedem é um meio de difusão de ideias pedagógicas. Cada documento apresenta sua justificativa, tem por referência uma determinada compreensão da educação, em particular, da função social da Educação Infantil. No processo de implantação, este conteúdo é divulgado e

defendido, o que atinge de forma específica os professores, entendidos aqui como agentes pedagógicos, que, por força do ofício, devem tomar conhecimento das diretrizes pedagógicas e das obrigações e responsabilidades a eles atribuídas. Muitas vezes, programas de formação continuada são elaborados como parte do processo de implantação com o objetivo de promover as mudanças esperadas e oferecer ao professor subsídios para que reorganize sua prática. Se os professores são entendidos como agentes pedagógicos, “[...] representam os divulgadores mais imediatos da concepção de mundo que busca o consentimento ativo e coletivo das classes sociais, em função do projeto hegemônico existente” (CURY, 1985, p.113).

Desta forma, o movimento da sucessão de propostas pedagógicas é constitutivo da identidade da EMEI e tem caráter formativo para os professores. Daí a sua relação com o processo de subjetivação docente, quando as propostas pedagógicas, mais do que formar no sentido intelectual ou profissional, participam do processo de constituição desses sujeitos, ou seja, de suas subjetividades. Por isso, elas não se esgotam nos tempos políticos ou na duração de um mandato administrativo, já que as diretrizes podem se perpetuar pela ação docente. Como o professor é o principal agente na difusão dos projetos elaborados, uma nova proposta pode encontrar resistência para sua implantação, uma vez que os professores podem manter-se fieis a proposições mais antigas, ou a um conjunto sincrético, que justapõe pressupostos e práticas de diferentes momentos, construído ao longo de sua trajetória profissional.

A partir do referencial da psicologia histórico-cultural, em particular da categoria sujeito da Teoria da Subjetividade, compreende-se o professor como sujeito ativo. No âmbito da discussão da pedagogia da infância, não só a criança é entendida como ser ativo e capaz de lidar com a construção do conhecimento, mas também o professor é sujeito capaz, pois, como explica González Rey (2004, p.158),

Só o sujeito poderá decidir, dentro da complexidade de vivências e processos simbólicos produzidos nos cenários de sentido em que atua, o rumo de suas ações, as quais, desde o momento de sua decisão e durante todo o processo de consecução, se transformam em uma nova rota de produção de sentido.

A concepção de professor que se assume é construída a partir da Teoria da Subjetividade, para a qual “[...] o sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.235). O professor é compreendido como sujeito histórico que se constitui num processo de autorregulação, que está implicado em seu contexto social e cultural.

Com esta discussão sobre a Educação Infantil, referenciada pelo enfoque histórico-cultural e a Pedagogia da Infância, pretende-se explicitar a opção pelos fundamentos, que são entendidos como essenciais para a compreensão dos processos da Educação Infantil. Deles derivam também os critérios que orientam essa pesquisa: a função da escola de Educação Infantil, as concepções de criança e aprendizagem e o sentido do papel do professor de Educação Infantil.

Orientado por esses três critérios, o conhecimento das propostas curriculares para a EMEI tem por objetivo evidenciar o caráter histórico dessa instituição, que é contexto do trabalho e da formação de professores, assim como de seu processo de subjetivação. Pretende-se, então, abordar a criação das Escolas Municipais de Educação Infantil, EMEIs, e, a partir desse marco temporal, analisar as propostas pedagógicas apresentadas para as Escolas Municipais de Educação Infantil da Cidade de São Paulo.

3.1. A Transformação dos Parques Infantis em Escolas Municipais de Educação Infantil

Na Cidade de São Paulo, a história da Educação Infantil, compreendida como atendimento à criança em idade pré-escolar, é anterior aos próprios Parques Infantis. Segundo Kishimoto (1988), pode ser observada, já na Primeira República, uma diversidade de instituições como asilos infantis, creches, escolas maternas e jardins de infância que, responsáveis pela criança pequena em idade anterior ao ingresso na escola, possuíam propostas diferentes, tendendo entre o educacional e o assistencial, direcionados ou à população carente e a mães trabalhadoras ou a famílias abastadas. Dessa forma, cada instituição fica atrelada a uma função social própria e aos objetivos que dela emanam, o que se revela nas especificidades pedagógicas. A esse respeito, Kulhmann Jr. (2001) explica que todas as instituições de Educação Infantil têm objetivos educacionais, mas que esses estão definidos pelo lugar social delimitado para as crianças que atende. Essa discussão, portanto, guarda relações com o debate entre o ensino médio regular de formação geral e o ensino profissionalizante. Para uns, a educação para a submissão e, para outros, a educação para a autonomia.

Os primórdios da Educação Infantil paulista, contudo, não se limita às iniciativas filantrópicas e particulares, mas alcança as iniciativas do poder público, na forma de política educacional para a cidade. Destaque deve ser dado aos Parques Infantis (PIs), considerados o

início da rede oficial de Educação Infantil da Cidade de São Paulo. Segundo Faria (1999, p.122),

No Ato nº 861, de maio de 1935, que organiza o Departamento de Cultura em um todo integrado [...], a infância e a classe operária são explicitamente o alvo do PI [Parque Infantil], enquanto uma instituição planejada para arrancar a cultura dos grupos privilegiados e transformá-la em fator de humanização da maioria.

A especificidade pedagógica dos PIs é evidenciada pela integração de cuidado e educação, a forte presença de elementos da cultura e do jogo infantil, o atendimento de crianças em idade pré-escolar e de escolares no contraturno ao horário escolar, o que o caracterizou como educação extraescolar. Faria (1999, p.139) avalia positivamente a especificidade dos PIs:

Chamo a atenção para essa forma de educar a criança com base na cultura e não na pedagogia tradicional em voga, adotada pela escola, que era criticada pelo DC [Departamento de Cultura] e por MA [Mário de Andrade]. No entanto, criticar a escola não significa privar as crianças de outras formas de educação. No PI estavam integradas cultura-educação-saúde para crianças pequenas, e, portanto, ele não deve ser entendido como um programa apenas assistencial, só porque não era escolar.

É certo, contudo, que essa avaliação ao final da década de 90 do século XX não é a única feita sobre os trabalhos dos PIs. Na década de 70, estando ainda em atividade, sofreram severas críticas. Em meio à formulação de novas políticas para a Educação Infantil, foram avaliados como assistencialistas e sem diretrizes pedagógicas, crítica que embasou a elaboração da proposta da EMEI para a Cidade de São Paulo.

Em documento do Departamento de Educação e Recreio, publicado em 1975, encontra-se um relato sobre os PIs e sua transformação em EMEIs, no qual as autoras retomam a ideia da “tríplice finalidade: educar, assistir e recrear” (SÃO PAULO, 1975a, p.2) dos PIs e dos Recreios Infantis, construídos em áreas menores e atendendo, inicialmente, apenas crianças entre 3 a 7 anos, sendo o primeiro deles o da Praça da República na gestão do Prefeito Abrahão Ribeiro³. A ideia da transformação dos Parques Infantis e dos Recreios Infantis é indicada como um processo de transformação a longo prazo:

Em 1967, verificou-se mais do que nunca a imperiosa necessidade de que esse trabalho [dos Parques Infantis] fosse valorizado, não só pelos pais dos educandos, como também pelos administradores e técnicos em educação, [...]. Procurou-se, então,

³ Prefeito da cidade de São Paulo de novembro de 1945 a março de 1947.

por todos os meios, fazer com que a Superior Administração sentisse a importância da criação de classes pré-primárias nos Parques Infantis, a fim de:

- a) Ser valorizado o trabalho com a criança pré-escolar.
- b) Ser elaborado currículo que atendesse:
 - à estrutura organizacional: vertical e horizontal
 - ao conteúdo programático
 - às estratégias
 - à avaliação
- c) Serem os técnicos admitidos por concurso público de provas e títulos
- d) Ser formado um corpo de orientadores pedagógicos, com finalidade de orientar e levar uma palavra de estímulo aos educadores, exercendo funções nos Parques Infantis
- e) Ser exigida especialização pré-primária para o Educador Recreacionista (SÃO PAULO, 1975a, p.9).

Esse relato aponta para a criação de classes pré-primárias nos PIs, com o objetivo inicial de atender a crianças de seis anos, que foi ampliado para o atendimento de crianças entre três e seis anos e onze meses. Nesse período, evidencia-se a necessidade de uma organização curricular:

Assim, das Unidades de trabalho dos últimos anos, passou-se, após a elaboração de dois currículos para a educação pré-escolar (um em 1968 e outro em 1971) para uma linha de atividades através das áreas: Comunicação e Expressão, Iniciação às Ciências e Integração Social.

Nessa última fase da existência dos Parques Infantis, na atual administração, inicia-se um trabalho de forma enfática, com o objetivo de ‘desenvolver os aspectos físico, emocional, intelectual e social da criança paulista, integrando-os harmoniosamente no sentido da expressão, comunicação e autodireção consciente (SÃO PAULO, 1975a, p.11).

Ao mesmo tempo em que o relato aponta os PIs como um passado a ser prestigiado, constrói um argumento a favor de sua transformação no sentido da escolarização. É o que se observa no seguinte argumento:

Hoje, acompanhando a *ideia* conscientizada de antropólogos, psicólogos, biólogos, pedagogos e outros, de que: “a criança não nasce aos 7 anos”, ‘*slogan* usado no 1º Congresso de Educação Pré-Escolar, recentemente realizado, frase essa de autoria do conceituado reverendo Borges, a atual Administração deliberou dar um novo aspecto às Unidades Educativo-Assistenciais, a começar pelo nome – o Parque Infantil passará a denominar-se “Escola Municipal de Educação Infantil”, serviço esse afeto ao “Departamento Municipal de Educação Infantil” (nome que receberá o atual Departamento de Educação e Recreio).

Aqui é também imperioso que se faça nova ressalva para se dar a “Cesar o que é de Cesar”. Na Administração do Prefeito Faria Lima, foram tomadas, dentre outras, 3 medidas técnico-administrativas fundamentais [...], de que a melhor maneira de diminuir as reprovações nas escolas primárias e secundárias, seria proporcionar educação pré-escolar eficiente a todas as crianças (SÃO PAULO, 1975a, p.4, grifo do autor).

A ideia da educação pré-escolar preparatória para a escola já está fartamente difundida nesse momento. Os argumentos são entendidos e divulgados como científicos e indicam uma forma de combater o insucesso das crianças na escola. As atividades recreativas, os jogos, as danças são paulatinamente substituídos pelo ensino preparatório para a alfabetização, numa perspectiva específica conforme defende o documento: “[...] sabe-se que a habilidade do uso dos dedos das mãos e dos pulsos é o pré-requisito para a escrita” (SÃO PAULO, 1975a, p.9).

Na década de 80, os PIs são novamente discutidos na Revista comemorativa dos 50 anos da pré-escola municipal (SÃO PAULO, 1985). No artigo “Um dia no Parque Infantil”, encontra-se depoimentos de educadoras que atuaram nos PIs e que já haviam se aposentado por ocasião da entrevista. Já na abertura do artigo, escreve o autor: “A conversa termina com uma constatação: o Parque Infantil precisava mesmo virar pré-escola”, pois “dar início à alfabetização é o que a comunidade quer e precisa”. A compreensão da necessidade de iniciar a alfabetização antes de a criança ingressar na escola, com base na teoria da “carência cultural” que defendia a importância em oferecer às camadas populares aquilo que seu meio social e cultural não o fazia, é expressa no depoimento de Bertha⁴:

A Escola Municipal tornou-se uma concorrente para os Parques Infantis. A população carente tem a preocupação de dar ensino ao filho e os Parques Infantis davam recreação e assistência. Nesta hora, vimos a necessidade de virar pré-escola realmente: dar início à alfabetização que é o que se quer e precisa. A comunidade não tem meio para isso. A criança precisa saber lidar com o caderno, com o livro, com o nome. É preciso fazer da pré-escola uma escola de fato, para ela ser valorizada (SÃO PAULO, 1985, p.24).

Nesse depoimento, fica evidente não só o reconhecimento social da pré-escola, como também a sua superioridade com relação aos Parques Infantis, tendo em vista o seu caráter efetivamente escolar: uma instituição voltada para o ensino. É esta concepção de escolarização da educação de crianças em idade pré-escolar que se estabelece como diretriz da proposta da EMEIs na década de 70.

Pode-se concluir que, entre os anos de 1935 e 1975, os PIs enfrentaram mudanças que alteraram sua proposta inicial até o ponto de se configurar a necessidade de uma nova instituição. Nesse processo, percebe-se que a concepção de criança defendida em 1935 foi perdendo lugar, assim como a concepção sobre a aprendizagem infantil. Segundo Faria (1999,

⁴ Segundo o próprio artigo, Bertha B. Coelho de Faria, educadora recreacionista aposentada, atuou no Parque Infantil do Cambuci, atual EMEI Regente Feijó.

p.74), no projeto inicial proposto por Mário de Andrade, defendia-se a criança como centro, assim os PIs proporcionavam

[...] educação de qualidade, específica para a criança pequena, quando, sem escolarizá-la, tratou-a como um ser diferente do adulto, como um outro, isto é, enquanto alguém que cria uma determinada cultura, a cultura infantil. Através de objetivos estéticos e artísticos, deu-lhe a oportunidade de expressar-se de formas mais diversas. E, principalmente, permitiu que exercesse a especificidade infantil, propiciando experiências lúdicas, através das brincadeiras, dos jogos tradicionais infantis, do folclore, onde, através da oralidade, as crianças recriam os jogos tradicionais, reinventando o passado no presente, alterando a realidade, construindo e reconstruindo conhecimentos; onde, de fato, são crianças e brincam.

Os estudos de Faria (1999) permitem concluir que a concepção de criança que fundamentou o projeto dos PIs, criado para as crianças da classe operária, não as tomava como limitadas, ao contrário, as concebia como ricas do ponto de vista da cultura, mais do que portadores de cultura, eram também capazes de criar e recriar a cultura a partir da atividade lúdica, compreendida aqui como processo de construção de conhecimentos.

Mas esse projeto sofre críticas e não é reconhecido como alternativa às demandas que se apresentam na sociedade. Toma força uma nova forma de ver essa criança da classe operária: não mais como rica e capaz, mas como carente. Assim, a educação pré-escolar passa a ter como objetivo imperioso corrigir essa criança, suprimindo suas carências culturais, de desenvolvimento, de aprendizagem.

A criação da EMEI também deve ser compreendida como uma resposta do poder público municipal à crescente demanda por instituições de Educação Infantil na década de 70. Duarte (2000), em pesquisa sobre a dimensão espacial dos programas de Educação Infantil, aponta que a EMEI foi uma alternativa de otimização dos equipamentos e dos investimentos públicos, visto que os PIs exigiam um equipamento de custos altos com espaços para atividades diversificadas. A nova concepção trazia a possibilidade de que os equipamentos privilegiassem as salas de aula, baixando os custos das construções. A esse respeito, Duarte (2000, p.116) registra que o poder público municipal passou a se preocupar “[...] com edificações robustas e funcionais, a partir de 1975, para aproveitamento de terrenos de topografia difícil ou localizados em áreas reduzidas onde há intensa pressão pelo atendimento”.

O aumento da demanda por Educação Infantil, também leva à criação do Plano de Educação Infantil (PLANEDI) por meio do Decreto 12.637 de 13 de fevereiro de 1976, que se

destina à preparação das crianças da faixa etária dos 3 aos 7 anos para o ingresso adequado na 1ª série. Sobre os PLANEDIs, Duarte (2000, p.118-9) traz informações importantes:

Os PLANEDIs, classes de Educação Infantil criadas visando também à acomodação da demanda pré-escolar, além de ocuparem salas ociosas nas escolas de Ensino Fundamental, em algumas escolas, nas quais havia espaço disponível, foram construídos dois ambiente espaciais: uma sala de 6X8 metros e uma área coberta na extensão de 160 metros quadrados, com a finalidade de melhorar as acomodações para os alunos. As construções aprovadas poderiam ser de alvenaria ou em BM (galpões de madeira) [...]. O espaço previa a acomodação de 120 crianças de 3 a 6 anos sob a responsabilidade de uma professora e três ou quatro mães monitoras. Este espaço edificado pertencente às escolas de Ensino Fundamental não foi o que se viu com maior frequência. Os PLANEDIs tiveram um crescimento muito significativo em meados de 70 até início dos anos 80, mas, no geral, funcionavam em salas de aula ociosas, laboratórios desativados, enfim, espaços muito inadequados para o número de crianças atendidas.

Com a configuração desse novo desafio, a reorganização da rede de ensino do município de São Paulo pela criação da EMEI é realizada com um objetivo claro: a melhoria na qualidade da educação oferecida pela rede para a superação das dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização enfrentadas nas escolas. Tal desafio vai motivar a elaboração de um currículo específico para a educação pré-escolar, publicado em 1975.

3.2 O Currículo Pré-Escolar – 1975

Tendo exposto os motivos e processos que levaram à criação das EMEIs, passa-se a apresentar o documento “O Currículo Pré-escolar”, publicado em 1975, durante a gestão do prefeito Miguel Colassuono⁵. O referido documento assim define sua concepção da educação pré-escolar:

O objetivo da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo, ao propor uma nova dimensão à Educação Pré-Primária – partiu de um lado do reconhecimento de que esta educação deve constituir um período específico de educação a que toda criança tem direito e, de outro, proporcionar ao educando condições de obter um rendimento adequado no processo de aprendizagem formal do primeiro grau (SÃO PAULO, 1975b, p.1).

⁵ Prefeito da cidade de São Paulo de agosto de 1973 a agosto de 1975.

Com base nesse posicionamento, o documento em questão discorre sobre a ideia de “carência cultural” utilizando como referência o texto “Educação Brasileira, Estrutura e Sistema” de Demerval Saviani, publicado em 1973. A ideia do “mal da falta” é sintetizada em argumento a favor de uma intervenção pedagógica que ofereça os estímulos à criança, entendendo-se que, em seus primeiros anos de vida, ela foi privada em seu “lar e vizinhança”.

O fim último da educação pré-escolar é, portanto, articulado com o “ensino de 1º grau”, o ensino primário, estando a ele subordinado em sua função e também em sua importância política, o que se pode observar na afirmação do documento: “fica implícito que cada sistema ‘sem deixar de lado a luta prioritária pelo atingimento (*sic*) da obrigatoriedade escolar representada pelo ensino de 1º grau⁶’, encontrará soluções que estimulem o aumento de oportunidades de Educação Pré-primária.” (SÃO PAULO, 1975b, p.1)

Nesse contexto, a finalidade da educação pré-primária é assim definida: “Desenvolver os aspectos físico, emocional, intelectual e social da criança a fim de integrá-los harmonicamente no sentido da expressão, comunicação e autodireção conscientes” (SÃO PAULO, 1975b, p.4). A concepção de criança que se afirma acima, com múltiplos aspectos a serem desenvolvidos, é circunstanciada por três objetivos que definem de forma mais precisa o que se pretende com o investimento público na Educação Infantil:

Dar condições à criança para:

- a) Desenvolver harmonicamente os aspectos físico, emocional, social e intelectual.
- b) Compensar o possível atraso no seu desenvolvimento ocasionado pela carência cultural.
- c) Prosseguir a sua educação ao nível de 1º Grau (SÃO PAULO, 1975b, p.4).

Os objetivos propostos evidenciam contraditoriamente o desenvolvimento global e harmônico da criança e a pretensão de compensação de carências e de preparação, trazendo uma concepção diferenciada daquela anunciada, pois, se é preciso compensar possíveis atrasos, se é preciso preparar, e isto se faz na intenção de evitar o fracasso escolar, a concepção é de uma criança incapaz e limitada.

O atendimento integral da criança é proposto a partir de três aspectos: sociocultural, psicológico e biológico como podemos observar abaixo no diagrama do currículo, então apresentado:

⁶ Citação do Plano Estadual de Educação de 1969.

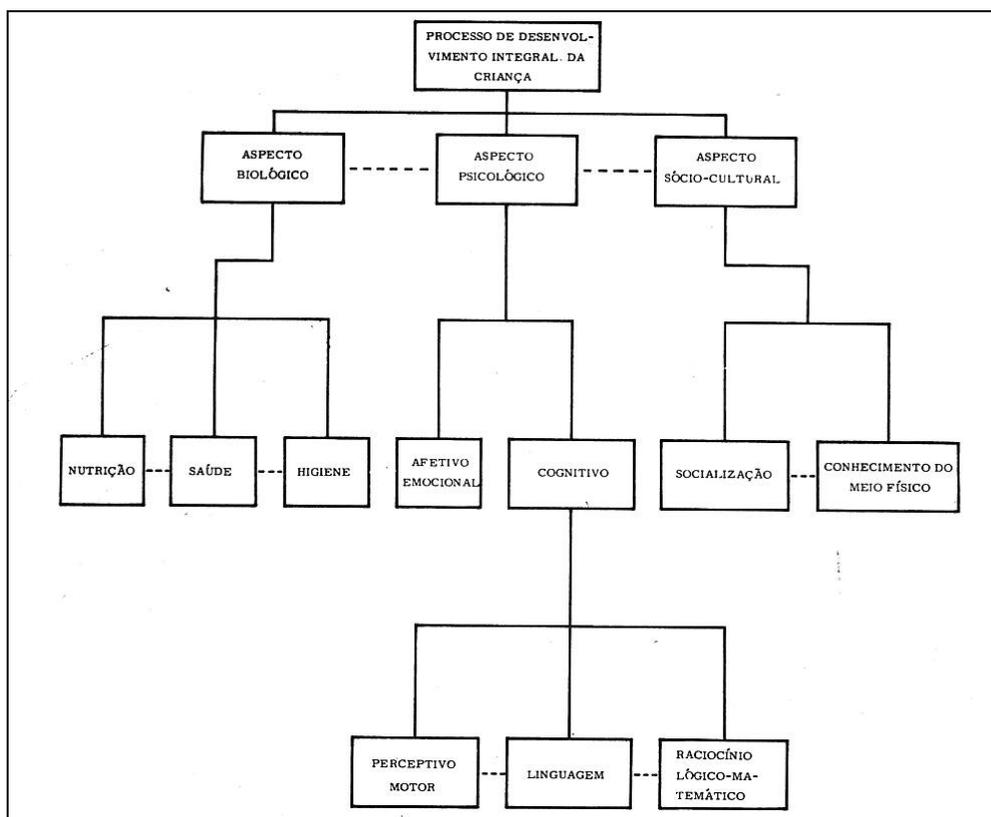


Figura 1: O Currículo Pré-escolar – 1975 (SÃO PAULO, 1975b, p.7)

Essa proposta assume a visão piagetiana segundo a qual o indivíduo conhece por meio da ação e na relação com seu meio. Desse encaminhamento decorre a importância dos estágios do desenvolvimento cognitivo como descritos a seguir:

Segundo Piaget para conhecer um objeto é preciso agir sobre ele. Conhecer seria modificar, transformar o objeto, compreender o processo de sua transformação, e não apenas possuir uma cópia mental, uma imagem do objeto. [...]

Piaget caracteriza o desenvolvimento cognitivo em quatro etapas, que obedecem a uma sequência, sendo as aquisições de cada uma delas subestruturas para a aquisição da etapa seguinte. [...]

Conforme já mencionamos, a construção de estruturas mentais na criança depende fundamentalmente do meio ambiente que a cerca e, segundo Piaget, ambientes que restringem oportunidades exploratórias, retardam seu desenvolvimento e por outro lado, ambientes intelectualmente estimulantes o promovem (SÃO PAULO, 1975b, p.11-13).

A meta proposta é a de tornar a pré-escola um ambiente de estimulação que promova a construção das estruturas mentais. Com base nesses pressupostos, quatro objetivos são apresentados no aspecto cognitivo:

Dar à criança condições para:

1. Explorar o meio ambiente, detendo-se em seus elementos.
2. Agir sobre o meio, conhecendo-o através da própria ação.
3. Estruturar progressivamente as experiências adquiridas tendendo à organização do conhecimento.
4. Expressar o conhecimento (SÃO PAULO, 1975, p.13).

A partir desses objetivos propõe-se a divisão do aspecto cognitivo em três campos específicos: Linguagem, Perceptivo-Motor e Raciocínio Lógico Matemático. Para o campo da linguagem, têm-se os seguintes objetivos:

Dar à criança condições para:

- 1) Desenvolver as funções básicas de linguagem:
 - Conscientização corporal
 - Percepção visual
 - Percepção auditiva
 - Percepção tátil
 - Percepção temporal
 - Orientação espacial
- 2) Ampliar o vocabulário significativo em adequação ao desenvolvimento articulatorio.
- 3) Ampliar a linguagem de acordo com as estruturas gramaticais de forma a:
 - Desenvolver a morfossintaxe
 - Desenvolver a estrutura dos vocábulos
 - Ampliar a organização frasal
- 4) Utilizar a linguagem como meio de ampliação do pensamento:
 - Organizando *ideias*
 - Organizando sequências lógicas
- 5) Utilizar a linguagem como meio de comunicação:
 1. Recebendo estímulos (auditivos, visuais, táteis, olfativos, gustativos)
 2. Recebendo mensagens verbais
 3. Interpretando mensagens
 - Transmitindo mensagens (SÃO PAULO, 1975, p.13).

O texto prossegue detalhando cada um dos objetivos em termos da ação que a criança será capaz de efetivar como verbalizar e nomear, duas habilidades que são apontadas como indicadores do desenvolvimento de outras, por exemplo: “desenvolver a percepção visual: verbalizando diferentes formas [...]” (SÃO PAULO, 1975, p.15).

É interessante notar que, ao tratar da linguagem, o documento menciona apenas a oralidade: verbalizar, nomear, comunicar-se; a escrita e a leitura não são tratadas de forma explícita. Contudo, quando a proposta de trabalho do texto é cotejada por referenciais teóricos metodológicos voltados para a alfabetização, fica claro o cunho preparatório e de treino para a escrita subjacente à proposta curricular. Por exemplo, na comparação entre as proposições de Popovic (1984) e as do documento curricular:

[...] sabemos que há percepções (visual, auditiva, tátil etc.) e também discriminações (visual, auditiva, tátil etc.); mas para o aprendizado da leitura e da escrita, as duas discriminações mais importantes são a visual e a auditiva. A primeira é

indispensável para reconhecer e diferenciar as letras e números entre si. A segunda é fundamental para distinguir claramente os sons sem confundi-los (POPOVIC 1984, p.38-9).

O que Popovic (1984) defende é contemplado no documento no campo perceptivo-motor:

Desenvolver a percepção sensorial:

- discriminando estímulos visuais
- discriminando estímulos sonoros
- discriminando estímulos táteis
- discriminando estímulos gustativos
- discriminando estímulos olfativos (SÃO PAULO, 1975b. p.18).

Acrescente-se a esses objetivos (desenvolver as funções da linguagem e desenvolver a percepção sensorial) aqueles propostos para a coordenação motora-viso-manual, conforme traz o documento:

Desenvolver a coordenação motora-viso-manual:

- Adequando movimentos manuais finos a estímulos recebidos
- Controlando movimentos manuais finos
- Reproduzindo e expressando graficamente movimentos (SÃO PAULO, 1975b, p.18).

Conclui-se que este documento defende o trabalho de preparação para a alfabetização baseado no treino, na repetição, com ênfase na escrita. Dessa forma, atende as demandas anunciadas nas críticas aos PIs, ou seja, subsidia uma ação pedagógica de cunho preparatório, preocupada principalmente com a alfabetização, caracterizada pela antecipação das atividades tipicamente escolares.

A função da escola de Educação Infantil sustenta-se por uma concepção naturalizante da criança, apresentada pelo documento como “o pré-escolar”, a criança de 3 a 6 anos com uma série de características comuns como se pode ler:

Descrevemos a seguir alguns aspectos relativos ao comportamento afetivo-emocional da criança de 3 a 6 anos, e conseqüentemente sua implicação para a pré-escola:

- 1) a criança é dependente [...]
 - 2) o pré-escolar caracteriza-se pela sua ‘racionalidade’ [...]
 - 3) a criança pré-escolar é acentuadamente egocêntrica, autossuficiente e orgulhosa em suas realizações [...]
 - 4) a relação do pré-escolar com seus companheiros é caracterizada pelo uso destes como meios para a realização de seus objetivos particulares e imediatos [...]
 - 5) o pré-escolar manifesta seu desejo de poder sob a forma de peleja [...]
 - 6) a criança na idade pré-escolar, devido ao seu egocentrismo, não é particularmente afetuosa [...]
 - 7) a criança pré-escolar manifesta interesse espontâneo em atividades que a levem ao controle e domínio da natureza [...]
-

- 8) a 'destrutividade', comum no pré-escolar, não é expressão de ódio, mas resultado da necessidade de demonstrar e confirmar sua força e poder [...]
- 9) o pré-escolar é dotado de imaginação, não se interessa por temas abstratos [...]
- 10) o pré-escolar vive tão envolvido no mundo imaginário de suas realizações, que amiúde as relata como se fossem fatos reais [...]
- 11) aos 6-7 anos o pré-escolar inicia uma fase de necessidade de companheirismo [...] (SÃO PAULO, 1975b, p.22-3).

As características apresentadas reiteram uma concepção de criança idealizada e universal, cujo desenvolvimento é caracterizado pela ciência, a psicologia do desenvolvimento, em particular, como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.66):

A terceira construção dominante [...], produz um entendimento da criança pequena como natureza, um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato – biologicamente determinado, seguindo leis gerais – a menos, é claro, que a criança tenha alguma anormalidade. Dizemos que essa é a maneira como elas, nessa idade, são, essa é a sua natureza, isso é o que elas podem e não podem fazer se são 'normais'.

Disso resulta uma ação pedagógica cuja percepção de aprendizagem, tendo por suporte teórico o construtivismo piagetiano, busca criar condições favoráveis para tal desenvolvimento natural, entendendo que a aprendizagem institui-se como única trajetória e o que for diferente é "anormal". Portanto, sendo um único processo linearmente descrito em estágios que naturalmente se sucedem, a aprendizagem deve ser concretizada a partir de uma programação de atividades feita pelo professor com base nos objetivos propostos pelos técnicos, conhecedores das leis que regem o desenvolvimento infantil.

Os muitos objetivos detalhadamente especificados constituem-se em diretrizes para a elaboração dos planejamentos anuais e bimestrais, aos moldes do planejamento escolar, construídos como lista de atividades que as crianças deveriam executar. O documento utilizado nessa pesquisa foi usado por professores e traz marcas das divisões por eles realizadas, distribuindo os objetivos pelos meses do ano.

Dessa discussão, pode-se compreender que o sentido do papel do professor é de um profissional que deve conhecer o desenvolvimento infantil, mas, principalmente, que deve ser alguém capaz de criar atividades nas quais as crianças possam se envolver de forma a concretizar os objetivos propostos. No contexto da transformação dos PIs em EMEIs, a função do professor da Educação Infantil passa por um processo de afastamento daquelas práticas próprias dos PIs e de aproximação daquelas próprias da escola. Assim, a função do professor das EMEIs é valorizada socialmente na medida em que se aproxima e atende a objetivos escolares.

3.3 O Currículo de 1980 e Documentos de Treinamento

O currículo publicado em 1975 vigora desde o final da gestão de Miguel Colassuono até a gestão de Olavo Egídio Setubal. Em 1980, no governo de Reinaldo de Barros⁷ um novo modelo de currículo é adotado, mantendo em sua organização os aspectos sociocultural, psicológico e biológico, mas inserindo conteúdos e matérias, refletindo sua inspiração no currículo escolar do, então chamado, Ensino de 1º grau. Este novo currículo traz três matérias e seus respectivos conteúdos como se pode ler no quadro abaixo:

TRATAMENTO	INTEGRAÇÃO COM ASPECTOS	CONTEÚDO ESPECÍFICO		MATÉRIA		
A T V I D A D E S D I Á R I A S	B I O L Ó G I C O L Ó G I C O - C U L T U R A L	- linguagem oral - preparo para a leitura - preparo para a escrita	Língua portuguesa	Comunicação e Expressão		
		- expressão corporal - expressão musical - expressão plástica	Educação Artística			
		- conhecimento do corpo - motricidade - integração geral - integração sensoriomotora - esquema corporal - orientação espaço-temporal	Educação Física			
				- conhecimento do meio - socialização - prática educativa da moral e do civismo	Integração Social Educação Moral e Cívica	Estudos Sociais
				- conhecimento físico	Iniciação às Ciências	Ciências
				- conhecimento lógico-matemático	Matemática	
				- nutrição - higiene	Programas de Saúde	

Figura 2: Currículo para a pré-escola – 1980 (SÃO PAULO, 1980, p.2)

Destaque-se a presença da Educação Moral e Cívica, o trato da higiene e nutrição como Programas de Saúde e a transformação dos conteúdos ligados ao corpo e motricidade em Educação Física. De igual forma, a especificidade dada à Língua Portuguesa, subdividida em linguagem oral, preparo para a leitura e preparo para a escrita.

⁷ Prefeito da cidade de São Paulo de julho de 1979 a maio de 1982.

Já em 1981, um conjunto de documentos sob o título “Treinamento e aperfeiçoamento do pessoal da Educação Infantil” (SÃO PAULO, 1981) apresenta aspectos metodológicos das atividades da pré-escola com temas como: linguagem e pensamento, aspectos fonológicos da linguagem, aspecto textual da linguagem, atividades perceptivo-motoras, coordenação viso-motora. Entre esses documentos, um apresenta o que nomeia de “quadro comparativo dos programas Marianne Frostig e Robert Valett”, que será analisado a seguir.

A referência teórica dos documentos de 1981 é a obra de Constance Kamii que é usada na construção de textos de orientação a serem apresentados aos professores. Dessa forma, a teoria de Piaget é apresentada como fundamento, mantendo a orientação teórica já adotada em 1975, mas com ênfase em sua visão interacionista de construção do conhecimento. Nesses textos, pode-se encontrar referência à construção do conhecimento, como nos seguintes trechos:

“Piaget, que é um interacionista relativista, crê na construção do conhecimento pela interação da experiência e da razão, indissociáveis uma da outra”⁸. Sua posição, portanto, é uma síntese do empirismo e do racionalismo, mas a preocupação racionalista predomina.

Se o ponto de vista empirista conduz a que se ponha a tônica sobre o que é exterior à criança, o ponto de vista interacionista de Piaget conduz a pôr a tônica sobre o que é interior na criança. Assim, os métodos pedagógicos que refletem este ponto de vista utilizam os meios indiretos para encorajar a criança a desenvolver, por si, o seu raciocínio (SÃO PAULO, 1981e, p.1, grifos do autor).

Dentro do sistema piagetiano, a aprendizagem aparece como um processo que depende do desenvolvimento. Mas como este não procede só do meio ou do organismo, mas da interação entre esses dois fatores, a explicação interacionista enfatiza as atividades do sujeito (SÃO PAULO, 1981e, p.4).

O conhecimento é construído na relação da criança com seu meio, mas é uma construção individual e interior que depende do desenvolvimento. Esse, por sua vez, é um processo universal e previsível, o que faz da aprendizagem também um processo universal e previsível. Mas, a questão que a Educação Infantil foi chamada a responder é exatamente o que foge desse padrão, já que ela deveria compensar as deficiências das crianças. O trecho do relatório do Departamento de Planejamento (SÃO PAULO⁹, 1978 *apud* DUARTE, 2000, p.88-9) traz algumas justificativas do Governo Municipal para seus investimentos na pré-escola que corroboram essa afirmação:

⁸ Citação do documento ao texto de KAMII, Constance. A teoria de Piaget e a educação Pré-escolar. p.12 e 14.

⁹ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Treinamento para professores de Educação Infantil**. São Paulo: SME, 1978. p. 11

É fato inconteste o valor da educação pré-escolar para incentivar experiências sociais, culturais e de aprendizagem, que possibilitem a evolução natural do potencial cognitivo, socioafetivo e psicomotor, indispensável ao conhecimento de si mesmo, à integração com os outros e ao meio ambiente, prevenindo, assim, o retardo e a evasão escolares, bem como outros fenômenos negativos do aproveitamento escolar, que têm suas origens em carências alimentares e afetivas [...] Anualmente, batem às portas de suas escolas de 1º grau milhares de crianças sem qualquer pré-requisito para o ingresso na primeira série, com idade mental bem abaixo da idade cronológica, portadores de carências nutricionais, psíquicas e culturais.

Usando-se o mesmo argumento aplicado ao ensino de 1º grau, toma-se por princípio que as crianças que chegarão às EMEIs apresentam distúrbios de aprendizagem. A análise do documento “Treinamento e aperfeiçoamento do pessoal da Educação Infantil: Metodologia das atividades da pré-escola – quadro comparativo dos programas Marianne Frostig e Robert Valett” traz a seguinte estrutura¹⁰:

DO. 53/Pj 003/81 - Subprojeto 1 - Anexo B				
PROGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO VISUAL FONTE: FROSTIG, MARIANNE - "Programa para o Desenvolvimento da Percepção Visual"		PROGRAMAÇÃO ESPECÍFICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ÁREAS: MOTRICIDADE GERAL, INTEGRAÇÃO SENSORIO-MOTORA, LINGUAGEM FONTE: VALETT, ROBERT - "TRATAMENTO DE DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM"		
CAPACIDADE	CONCEITO	ÁREA	CAPACIDADE	CONCEITO
Percepção de posição no espaço	capacidade de perceber as relações entre os objetos e si mesmo (distância e direção em relação ao próprio corpo).	INTEGRAÇÃO SENSORIO-MOTORA MOTRICIDADE GERAL INTEGRAÇÃO SENSORIO-MOTORA	- Discriminação tátil - Conhecimento do corpo: . auto-identificação . localização de partes do corpo . abstração do corpo - Organização do corpo no espaço - Lateralidade - Sentido de direção	- capacidade de identificar e emparelhar objetos. - capacidade de identificar a si próprio. - capacidade de distinguir partes do corpo. - capacidade de nomear e descrever as funções de partes do corpo. - capacidade de movimentar o próprio corpo de forma integrada. - capacidade de integrar a relação sensorio-motora com o ambiente através do estabelecimento da dominância de mão, olho, pé. - capacidade de distinguir posições e de ter orientação direcional.
Percepção de relações espaciais.	capacidade para perceber a posição de dois ou mais objetos em relação a	LINGUAGEM PERCEPTIVO-MOTORA	- Análise e síntese - Memória Visual - Integração Viso-motora	- capacidade de decompor um todo em partes e compor um todo a partir de elementos. - capacidade de lembrar com precisão experiências visuais anteriores. - capacidade de integrar habilidades visuais e motores na solução de situações-problemas.

Figura 3: Programação Específica de Educação Infantil – 1981 (SÃO PAULO, 1981g, p.1)

Esta proposta demonstra que a preocupação com a ‘evolução natural’ e a constatação do fracasso escolar, são, mais uma vez, argumentos que orientam a função da EMEI para a preparação para a vida escolar, com ênfase na prontidão para a alfabetização:

¹⁰ O quadro traz apenas um exemplo das várias capacidades contidas no documento.

Aos poucos, com vistas à prontidão para a alfabetização, as atividades devem-se tornar mais específicas, pois para ler e escrever a criança precisa atingir um determinado estágio do desenvolvimento intelectual e da linguagem interior e ter desenvolvido as condutas motoras de base, as condutas neuromotoras e as condutas perceptivo-motoras (SÃO PAULO, 1981a, p.1).

Dessa forma, constata-se uma continuidade de concepções do currículo de 1975, tanto em relação à função da Educação Infantil, quanto na abordagem da alfabetização a partir do treino das condutas neuromotoras e perceptivo-motoras, como são apresentadas, por exemplo, as relações espaciais:

DO. 53 Pj. Oo3/81 – METODOLOGIA DAS ATIVIDADES DA RPÉ-ESCOLA – ANEXO 9	
CAPACIDADE	CONSEQUÊNCIAS MEDIATAS DO TREINAMENTO DAS CAPACIDADES (importantes no processo de alfabetização)
POSIÇÃO NO ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características do seu próprio corpo. - Distinguir a funcionalidade de partes do seu próprio corpo. - Reconhecer a posição do corpo em relação aos elementos do meio. - Reconhecer as posições dos elementos do meio em relação a si próprio. - diferenciar posições em representações gráficas (figuras). - Diferenciar letras que tem a mesma forma mas diferem na posição (bd; p-q).
RELAÇÕES ESPACIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Compor um todo a partir de elementos: com material concreto com representações gráficas (figuras) com palavras - Decompor um todo em partes utilizando: com material concreto com representações gráficas (figuras) com palavras, frases e textos - Reconhecer ou reproduzir situações com movimentos ou expressão verbal. - Executar controladamente movimentos viso-motores. - Estabelecer relações entre elementos do meio ambiente utilizando: com material concreto com representações gráficas (figuras) - Reconhecer a sequência de letras ou sílabas numa palavra e da palavra numa sentença.
CONSTÂNCIA DE PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar materiais diversos em espaços estabelecidos ou delimitando. - Diferenciar visualmente as formas, tamanhos e posição em: com material concreto com representações gráficas - Lembrar e reproduzir gradativamente formas em diferentes tamanhos e posições. - Reconhecer palavras conhecidas quando contextos diferentes de forma, cor, tamanho, estilos.

Figura 4: Metodologia das atividades da pré-escola (SÃO PAULO, 1981h, p.4)

A ênfase nas atividades individuais de cunho preparatório e a concepção de aprendizagem e de alfabetização podem ser ratificadas ainda no documento “Treino e aperfeiçoamento do pessoal de Educação Infantil: metodologia das atividades da pré-escola – coordenação viso-motora” (São Paulo, 1981i), que sugere o treino de letras em folha pautada, conforme o exemplo que se segue:

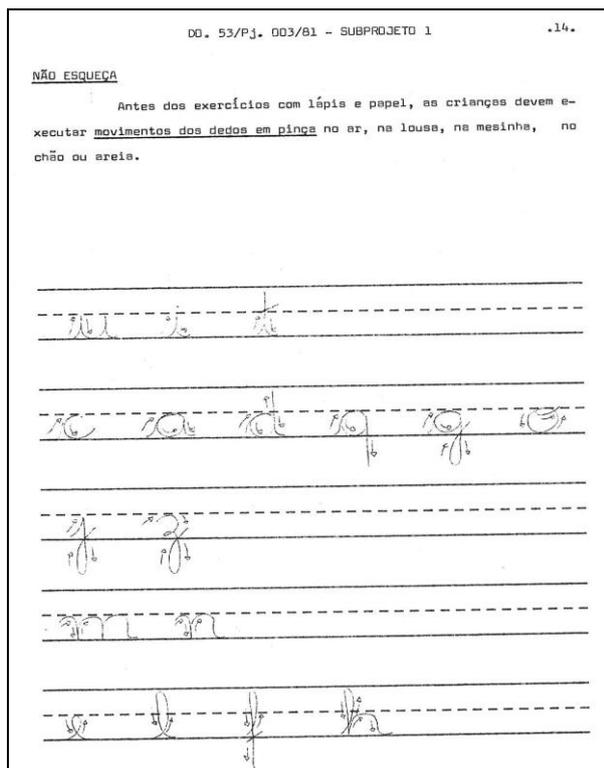


Figura 5: Exercícios de coordenação motora (SÃO PAULO, 1981i, p.14)

Nesse documento, é possível ler a seguinte justificativa:

Na pré-escola, o treino da coordenação viso-motora deve ser intenso, pois a prontidão para a alfabetização requer da criança capacidade para controlar as atividades globais do corpo, para manter o equilíbrio motor geral e fino, para controlar a energia muscular, os movimentos oculares e a musculatura fina para executar tarefas mão-olho (SÃO PAULO, 1981i, p.1).

Percebe-se a preocupação com o preparo da criança para as atividades de escrita enquanto produção de traços e símbolos. A escrita seria uma tarefa “mão-olho” de maior importância, o que fez dos exercícios de coordenação viso-motora um importante conteúdo da prática da escola de Educação Infantil. Ainda é possível refletir sobre a concepção do professor, quando se observa a instrução feita a ele para a organização das tarefas sugeridas:

Antes dos exercícios gráficos serem realizados no papel (primeiro quadriculado, depois pautado e finalmente sem pauta) o professor deve cuidar para que a criança execute movimentos com as mãos e os dedos nas direções esquerda-direita/de cima para baixo, no plano vertical (no ar, na lousa) e no plano horizontal (na areia, chão ou mesa) (SÃO PAULO, 1981i, p.3).

Nesta e em outras orientações deste documento o caráter predominante é da orientação passo a passo. Ao professor caberá reproduzir a tarefa empenhando-se em fazer a

criança cumprir cada etapa planejada. É ele, mais uma vez, o responsável por implementar uma programação cuja autoria é de uma equipe de técnicos, que está fora da escola; e é ele o responsável pelo controle da conduta infantil. A concepção do papel do professor que se constrói na análise destes documentos é de um profissional cuja capacidade está em reproduzir os exemplos sugeridos e recriar situações que atendam aos objetivos propostos dentro de parâmetros estabelecidos pela equipe técnica. Contudo, quando o documento se refere ao professor, apresenta uma ideia que sugere um profissional autônomo, capaz de administrar tarefas múltiplas e complexas:

Para tanto, é preciso que os educadores se preocupem em: criar um meio e uma atmosfera favoráveis à aprendizagem; fornecer material variado; encorajar as crianças a fazer tudo que podem com ele; sugerir atividades; encorajar as crianças a construir suas próprias perguntas; encorajar as crianças a encontrar respostas a partir das ações sobre os objetos; ajudar as crianças a desenvolver suas *ideias*, aproveitando as situações de vida diária (SÃO PAULO, 1981e, p.5).

Conclui-se que há um processo de continuidade entre o currículo de 1975 e os documentos de 1980 e 1981, mas que aprofunda a função da EMEI como lugar de preparo para a escola, principalmente preocupada em corrigir possíveis distúrbios do desenvolvimento das crianças. A concepção da criança natural e universal faz surgir a visão das diferenças como patológicas, o que obtém força nesses documentos e faz da aprendizagem um processo de recuperação e superação de defasagens, pautada pelo treino.

Sobre esta proposta, o documento de Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil de 1992 afirma:

Os textos utilizados para reflexões nos treinamentos enfatizavam os fatores biológicos (tais como má nutrição, doenças, condições de higiene) e os fatores sócio-econômicos-culturais pelas dificuldades cognitivas, afetivas e psicomotoras das crianças.

Apela para a responsabilidade do educador no sentido de adaptar a criança à escola e aos padrões das camadas médias da população. Considera que a maioria das crianças da EMEI apresenta muitos ou alguns dos seguintes problemas: vocabulário diferente, dificuldades de comunicação, má condição física, dificuldades de controle e orientação espacial e de discriminação visual e auditiva, autoimagem negativa, desatenção, dificuldades de relacionamento, apatia, irritabilidade. Como estratégia para enfrentar tais dificuldades, propõe o treinamento nas capacidades básicas para aprendizagem, baseadas em Robert Valett (SÃO PAULO, 1992, p.14).

3.4 A Pré Escola que Queremos – 1985

Em 1985, no governo de Mario Covas¹¹, sendo secretária da educação a Professora Guiomar Namó de Mello, publica-se a revista Escola Municipal Ano 18, nº 13 que comemora 50 anos da Pré-escola municipal. Esta revista recupera, desde os PIs, a trajetória histórica da pré-escola e tem por objetivo discutir sua função tendo por referência o movimento de redemocratização do país, valorizando a “busca de uma pré-escola popular e democrática” (SÃO PAULO, 1985^a, p.2). Defendendo o movimento que a rede municipal de educação vivia àquele momento, escreve a Professora Guiomar:

Ao lutarmos pela redemocratização política do País, ao apostarmos no compromisso do educador com as classes populares e ao trabalharmos na direção de uma pré-escola que assuma com competência seu papel pedagógico educacional, esperamos ter criado condições para que os educadores do Ensino Municipal encontrem, no futuro, respostas mais adequadas do que as que foram possíveis, neste presente” (SÃO PAULO, 1985a, p.1).

O desafio da redemocratização do país dá à escola, de forma geral, e à Educação Infantil, de forma específica, um papel indispensável que passa pela democratização do acesso e pela garantia da qualidade. O editorial da Revista Escola Municipal: 50 anos de Pré-Escola municipal, apresenta essa concepção:

[...] é impossível falar em democratização da pré-escola sem aumento quantitativo do número de crianças nela matriculadas. Por outro lado, não basta garantir acesso. É preciso também assegurar a todos os alunos um ensino de boa qualidade, com atividades sistematizadas, que resultem em desenvolvimento cognitivo, linguístico e social (SÃO PAULO, 1985a, p.3).

A qualidade a ser garantida passa pela dimensão do ensino e da sistematização pedagógica:

Os objetivos educacionais da pré-escola não podem ser alcançados apenas indiretamente através de atividades informais e desestruturadas. É indispensável a existência de uma programação que, partindo das necessidades e características das crianças desta faixa etária e sem abrir mão da brincadeira livre e da espontaneidade, garanta o desenvolvimento sistemático de conhecimentos, atitudes e habilidades (SÃO PAULO, 1985a, p.3).

O texto revela que há um movimento de negação de um modelo, caracterizado como espontaneísta, e a proposição de um modelo considerado “mais estruturado” com programação adequada à faixa etária, sem, contudo, deixar de lado aquelas atividades próprias

¹¹ Prefeito da cidade de São Paulo de maio de 1983 a dezembro de 1985.

das crianças pequenas representadas pelo brincar. Nesse momento, fica evidente a preocupação política que transparece pelo objetivo principal de proporcionar acesso e qualidade às crianças das “camadas populares”. Assim, a finalidade da educação pré-escolar é definida pela Professora Tizuko Morshida Kishimoto (1985a, p.10) em seu artigo publicado nessa mesma revista: “Desta forma, a definição de uma pré-escola para a rede municipal de ensino, deve pelo menos garantir uma escola de qualidade, válida para todas as classes sociais, que favoreça a autonomia do educando para o cultivo da democracia”.

Em outro artigo da mesma revista, evidencia-se a necessidade de negar um modelo anterior em favor de outro que se defende, tema que orienta o texto de Lídia Izecan de Carvalho, ao apresentar os pressupostos pedagógicos dessa pré-escola almejada:

A expansão quantitativa, por sua vez, deve ser acompanhada pela construção de uma pedagogia adequada a essa faixa etária e à realidade da criança proveniente das classes populares, tendo como pressupostos:

- partir dos conhecimentos que o aluno possui;
- valorizar esses conhecimentos, ampliando-os e assegurando a aquisição de novos conhecimentos à criança;
- desenvolver atitudes de curiosidade, observação e crítica, com vistas à conquista de sua autonomia;
- propiciar uma relação educador-educando calcada numa base afetiva que se expressa pelo conhecimento e respeito às necessidades e interesses da criança;
- possibilitar-lhe enfrentar com sucesso as etapas subsequentes (SÃO PAULO, 1985a, p.33).

Esse novo modelo tem na alfabetização um grande baluarte. Assim, a função da pré-escola continua a ser definida a partir do ensino de 1º grau, a pré-escola existe em função da escola, ainda que novos elementos tenham se agregado aos seus objetivos, como a preocupação específica com a criança da classe popular, concebendo-a em sua especificidade sociocultural e não mais como portadora de déficits e carências.

No mesmo ano, são publicados três documentos voltados para a pré-escola: “A pré-escola que queremos: Programa de Educação Infantil” (SÃO PAULO, 1985b), “Programa de Educação Infantil: Linguagem” (SÃO PAULO, 1985c) e “Programa de Educação Infantil: Matemática” (SÃO PAULO, 1985d). Esses documentos buscam consolidar a proposta para a Educação Infantil pretendida pela gestão Mário Covas.

O documento “A pré-escola que queremos: Programa de Educação Infantil”, assinado pela secretária de educação, Professora Guiomar Namó de Mello, apresenta breve relato da trajetória realizada por sua equipe e o desafio enfrentado para “equacionar adequadamente a quantidade e a qualidade, ambas comprometidas com as características e aspirações das clientelas de origem popular, majoritárias hoje nas escolas públicas de nossa

cidade” (SÃO PAULO, 1985b, p.s/n). A construção da “pré-escola que queremos” implicou em discutir “as funções e os objetivos da pré-escola” e assumir “o desafio de fazer dela uma instituição de caráter eminentemente educacional” (SÃO PAULO, 1985b, p.s/n).

Como consequência, discutir a prática pedagógica foi um caminho percorrido ao longo da gestão que culminou em uma orientação específica para a Educação Infantil que traz a valorização da criança e de seus conhecimentos como fundamento.

Nesse mesmo documento, encontramos uma nova forma gráfica para a proposta curricular, apresentada abaixo:

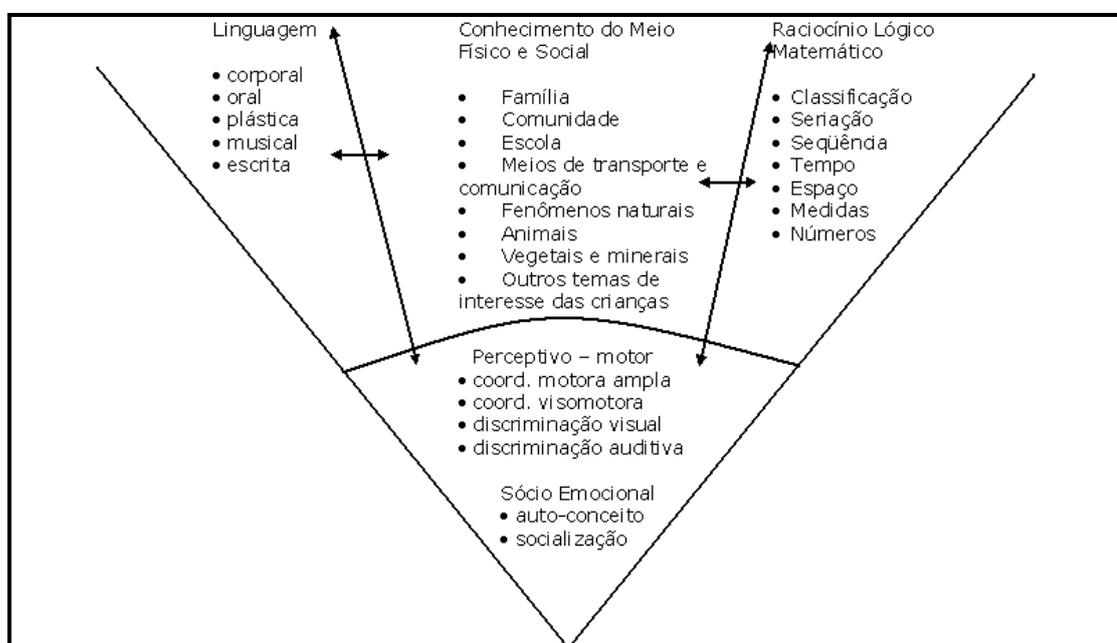


Figura 6: Currículo para a pré-escola – 1985 (SÃO PAULO, 1985b, p.2)

A apresentação desse currículo é feita num formato diferenciado do diagrama e da grade dos currículos de 1975 e 1980. Uma nova imagem foi construída para demonstrar integração e articulação entre os diferentes componentes do currículo.

Os aspectos socioemocional e perceptivo-motor são apontados como base, a linguagem é vista não no aspecto da estrutura da língua portuguesa, mas em sua dimensão comunicativa, envolvendo oralidade e escrita, e também o corpo, a música e as artes plásticas. A necessidade de uma pedagogia específica concretiza-se na ideia de que “[...] é fundamental estabelecer, na pré-escola, um currículo significativo para o aluno, que tenha relevância social e seja pré-requisito para trabalhar conteúdos mais complexos” (SÃO PAULO, 1985b, p.2).

Os princípios metodológicos apresentados trazem referências pedagógicas fundamentadas na teoria piagetiana como a importância do jogo e da brincadeira, da ação da

criança sobre os objetos e do ambiente estimulador como dimensão intrínseca da ação pedagógica:

É importante salientar que na fase pré-escolar o jogo constitui a principal atividade da criança, a que mais atrai e absorve seu interesse. É através do lúdico que ela explora sua fantasia e capta o mundo à sua volta. Brincando, a criança constrói, combina, compõe e, para isso, é necessário oferecer-lhe um ambiente propício à atividade, às interações sociais e à autoconfiança. Agindo sobre o ambiente e descobrindo que diferentes objetos reagem de maneiras diferentes a uma mesma ação, a criança conhece as propriedades destes objetos, recebe informações que são assimiladas e, nesse processo, desenvolve o conhecimento (SÃO PAULO, 1985b, p.3).

A fundamentação piagetiana também se faz presente por meio do trabalho de Emília Ferreiro. O documento traz uma coletânea de textos dessa autora com trechos de algumas de suas obras, buscando oferecer fundamentação teórica aos professores, em particular sobre a psicogênese da língua escrita. A partir daí, o documento apresenta a “Orientação para o trabalho de aproximação com a linguagem escrita na pré-escola”, que desenvolve uma reflexão sobre a alfabetização, sua concepção tradicional, a concepção da língua escrita como objeto social e os fundamentos para novas práticas pedagógicas na pré-escola, propondo diferentes temas (a função social da escrita, os diferentes sistemas de escrita e a criança, o desenho e a escrita, a importância do nome próprio e o uso da letra de forma maiúscula).

Seguindo a fundamentação teórica adotada e considerando a função social da língua escrita, o documento sugere atividades para proporcionar contato regular com a palavra escrita, de acordo com o pressuposto de ambiente estimulador assumido como referência:

Na fase pré-escolar, a criança está construindo uma estrutura de pensamento e essa construção vai sendo realizada à medida que ela interage com o meio, incorporando e transformando as informações que dele recebe. Quanto mais estimulador for o ambiente e quanto mais possibilidades de ação se der à criança, mais rica será essa construção (SÃO PAULO, 1985b, p.3).

Seguem-se sugestões de atividades que o professor deve proporcionar às crianças como “cantinho da leitura”, “cantinho de notícias”, “cartazes de registro” (aniversariante, ajudante do dia etc.), “calendário da semana” (registro da rotina), “nomeação de objetos da sala”, entre outras atividades. Outra série de atividades evidencia a importância dada ao trabalho com o nome próprio, transformado em conteúdo de atividades, como bingo de nomes, roleta de nomes, quebra-cabeça de nomes, cujo registro é inserido em diferentes situações do cotidiano da pré-escola.

Às atividades com a linguagem escrita, o programa agrega a linguagem oral, sugerindo atividades com histórias, jogos verbais de adivinhação, de associação e dramatização, de atenção e de problematização; brincadeiras com palavras e sons, parlendas, trava-línguas, poesias e rimas, brinquedos cantados etc., ou seja, atividades voltadas para ampliação do repertório infantil, como define o documento:

Se considerarmos que a Educação Infantil atende crianças de 4 a 6 anos provindas de diferentes camadas da população, o trabalho com linguagem oral torna-se primordial, pois elas necessitam exercitar outros tipos de registros linguísticos além daquele do seu grupo de origem (SÃO PAULO, 1985c, p.5).

A apresentação da psicogênese da língua escrita por meio dos trabalhos de Emília Ferreiro leva aos professores da rede municipal de Educação Infantil novas referências para o ensino da língua, iniciando uma formação e um debate que não se esgotariam naquela gestão, mas, ao contrário, permaneceriam presentes e seriam retomados em propostas futuras. A abordagem piagetiana sofre um salto qualitativo no seu trato e, em especial, em sua relação com a prática pedagógica com as crianças.

Paradoxalmente às novas posturas, o discurso da carência cultural se faz presente, ainda que não esteja tão explícito como nas propostas de 1975 e 1980/81. No discurso inovador sobre a função da Educação Infantil, o direcionamento para a preparação para o ensino de 1º grau é expresso na intenção política de se expandir a oferta da educação pré-escolar na periferia da cidade. Assim, estabelecer o caráter educacional da pré-escola era também oferecer às crianças aquilo que seu meio social e cultural não o faziam, preparando-as para as aprendizagens mais complexas dos anos de escolaridade.

Pode-se concluir, então, que a concepção da criança científica (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003) está presente, mas com ênfase diferenciada, seu caráter ativo é evidenciado e a importância do ambiente é considerada, tanto para compreender suas diferenças e especificidades, como para construir intervenções que possibilitem seu desenvolvimento. Se, no currículo de 1975, prevalecia o caráter prescritivo dos estágios do desenvolvimento, com a exposição do que a cada ano de vida a criança deveria ser capaz de fazer; se, nas propostas de 1980/81, as diferenças eram tratadas como patologias, nesta proposta a criança é ser ativo que deve ser estimulado, pois “[...] não são sujeitos passivos que esperam ser ensinados, ao contrário, não pedem permissão para começar a aprender, lançam hipóteses em todos os domínios, tratando de compreender tudo que as cerca [...]” (SÃO PAULO, 1985c, p.78).

O professor também recebe tratamento diferenciado. A proposta apresentada em 1985 foi construída com a participação dos educadores da rede municipal, conforme afirmação do próprio documento. Ao professor é oferecida orientação teórica e prática, ele já não é mais um mero aplicador de técnicas, mas um profissional chamado a participar e construir sua ação a partir de conhecimentos teóricos e por meio de instrumentos específicos. Nessa proposta, encontra-se, pela primeira vez, referência à observação e ao registro como instrumentos não só para a avaliação da criança, como também do trabalho pedagógico servindo ao planejamento das atividades em classe.

Publicada no final do ano de 1985, último ano da gestão administrativa, a referida proposta curricular foi interrompida pelo movimento político partidário do município. No início da gestão seguinte, as escolas receberam a orientação para não usar os documentos da administração Covas. Esse material foi recolhido entre os profissionais e retirado das escolas. No entanto, como alguns professores não entregaram seus exemplares, aquelas ideias continuaram circulando entre os docentes.

3.5 Proposta de Programação para a Educação Infantil – 1988

No início da gestão do prefeito Jânio Quadros¹² e de seu secretário da educação Paulo Zing, os documentos produzidos pela administração Mário Covas são recolhidos e seu uso entre os educadores da rede municipal é proibido. Inicialmente, para a Educação Infantil a indicação é de volta ao documento de 1975. Tal movimento é lembrado na rede municipal e retomado na gestão que segue a de Jânio Quadros, como se pode verificar em:

A proposta de 85, pelo que ela representava de inovador e por ter sido gerada com uma relativa participação dos educadores da própria Rede, foi cercada de grande expectativa. Sem negar o papel de assistência da escola pública às camadas populares, imaginava-se finalmente poder vislumbrar uma escola de Educação Infantil com uma função educacional.

Neste clima de expectativa por uma EMEI séria e de qualidade, os educadores, ao iniciar o ano letivo de 1986, foram surpreendidos com o recolhimento e a proibição expressa de utilização da proposta curricular que ainda nem havia sido implantada para valer. E, mais ainda, recomenda-se a volta à proposta de 1975, baseada num modelo de educação compensatória já desacreditado teoricamente na sua totalidade (SÃO PAULO, 1992, p.15).

¹² Gestão do Prefeito Jânio da Silva Quadros de janeiro de 1986 a dezembro de 1988.

Esta gestão elabora o documento “Proposta de Programação para a Educação Infantil”, publicado na edição especial do Diário Oficial do Município de São Paulo, em 11 de junho de 1988. As bases teóricas que fundamentam essa proposta são, mais uma vez, os escritos de Jean Piaget. A bibliografia desse documento conta com a referência de 24 obras desse autor e de seus colaboradores. Já na apresentação da proposta encontra-se esse referencial teórico como aporte:

Conhecer é agir, ou seja, transformar a realidade, organizando e analisando vivências, para poder compreendê-las. Isto significa que tanto a criança atua sobre o meio, como o meio atua sobre ela, é a partir desta interação, que ela constrói o entendimento de si própria e do mundo.

Este entendimento nos conduziu a buscar o apoio da teoria de Jean Piaget. Suas explicações sobre a gênese do conhecimento nos fornecem um referencial que subsidia a ação pedagógica voltada para as construções cognitivas das crianças. Estas ações estão sempre voltadas para ao meio físico e social (SÃO PAULO, 1988, p.2).

A partir desse posicionamento, o documento apresenta os objetivos da proposta:

Na formulação desta Proposta, dois grandes objetivos foram visados a partir dos pressupostos que já definimos. Em relação à criança, pretendemos que o período de escolarização contribua para o desenvolvimento da representação linguística e simbólica, da compreensão progressiva das relações lógico-matemáticas e da socialização. Em relação ao professor, entendemos que dando uma fundamentação teórica e diretrizes norteadoras, poderemos auxiliá-los a transformar sua prática pedagógica num exercício constante de reflexão, buscando definir as razões e as consequências de sua atuação (SÃO PAULO, 1988, p.2).

Afirma o documento que a pré-escola “vem ampliando suas funções, extrapolando os limites do atendimento assistencial para um trabalho pedagógico” (SÃO PAULO, 1988, p.2). Este trabalho pedagógico é concebido a partir da ideia de construção de conhecimentos pela ação da criança sobre o meio físico e natural, sobre o mundo dos objetos a partir da crescente capacidade de representação que deve ser estimulada no contexto escolar da pré-escola.

Para atingir esses objetivos, a proposta passa a discorrer sobre conceitos piagetianos como conhecimento, desenvolvimento, esquemas, estágios do desenvolvimento infantil e suas leis. O estágio pré-operatório é particularmente analisado para fundamentar orientações para os professores, como fica evidente no seguinte trecho:

A fim de intervir no dinamismo intelectual da criança durante o período pré-operatório para que ela o ultrapasse, precisamos:

- propor situações que favoreçam o progresso das coordenações sensório-motoras através da manipulação de objetos variados, sendo tais manipulações dirigidas por solicitações que influem diretamente sobre a reconstrução dos esquemas;

- questionar sistematicamente o fazer, para que a criança possa compreender como e o porquê das suas ações, aprendendo a exprimir esta compreensão de forma inteligível para outrem (SÃO PAULO, 1988, p.4).

A apresentação do desenvolvimento de diferentes esquemas do período pré-operatório é feita de forma a orientar o professor a desenvolver procedimentos adequados conforme a proposta teórica. O estilo de orientação passo a passo é usado para instruir o professor a como agir em diferentes situações e diante de diferentes respostas das crianças, como se pode observar no exemplo da apresentação da ordenação:

Após as crianças estarem estabelecendo uma correspondência um a um de modo sistemático, quaisquer que sejam os objetos distribuídos, a atividade de comparação e ordenação de coleções construídas pelo professor e posteriormente pelas próprias crianças deve ser introduzida. O professor amontoa ao acaso dois ou três conjuntos de objetos e pede para as crianças, após compararem quantidades, ordenarem os conjuntos de acordo com as mesmas. O número de elementos em cada coleção não deve ser superior a 15. E quanto a quantidade de conjuntos, o professor começa com dois ou três e progride até dez.

No caso das próprias crianças formarem coleções, o professor simplesmente fornece os objetos pedindo número determinado de conjuntos; explica que estes conjuntos não devem ter o mesmo tanto de elementos e que devem estar ordenados de acordo com as quantidades. Após a ordenação, começam as perguntas: 'por que este conjunto (monte) está aqui? E este? E este?...' vamos supor que as respostas tenham sido: 'Porque aqui tem dois, aqui quatro e aqui seis' O professor então pergunta: 'Por que o monte que tem dois está na frente deste que tem quatro? Por que o que tem seis está por último?' À medida que as justificativas das crianças forem progredindo, o professor pergunta (em relação ao exemplo anterior) – 'Para o monte que tem dois chegar no monte que tem seis, o que a gente precisa fazer? Por quê?' (SÃO PAULO, 1988, p.8).

A inspiração nas provas clínicas piagetianas e o caráter prescritivo dessa orientação permanecem em toda a proposta e tornam-se fundamentais na programação curricular apresentada:

O desenvolvimento cognitivo, portanto, está baseado em uma evolução progressiva e, a partir do exposto na programação, podemos definir como Grandes Conquistas Cognitivas da Criança as que se realizam relativamente a:

- Brincadeira Simbólica
 - Imitação
 - Imitação de modelo com objeto
 - Brincadeira sensório-motora
 - Quantificação
 - Classificação
 - Seriação
 - Medida
 - Tempo
 - Espaço
 - Sequência (SÃO PAULO, 1988, p.16).
-

A partir dessa organização, o planejamento do professor é orientado por uma grade semanal em que todos os itens citados devem aparecer sob a forma de atividades previstas no mínimo uma ou duas vezes na semana. Como podemos observar na proposta de plano para a primeira semana do ano letivo:

	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
Brincadeira simbólica	X			X	
Brincadeira sensório-motora	X	X		X	
Imitação		X			
Classificação			X		
Seriação	X			X	
Quantificação			X		X
Espaço			X	X	
Tempo		X			X
Imitação de modelo com objeto	X		X		
Sequência		X			X

Figura 7: Planejamento semanal – 1988 (SAO PAULO, 1988, p.18)

Importante ressaltar que o currículo aqui proposto quebra a continuidade com os anteriores no que tange aos conteúdos, já que não são as áreas de conhecimento ou a matriz curricular da escola de Ensino Fundamental que formam a base curricular. O que prevalece é uma interpretação de um aporte teórico específico, o piagetiano, ajustado como sequência de atividades. Percebe-se a rigidez como uma característica dessa proposta: a criança é apresentada como um conjunto de características fixas em cada momento de seu desenvolvimento; a aprendizagem, como a sucessão dessas etapas no desenvolvimento individual; o processo de ensino, como o acompanhamento desse desenvolvimento com condutas prescritas exaustivamente; e o professor, como um executor desses procedimentos previamente estabelecidos. Nesse caso, a formação do professor é um elemento fundamental para a possibilidade de efetivação da proposta, o que justifica a longa introdução do documento, apresentando a teoria piagetiana.

A questão da alfabetização não é abordada diretamente. A linguagem oral é citada em um trecho do texto sobre representação simbólica:

Um assunto que pode ser incluído é aquele sobre a linguagem oral para que elas aprendam a refletir sobre a mesma. O professor pode propor uma série de perguntas, por exemplo: “Por que a gente fala?”, “Como acham que surgiram as palavras?”, “Por que mesa chama-se mesa?”, solicitar exemplos de palavras compridas, curtas, fáceis, difíceis e assim por diante, cada resposta dada deve ser seguida de um porquê. À medida que esta discussão for acontecendo o professor pode observar que as reflexões infantis que inicialmente incidiam sobre os objetos, voltam-se progressivamente para a própria linguagem. Exemplificando: a criança diz que “rua” é uma palavra comprida porque “a rua é muito grande”. Posteriormente, considerará grande apenas aquela palavra composta de “muitos pedacinhos” ou “que a gente demora falar...” (SÃO PAULO, 1988, p.4).

A linguagem entendida dentro desse referencial teórico é apresentada como uma manifestação da função semiótica e o desenvolvimento da linguagem escrita uma consequência de todo o trabalho de aprendizagem com seriação, classificação, ordenação etc. Ou seja, um processo interno de organização de esquemas.

3.6 – O Movimento de Reorientação Curricular – 1989 a 1992

A gestão do prefeito Jânio Quadros é seguida pela gestão da Prefeita Luiza Erundina¹³, que tem como Secretário de Educação, num primeiro momento, Paulo Freire, e, em seguida, Mário Sérgio Cortella. Esta gestão implementa o “Movimento de Reorientação Curricular”, com uma proposta de trabalho que, como o nome anuncia, tem no currículo seu principal instrumento de consolidação e cujo objetivo é assim definido:

A concretização da escola pública popular democrática assumida como meta desta administração exige o repensar da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino. Fazer isto, na direção de uma educação crítica, transformadora requer necessariamente que se reconstrua o instrumento básico de organização da escola – o currículo – entendido numa perspectiva ampla, progressista e emancipadora (SÃO PAULO, 1989, p.4).

O Movimento de Reorientação Curricular é pensado com base em três diretrizes principais:

O Movimento de Reorientação Curricular abrange a Rede Municipal como um todo, em todas as suas modalidades de ensino. Estamos trabalhando no sentido de garantir: a) um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo; b) o respeito ao princípio da autonomia da escola; c) a valorização da unidade teoria-

¹³ Prefeita da cidade de São Paulo entre janeiro de 1989 e dezembro de 1992.

prática. Este processo exige uma discussão necessária de três segmentos: a escola, a comunidade, os especialistas nas áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 1989, p.5).

As escolas e seus educadores foram chamados a participar por meio da apresentação de relatórios, o que se denominou primeiro momento do Movimento de Reorientação Curricular, a problematização. Neste, a proposta era analisar criticamente o trabalho das escolas e apresentar propostas de alteração. Esse momento aconteceu em dois dias de trabalho coletivo nas escolas, em que a análise foi orientada por um instrumento com questões norteadoras sobre a proposta pedagógica e questões relacionadas à infraestrutura e condições de trabalho.

Os relatórios das escolas foram sistematizados por modalidade e apresentados por meio do documento “O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 2”, de 1990. Sobre a Educação Infantil, tal sistematização é apresentada em dois grandes eixos: concepção de educação e infraestrutura físico-administrativa e humana.

No eixo da concepção de educação, observa-se que as respostas obtidas nos relatórios são abordadas como construções históricas e compreendidas a partir de referenciais da própria rede municipal, como podemos averiguar:

Cerca de 30% das escolas não deixam claro por qual proposta optou, ou elaborou, para ser utilizada durante este ano. Citam somente, de forma ampla e vaga: ‘preparação natural da criança’, ‘trabalho de forma aberta’, ‘proposta elaborada pela escola’, ‘método Paulo Freire’, ‘Decroly, Montessori’, ‘Poppovic’, ‘Método Piaget’, ‘Método Guiomar’ e até há mesclagem do tipo ‘Piaget/Montessori/tradicional’ e ‘método eclético’.

Outras escolas optaram por usar propostas de programações: a de 85 ou a de 88. Porém, mais de 50% das escolas apresentaram na sua proposta de trabalho a mesclagem das programações de 85 e 88 (SÃO PAULO, 1990, p.10).

A sistematização dos relatórios apresentados pelas escolas de Educação Infantil conclui que “permanece a indefinição do que deve ser a escola de Educação Infantil”. E ainda aponta e problematiza a preocupação com a prontidão para a 1ª série como um fator comum às justificativas das diferentes propostas então existentes na rede municipal:

Em que medida enriquecemos e ampliamos a relação de Escola de Educação Infantil com a Escola de 1º grau? Será que acostumar a criança a permanecer sentada e em silêncio, por várias horas, é preparar para o 1º grau? Será que utilizar o caderno apenas para exaustivos exercícios psicomotores e atividades gráficas, sem significado, é preparar para a alfabetização? (SÃO PAULO, 1990, p.13).

As reflexões iniciadas nas várias modalidades de ensino dão origem a documentos que, em seu conjunto, consolidam uma nova proposta curricular para toda a rede municipal. Para as Escolas Municipais de Educação Infantil, em 1992, é publicado o documento “Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI”, fruto do trabalho dos quatro anos (1989-1992), que aponta a função social da escola e a concepção de currículo como elementos basilares, sendo assim compreendidos:

É preciso ter claro que a escola e o seu currículo devem responder às necessidades sociais. Conhecer, pois, essas necessidades, nos leva a desvelar para quem e para que, nossa escola trabalha, ou seja, a favor de quem remete seus esforços e, conseqüentemente, contra quem esses mesmos esforços acabam sendo potencializados (SÃO PAULO, 1992, p.7).

A apreensão da história da rede municipal de ensino e uma postura crítica em relação ao passado são reiteradas; para definir e propor o novo, é preciso postura crítica em relação ao passado, pois o movimento que se pretende é de superação:

A trajetória da Educação Infantil no Ensino Municipal de São Paulo com sua origem, mudanças legais e programações explica, em grande parte, seu presente modo de ser: A indefinição de seu papel como escola, sua ação mecânica e fragmentada, a ausência de projetos educacionais próprios, a desarticulação com a escola de 1º grau (SÃO PAULO, 1992, p.7).

A compreensão de currículo é retomada em duas perspectivas complementares, uma interna ao próprio movimento de reorientação curricular, nas reações da rede à proposta e, outra, de concepção de currículo:

A incompreensão do que seria o Movimento de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação suscitou, nos dois primeiros anos desta gestão, a expectativa de que fôssemos elaborar um conjunto de conteúdos programáticos, acompanhados de uma seleção de atividades e outras orientações que implicassem um conjunto de ações estruturadas. Essa expectativa está em sintonia com o que vinha ocorrendo, desde a década de 70, na Rede Municipal de Educação Infantil, com sucessivas programações sendo elaboradas, em sua maioria, com base num modelo tecnicista de educação.

A questão curricular, assim entendida, tem como princípio a racionalidade técnica e se constitui num conjunto de objetivos, ações, seleção prévia de conteúdos técnicos e critérios de avaliação. [...]

Nossa proposta de Reorientação Curricular tem como ponto de partida a análise e reflexão com os educadores da Rede municipal do currículo em ação, ou seja, do conjunto de decisões e ações desenvolvidas no interior da escola. [...]

Numa visão mais abrangente currículo é tudo o que acontece na escola e que afeta direta ou indiretamente o processo de transmissão, apropriação, ampliação, construção coletiva do saber. Envolve um conjunto de elementos e concepção que vão desde os aspectos físicos até o conjunto de agentes internos e externos que interferem na escola (SÃO PAULO, 1992, p.17).

A ideia de currículo como “tudo que acontece na escola”, em oposição à de programação de atividades, cria condições para a inserção de uma abordagem que vá além dos conhecimentos escolares e traga o que é específico da criança, e de forma mais precisa, “daquela criança, naquela escola em particular”, assim como o que é específico de sua comunidade e de seu universo cultural, inserindo assumindo premissas de um referencial histórico-cultural de sujeito. Passa-se a desenvolver o conceito de “Projeto Político Pedagógico” como a manifestação da autonomia das Unidades Escolares, que deve ser entendido como construção coletiva baseada em concepções específicas. Para tanto, é preciso problematizar essas concepções, dentre elas a concepção de criança:

Ao pensar numa Escola de Educação Infantil para as camadas populares, não podemos supor uma criança abstrata, mas temos que levar em conta suas condições materiais de vida, não para comparar essa criança a uma suposta ‘criança modelo’ (concebida pela ideologia burguesa), desembocando numa educação compensatória, mas para concretizar a educação que interessa à criança dessa camada social (SÃO PAULO, 1992, p.11).

Apresentando a concepção de criança assumida pelo Movimento de Reorientação Curricular, o documento ainda enfatiza as implicações dessa opção para o fazer pedagógico:

Portanto, uma escola que pretenda assumir uma prática pedagógica comprometida com a causa popular de transformação social não pode considerar seu aluno como um ‘desafio’ a ser corrigido. Ao contrário, deve saber trabalhar com as diferenças presentes no seu contexto, para, através do confronto entre essas diferenças, construir coletivamente o verdadeiro espaço pedagógico (SÃO PAULO, 1992, p.19).

A partir das concepções de currículo e de criança assumidas, a função da Educação Infantil é delineada com ênfase pedagógica, mas não escolarizada, superando a dicotomia educação e assistência. Por isso, o pedagógico ganha uma nova definição:

Cumprir uma função pedagógica não significa seguir o módulo da escola de 1º grau (que também precisa ser reformulado). A escola de Educação Infantil tem uma especificidade pelo fato de trabalhar com crianças pequenas. Assim, não pode furtar-se a prestar uma certa assistência, o que é diferente de ‘ser assistencialista’. Segundo Sônia Kramer ‘conhecer a educação de crianças de 0 a 6 anos com tal função (pedagógica), além de perceber, que ela tenha tal papel de garantir as condições de segurança, saúde e alimentação, é conceber as crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadão e cidadãos. Isso significa considerar, por um lado, que as crianças pertencem a classes sociais díspares e como tal terem direito de acesso à educação e aos conhecimentos da língua portuguesa, matemática, ciências sociais e naturais, sem negar, por outro lado, que possuem especificidades

determinadas tanto pelo seu desenvolvimento psicológico quanto pelos contextos culturais heterogêneos em que estão inseridas (SÃO PAULO, 1992, p.20-21).

A partir da discussão sobre concepções e a história da Educação Infantil, o documento de 1992 apresenta um conjunto de princípios sob o título “A proposta pedagógica”, que inclui a linguagem como eixo de trabalho, o jogo e as áreas de conhecimento como organizadores do currículo e a interdisciplinaridade no contexto da Educação Infantil.

Como eixo do trabalho pedagógico, a linguagem é apresentada a partir da teoria de Vigotski na relação com a constituição do pensamento e como mediadora da interação social. Apresenta-se, com essa ideia, a importância das interações entre crianças e entre crianças e adultos, o que traz para o professor a responsabilidade de mediar tais relações:

A linguagem construída na interação supõe sujeitos que negociam significados. Os professores das classes de Educação Infantil têm uma grande responsabilidade, enquanto adultos que interpretam o mundo para e com a criança, estabelecendo com ela uma dialogia num período em que a linguagem está em sua plena constituição (SÃO PAULO, 1992, p.27).

O jogo é apresentado, a partir da teoria de Vigotski, como atividade própria da criança que deve ter espaço privilegiado na prática das EMEIs:

O jogo, sendo um recurso que a criança (e também o adulto) utiliza para pensar sobre si mesma, o outro e o mundo, é revelador de conteúdos importantes. Essa característica cria então a possibilidade de, na educação, o jogo poder ser utilizado como valioso recurso de ensino (SÃO PAULO, 1992, p.30).

O jogo aqui definido não é tratado apenas como atividade espontânea ou recreação da criança que não necessita da observação e da intervenção do professor, mas como instrumento para que este conheça a criança e os processos que desenvolve durante o jogo. A orientação é que o professor busque compreender os conteúdos dos jogos infantis, esteja atento ao significado destes para criança e garanta para ele espaço na rotina dos agrupamentos infantis. Segundo a proposta, para organizar o currículo, o jogo deve estar presente de diferentes modos e integrado ao trabalho com as áreas do conhecimento.

Na apresentação das áreas do conhecimento, destaca-se a linguagem como conteúdo. Nesse item, o documento desenvolve a discussão da questão: “deve-se ou não alfabetizar na Educação Infantil?” Tratando tal questão com a apresentação da psicogênese da língua escrita

e opondo-se à visão de alfabetização como domínio de um código, apresenta a alfabetização como processo amplo de comunicação:

Através das diferentes linguagens, a criança pequena produz as marcas de sua leitura e compreensão da realidade. O aprimoramento dessas formas de registro de seu pensamento e discurso interno, rumo a conquista da escrita convencional enquanto produto sócio-cultural e formas cada vez mais elaboradas de expressão, é o que chamamos de PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SÃO PAULO, 1992, p.32, grifo originais).

A partir dessa concepção, a leitura, o desenho e a pintura são concebidos como faces de um mesmo processo:

A primeira forma de registro, a garatuja, é um importante passo no desenvolvimento da criança, pois é início da expressão que a levará não só ao desenho e à pintura, mas também à palavra escrita. Muito cedo, dependendo do meio em que vive e em função das interações que estabelece com o meio, a criança tenta imitar a escrita do adulto, registrando graficamente o traçado básico dessa escrita. A apropriação da escrita alfabética se dá, basicamente, quando a criança percebe que é possível desenhar a fala (SÃO PAULO, 1992, p.33).

De acordo com o documento de 1992, os Projetos Pedagógicos das escolas de Educação Infantil têm alguns desafios a enfrentar, entre eles, a integração entre as atividades de cuidado da criança pequena e a função pedagógica, a construção de uma prática pedagógica específica para a criança pequena, que a considere em suas especificidades e também considere o saber historicamente construído. Para tanto, a construção desses projetos exige um saber específico entre os professores, pois são eles em suas equipes de trabalho que deverão formular, avaliar e reformular novas propostas.

Conclui-se que a concepção de professor que acompanha o Movimento de Reorientação Curricular é a de sujeito histórico e social, cuja formação para a docência precisa ser compreendida como historicamente situada, e, portanto, herdeira de uma concepção baseada na instrução, marcada pela execução de procedimentos formulados fora da escola. Pretende-se a superação deste modelo de formação, colocando-se o professor no centro da ação pedagógica. Assim, constituíram-se os grupos de formação, marcados pela valorização da prática à luz da teoria educacional, que colocaram os professores da rede como sujeitos de sua formação. A concepção de professor dessa proposta é marcada pela competência que deve ser construída na ação e reflexão coletivas da prática pedagógica e pelo compromisso político. Este último é anunciado pelo documento em três frentes de lutas:

[...] não só rejeitar, mas combater a visão que apregoa punir e discriminar a criança pelas ações irresponsáveis dos adultos, principalmente de alguns setores do poder público [...]

[...] o educador da EMEI se perceber como sujeito que também está em processo de formação e portanto não pode se fechar no isolamento da prática dos eu dia-a-dia na escola. [...]

[...] a preocupação com as crianças que não conseguem um lugar na escola e/ou as que, por razões diversas, acabam sendo excluídas dela (SÃO PAULO, 1992, p.52).

É com esse sentido que a publicação de 1992 é entregue aos professores, como registro do processo de reflexão e construção de uma proposta pedagógica e um convite ao engajamento na luta pela educação de qualidade. Aqui, o currículo não toma um formato único, ele é algo a ser construído a partir de ideias básicas, concepções específicas de criança, de escola, de aprendizagem e do papel do professor. A proposta dá às escolas a possibilidade de construir suas próprias propostas pedagógicas, a partir da perspectiva de autonomia e competência das equipes, assim como de especificidades de cada unidade, de cada bairro, de cada região da cidade.

3.7 Os Organizadores de Área – 1995 a 2000

Na gestão Paulo Salim Maluf¹⁴ e de seu secretário da Educação Solon Borges, é produzido, e publicado em 1995, o documento “Organizadores de Áreas: Educação Infantil e alfabetização”. Este documento é reeditado em versão ampliada no ano de 1996; Posteriormente, em 1998, na gestão Celso Pitta¹⁵, há uma nova reedição desse documento. Na gestão Celso Pitta e de seus Secretários da Educação, Regis Fernandes de Oliveira e João Gualberto de Carvalho Menezes, o foco é a discussão da transferência das creches para os sistemas municipais, conforme prevê a Lei 9.394/96.

A leitura da introdução destes documentos faz referência a um processo em que as equipes escolares foram chamadas para discutir e contribuir por meio do “Relatório Analítico da Realidade Local”, introduzido na gestão anterior. Estes relatórios dirigidos pelos coordenadores pedagógicos nas escolas, durante o ano de 1995, foram analisados por uma equipe do Departamento de Orientação Técnica de Educação Infantil com a participação de

¹⁴ Prefeito da cidade de São Paulo de janeiro de 1993 a dezembro de 1996, em seu segundo mandato, sendo o primeiro no período de abril de 1969 a abril de 1971.

¹⁵ Prefeito da cidade de São Paulo de janeiro de 1997 a maio de 2000, e de junho de 2000 a dezembro de 2000. No período de maio a junho de 2000, foi Prefeito Regis de Oliveira.

um coordenador pedagógico de EMEI de cada Delegacia Regional de Educação Municipal (DREM).

A primeira versão deste documento, de 1995, apresenta uma série de considerandos dos quais algumas ideias devem ser destacadas:

- 1) O documento “Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil”, de 1992, e a intenção de, a partir dele, “dar continuidade à reflexão, revisando e reavaliando a proposta pedagógica da escola” (SÃO PAULO, 1995, p.5).
- 2) O caráter pedagógico da EMEI como fruto de um processo reflexivo dos profissionais da Educação Infantil.
- 3) A necessidade de que os educadores conheçam o desenvolvimento infantil para melhor atuar com as crianças.
- 4) As desigualdades sociais e as necessidades que dela emanam na relação escola-aluno.
- 5) A autonomia da escola e o compromisso de seus profissionais; e
- 6) O papel de assessoria e suporte da Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil¹⁶ (DOT/3).

Nessa versão já se anuncia a orientação teórica assumida por meio da definição das características do egocentrismo, segundo a teoria piagetiana, como um princípio de orientação curricular e um “conceito chave”:

À medida que se afasta da inteligência prática, passando pela inteligência pré-conceitual e intuitiva, no período pré-operatório, simbólico, rumo ao período operatório concreto, a criança vence etapa por etapa, cada uma das instâncias do animismo, do artificialismo, do realismo, do sincretismo, abandonando gradativamente uma posição egocentrada em favor da objetivação mais socializada. (SÃO PAULO, 1995, p.11).

O mesmo referencial teórico sustenta a visão de aprendizagem que se assume construtivista:

É importante frisar que, ao adotarmos uma postura construtivista, necessitamos diversificar as atividades e materiais usados, provocando conflitos (desequilíbrios) internos por meio de questionamentos e desafios, pois a construção de conhecimento pela criança não se dá de forma espontaneísta, mas sim pela necessidade de reorganização interna, de adaptação a novas situações, pela construção de novas

¹⁶ A Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil recebe diferentes nomes ao longo do período analisado, entre eles DOT/3 e DOT-EI.

hipóteses explícitas não só pelo seu fazer mas, também, pelas justificativas que dá a este fazer (SÃO PAULO, 1998, p.7).

A citação acima aponta para a concepção de criança científica, em acordo com propostas anteriores que também se fundamentavam na teoria piagetiana. Contudo, ao se referir à criança, o documento incorpora o referencial histórico-cultural reconhecendo-a na relação de pertencimento em um dado contexto. Daí a necessidade de o professor conhecer o perfil cultural da criança por meio de um processo avaliativo:

É a avaliação, diagnóstica e contínua, que respalda o profissional quanto à documentação de seu trabalho, mais que isto, a avaliação fundamenta as discussões e reorientações coletivas do processo escolar, viabilizar o respeito **à bagagem que o aluno traz**, ao seu ritmo [...] (SÃO PAULO, 1998, p.2, grifos originais).

Segundo o documento, a Educação Infantil tem por objetivos “preparar o indivíduo para um contexto social de constante mudança” (SÃO PAULO, 1998, p.2) e, de forma específica, a descentração das crianças e sua socialização. O que se conclui com a seguinte ideia:

Ora, se o objetivo da educação é instrumentar o homem para a abertura a todo o possível, ou seja, a construção de um homem capaz de criar, inventar, descobrir e não de alguém apático, conformado, objeto da história, a metodologia adotada neste processo, bem como a postura docente, devem ser coerentes com essa ideia de homem e, portanto de criança, não no conceito do adulto-morfismo mas, de conhecimento das características desta criança e da epistemologia que a envolve (SÃO PAULO, 1998, p.3).

A esta ideia correspondem os objetivos propostos no documento, o primeiro retirado do Regimento Comum das Escolas Municipais (R.C.E.M.), e os demais formulados no contexto específico dos Organizadores de Áreas:

Garantir aos educandos a construção de formas ou sistemas de representação da realidade, de acordo com seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social (R.C.E.M.– Capítulo IV, artigo 6, I).

Aproximar de forma gradual e significativa para a criança, os sistemas de signos culturalmente estabelecidos: alfabético, numérico, musical, de tal maneira que o aluno aproprie-se da lecto-escrita dos mesmos.

Ampliar o domínio dos diferentes recursos das formas básicas de expressão.

Colaborar no desenvolvimento da linguagem infantil, de forma que a criança atinja níveis cada vez mais elaborados, claros e próximos da norma culta de comunicação.

Viabilizar a clara expressão das hipóteses, iniciando a antecipação e a observação comparativa da produção (SÃO PAULO, 1998, p.4).

Os objetivos propostos concretizam-se na versão final do documento “Organizadores de Áreas – Educação Infantil 2ª versão” de 1998 em dez áreas de orientação da ação pedagógica, sendo elas:

- 1) Jogo Simbólico
- 2) Linguagem oral
- 3) Desenho
- 4) Linguagem Escrita
- 5) Linguagem Computadorizada
- 6) Linguagem Plástica
- 7) Linguagem Musical
- 8) Linguagem Corporal
- 9) Matemática
- 10) Ciências

Cada área é apresentada com um texto introdutório e uma planilha com duas colunas, em que correspondem características da criança, justificativas e propostas de trabalho. Na coluna das características da criança, observa-se a sequência de etapas de desenvolvimento como orientador básico ao professor. Assim, linguagem oral, por exemplo, é apresentada como linguagem egocêntrica e linguagem socializada; a linguagem escrita, na evolução de hipóteses, de acordo com a teoria de Emilia Ferreiro (nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico alfabético e nível alfabético). Para cada etapa do desenvolvimento, corresponde uma orientação prática ao professor, sugerindo intervenções possíveis com a criança, como se pode observar na figura que segue:

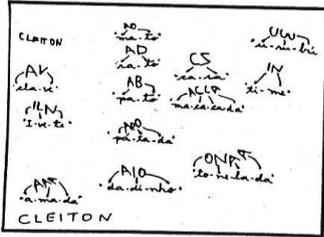
CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA MANIFESTAS NA ESCRITA	JUSTIFICATIVAS E PROPOSTAS DE TRABALHO
<p>Evolução do nível silábico-alfabético</p> <ul style="list-style-type: none"> - A atribuição de valores sonoros convencionais se estende para várias letras, especialmente aquelas contidas no próprio nome. - Há generalização de algumas sílabas de palavras conhecidas para composição de outras palavras. Ex.: utiliza a sílaba inicial do seu próprio nome para escrever outra palavra que possua a mesma sílaba. - Respostas denotam superação do realismo nominal, análise das palavras indicam compreensão da formação das palavras. (A superação do realismo não constitui conquista isolada de outras do desenvolvimento). 	<ul style="list-style-type: none"> - A aprendizagem se consolida mediante a possibilidade de a criança generalizar o que aprendeu para outras situações. - As generalizações de sílabas (Ex.: do seu nome) para outras palavras, constitui o final dessa evolução. - Quando o professor perceber que a criança "faz diferente" já com certa mobilidade, pedir que ela desenhe no papel o que acabou de fazer. - Quando o material for a escrita de nomes próprios como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Clarisse • Neusa • Sandra • Alfredo • Madalena • Pedro • Silvia • Cecília <p>Solicitar que a criança junte os parecidos ou ponha para morar junto os parecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando a resposta for relativa à quantidade de letras (porque tem 8, 6 letras), o professor deverá questionar em quantos pedaços eu falo esse nome? <p>Ex: CLARISSE MADALENA</p> <p>Estes nomes tem a mesma quantidade de letras? Quantos pedaços eles têm? (falados ou vistos?).</p>

Figura 8: Organizadores de área: Linguagem – 1998 (SÃO PAULO, 1998, p.22)

Este documento apresenta, ainda, uma forma gráfica de currículo expressa por uma espiral ascendente que parte da criança concebida em seu período sensório-motor.



Figura 9: As áreas do conhecimento na Educação Infantil – 1998 (SÃO PAULO, 1998, p.5)

A expressão gráfica de currículo reitera alguns princípios expostos ao longo do texto e esclarece as concepções que subjazem à proposta: a concepção desenvolvimentista de criança que surge como ser “sensório-motor”; a concepção do jogo simbólico como parte do processo de desenvolvimento; e a concepção escolarizante da Educação Infantil na presença das grandes áreas do conhecimento como organizadores do currículo.

No que diz respeito ao papel do professor, postula-se um duplo compromisso: conhecer o desenvolvimento infantil e a “bagagem” que a criança traz. Contudo, a ênfase encontrada nas orientações centra-se no primeiro aspecto, como se pode notar: “Ora, para intervir efetivamente, o educador precisa fazer uma leitura correta do desenvolvimento. Só assim poderá oportunizar atividades com desafios crescentes de acordo com o nível de cada um e ser um auxiliar eficiente” (SÃO PAULO, 1998, p.13). Como já mencionado, o documento apresenta para cada área as principais características da criança, na tentativa de suprir, ou, pelo menos, subsidiar os professores com noções elementares do desenvolvimento infantil. Paralelamente a isso, nas justificativas e propostas de trabalho, são elencadas as orientações gerais para a ação com a criança. Destaque-se que, nessas orientações, a criança é tomada individualmente, e a ação do professor é apresentada na relação com a criança, e não com o grupo de crianças. De forma geral, essas orientações propõem ao professor que ele crie situações para a ação da criança, que solicite explicações de suas ações e daquilo que ela observa, e que problematize situações com a criança. As ações sugeridas são específicas, instruindo quanto ao procedimento necessário para se atingirem os objetivos definidos a partir da visão de desenvolvimento assumida.

3.8 Construindo a Pedagogia da Infância – 2001 a 2004

Publicado o documento “Organizadores de Áreas”, em 1998, a EMEI de São Paulo fica algum tempo sem publicações específicas sobre o currículo ou com orientações pedagógicas. Mas tem-se um período de intenso debate sobre a Educação Infantil, devido ao processo em que as creches passaram para as redes de ensino, fruto do cumprimento de determinações previstas especialmente na Constituição Nacional de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No âmbito municipal, tal processo é

marcado principalmente pela participação do Conselho Municipal de Educação, que por meio da Deliberação 1/99, “Fixa normas para a autorização de funcionamento e supervisão de instituições de Educação Infantil no sistema de ensino do Município de São Paulo” (SÃO PAULO, 1999, p.1). A partir dessa Deliberação, o poder público municipal começa a criar instrumentos legais para definir o processo de transição das creches para a educação, iniciado na gestão Celso Pitta com prosseguimento na gestão Marta Suplicy¹⁷.

No início desse processo, a Educação Infantil, entendida como aquela oferecida em creches e pré-escolas, permite conceber um equipamento único, os Centros de Educação Infantil (CEIs). Criar esse equipamento permitiria integrar o sistema de Educação Infantil e extinguir as denominações “creche” e “EMEI”. Contudo, essa proposta não é efetivada, apenas as creches passam a ser designadas CEIs, e a denominação EMEI é mantida.

Acompanhando esse processo de chegada das creches à rede de ensino municipal, há um processo de reflexão sobre a característica da pedagogia da Educação Infantil. O que na gestão Marta Suplicy se concretiza em dois documentos: “Caderno Temático de Formação 2 – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo”, e a “Orientação Normativa 01/2004 – Construindo um Regimento da Infância”, ambos publicados em 2004.

O primeiro documento é fruto de um encontro de formação direcionado para as equipes pedagógicas das Coordenadorias de Educação, responsáveis pela formação das equipes escolares, e, de modo mais específico, dos coordenadores pedagógicos. Os textos elaborados pelos palestrantes desse encontro de formação foram publicados no Caderno Temático 2, apresentado como a consolidação do movimento de incorporação das creches à Secretaria Municipal de Educação (SME), com o objetivo de fomentar entre os educadores a discussão sobre a prática pedagógica de CEIs e EMEIs.

O primeiro texto, de autoria de Ana Beatriz Cerisara, resgata a história de creches e pré-escolas no Brasil, como elas se constituíram com perspectivas diferenciadas e hierarquizadas na dicotomia assistência e educação, e expõe a perspectiva de integração de educação e cuidado como tema do novo debate. Escreve a autora:

Mais do que simples jogo de palavras, a escolha pelas palavras ‘educar e cuidar’ estava relacionada à forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no Brasil. Estou me referindo à perspectiva de ‘educação assistencial’ presente nas creches e à perspectiva de ‘educação escolar’ presente nas pré-escolas. Ou seja, a Educação Infantil proposta na década de 90 pelos documentos oficiais pretendia

¹⁷ Prefeita da cidade de São Paulo de janeiro de 2001 a dezembro de 2004.

romper e superar estas duas tendências, ainda tão presentes no contexto da Educação Infantil, avançando em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social (CERISARA, 2004a, p.8).

A Educação Infantil também é analisada por seu papel de socialização, o que é problematizado por Nascimento (2004a), que, em oposição à concepção tradicional de socialização (a criança passiva no mundo da cultura dos adultos), exhibe uma nova percepção fundada na Sociologia da Infância:

A partir dessa perspectiva, o processo de socialização deixa de ser uma questão de adaptação e internalização de valores, crenças e normas, para torna-se apropriação, reinvenção e reprodução da cultura, realizada por meio da atividade em comum – na qual as crianças negociam partilham e criam culturas com adultos e com outras crianças (NASCIMENTO, 2004a, p.16).

Mello (2004a, p.47) examina a Educação Infantil como um processo histórico recente, defendendo sua novidade e a conseqüente necessidade de estudo nessa área, para a construção de uma pedagogia específica:

Por muito tempo, esse ingresso das crianças pequenas no mundo da cultura, em princípio dominado pelas gerações mais velhas, acontecia inicialmente em casa, na rua, nos quintais, na convivência diária com os mais velhos. Nos últimos cem anos, mais especificamente nos últimos 30 anos, este período da vida começou a ser vivido por um número cada vez maior de crianças na escola infantil. [...] Por isso, é que hoje, o espaço da Educação Infantil é o lugar da educação dos pequenos e também dos adultos: nós precisamos aprender com as crianças como elas são quando elas convivem juntas num grande grupo com outras crianças da mesma idade e de idades diferentes.

Assim, a Educação Infantil é entendida como uma construção histórica que revela mudanças em seu processo de constituição. Mas reivindica-se sua especificidade por meio de uma intencionalidade educativa pautada no convívio coletivo das crianças:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino das diferentes áreas por meio da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entre na escola) (ROCHA¹⁸, 1999 *apud* CERISARA, 2003, p.9).

¹⁸ ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia de Educação Infantil.** Florianópolis: EFSC – Centro de Ciências da Educação – Núcleo de publicações, 1999. p.62

A Educação Infantil tem, conforme exposto nos textos do documento, uma função social construída a partir de uma visão específica de infância, apontada em afirmações como: “A infância é uma construção social. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como classe social, o sexo ou o pertencimento étnico” (CERISARA, 2004a, p.10). Ou ainda, “[...] a infância deixou de ser percebida como realidade conhecida por todos para ser compreendida como grupo específico que produz e reproduz a vida social” (PINTO¹⁹ 1999, *apud* NASCIMENTO, 2004a, p.14).

A concepção de criança diferencia-se daquela do contexto de escolarização ou de assistência. A criança é vista numa relação dialética de constituição num dado contexto social. A superação da idealização da infância e a proposta de dirigir-se à criança um olhar atento e problematizador são apresentadas como fundamentais para a construção de novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Nascimento (2004a) manifesta a contribuição de Jens Qvortrup²⁰, na exposição de uma série de paradoxos:

- (1) As crianças são desejadas e queridas, mas, nas sociedades industriais, estão diminuindo em relação à população;
- (2) As crianças são supostas beneficiárias de estar com seus pais, mas as crianças e os pais vivem mais e mais distantes, em suas vidas diárias;
- (3) A espontaneidade das crianças é apreciada normativa e cientificamente, mas suas vidas são mais e mais controladas;
- (4) Apesar de nosso desejo declarado de dar prioridade às crianças, a maioria de nossas decisões econômicas e políticas é tomada sem consideração para com a infância;
- (5) Ideologicamente, a responsabilidade principal para com as crianças é atribuída aos pais, mas, nas sociedades modernas, as condições dos pais para cumprir este papel tornaram-se mais difíceis;
- (6) Os adultos concordam que às crianças deve ser dado o melhor começo de vida, mas as crianças pertencem aos segmentos menos favorecidos da sociedade;
- (7) Muitas crianças estão em situação difícil, mesmo que nossas sociedades tenham se tornado mais favorecidas e saibam mais sobre as crianças do que antes (NASCIMENTO 2004a, p.15).

Assim, a criança para a qual os documentos de 2004 chamam a atenção dos educadores é aquela que está nas unidades educacionais, numa perspectiva de auxiliar um processo reflexivo entre os profissionais na superação da idealização da infância e desenvolver um olhar sensível para as especificidades da vida das crianças que formam os coletivos infantis das unidades educacionais.

¹⁹ PINTO, M. **Os filhos dos media e os conflitos com a escola**. In Conferência do 5º Curso de Verão, 1999, Porto. On line. Disponível em <http://www.cursoverao.pt/c_1999/manuelpinto.htm>. Data de acesso não informada pelo autor.

²⁰ QVORTRUP, Jens. **Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children Culture**. Odense: O Odense University Press, 2002.

O Caderno Temático – 2 objetivava fomentar o debate sobre a Educação Infantil, sua pedagogia e as diversas concepções que formam sua base, problematizando-as e trazendo subsídios para a reflexão dos profissionais de Educação Infantil, oportunizando o redimensionamento de seus saberes e de suas práticas. As concepções defendidas no Caderno Temático – 2 são reiteradas na “Orientação Normativa 01/2004 – Construindo um Regimento da Infância”, que subsidiaria a construção dos regimentos das unidades educacionais de Educação Infantil da rede municipal de ensino. A intenção é subsidiar uma prática coletiva e reflexiva que envolva os diferentes segmentos de uma unidade educacional, os profissionais e a comunidade, na construção de Regimento e de Projeto Político Pedagógico próprio de cada unidade.

Dessa forma, a Orientação Normativa 01/2004 inicia apresentando concepções de Educação Infantil, de infância e criança, de aprendizagem, de currículo e de unidade de Educação Infantil:

Em uma ação complementar a da família, concebendo a criança enquanto sujeito de direitos, as unidades de Educação Infantil não objetivam a antecipação ou preparação para o Ensino Fundamental, nem tampouco a compensação de carências, mas sobretudo constitui-se como espaço coletivo de relações múltiplas entre crianças e adultos, através das quais é possível ampliar experiências, enfrentar desafios, fomentar a criatividade, a cooperação, a solidariedade, a autonomia e a cidadania, oportunizando a voz e a vez das crianças, desde as mais pequeninas (SÃO PAULO, 2004b, p.4).

A Educação Infantil aqui anunciada entende a aprendizagem como um processo que articula dois grandes componentes, a cultura e a interação com pessoas, numa clara incorporação do referencial histórico-cultural. O papel do professor, portanto, deve atender a essa dinâmica, preocupação da Orientação Normativa 01/2004 que desenvolve um tópico específico chamado “Perfil da(o) Educadora(o) da Infância”(sic). Nesse tópico, assume o conceito de educador estendido a todos os profissionais das unidades, a relação desses com as crianças como fundamental para construção de conhecimentos, e a ideia do educador como “observador participativo” responsável pela mediação da relação entre as crianças e entre elas e a cultura. Enfim, os educadores da infância são entendidos como:

[...] conhecedores da importância de seu papel e da sua atuação nas relações com as crianças, com as famílias, e com a comunidade educativa. Sendo um dos construtores do Projeto Político Pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre cuidar e educar, consciência de que a educação supõe intenção e que o jogo e as brincadeiras infantis pressupõem uma aprendizagem social, sendo, portanto, expressão da cultura infantil (SÃO PAULO, 2004b, p.6).

De acordo com essa concepção pedagógica, a Orientação Normativa 01/2004 define o currículo como “[...] conjunto de relações que se estabelece na unidade, construído, portanto de forma dinâmica e flexível, fundamentado no diálogo e numa perspectiva crítica e coletiva [...]” (SÃO PAULO, 2004b, p.4).

Os parâmetros apresentados para a construção do currículo colocam na experiência proporcionada para criança o desafio para os educadores. A perspectiva assumida é de um trabalho pedagógico cujo planejamento se constrói por meio da organização do tempo e do espaço, da seleção de materiais, da organização e acompanhamento das interações sociais entre as crianças e entre elas e os adultos e da presença efetiva do jogo e das brincadeiras. Tais parâmetros são novos e rompem com a concepção do trabalho pedagógico baseado na previsão de atividades, principalmente aquelas relacionadas às áreas do conhecimento.

A proposta desenvolvida nos dois documentos publicados em 2004 apresenta uma diferenciação em seus referenciais ao assumir como fontes a antropologia, a história, a psicologia e, de forma especial, a sociologia da infância. Ela traz uma concepção histórico-cultural da sociedade, da educação, da infância, da criança e do professor. Atribui à unidade de Educação Infantil a responsabilidade sobre a elaboração e consolidação de projetos pedagógicos autônomos e específicos que valorizam a cultura e a interação como eixos do processo educativo. Assim, essa proposta rompe com a visão escolarizada de currículo para a Educação Infantil, incentivando um fazer pedagógico inovador, por ela denominado Pedagogia da Infância.

3.9 Tempos e Espaços para a Infância e Orientações Curriculares – 2005

O último período a ser analisado inicia-se na administração do prefeito José Serra e tem continuidade na administração Gilberto Kassab²¹. Nesse período são publicados, com referência à Educação Infantil, dois documentos em forma livros: 1) “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da Cidade de São Paulo” (SÃO PAULO, 2006a), e 2) “São Paulo é uma escola: manual de brincadeiras” (SÃO PAULO,

²¹ José Serra, Prefeito da Cidade de São Paulo, de janeiro de 2005 a março de 2006, deixa a prefeitura para concorrer à Presidência da República, sendo substituído pelo vice-prefeito, Gilberto Kassab, que termina esta gestão em dezembro de 2008, quando é eleito Prefeito para o período de janeiro de 2009 a dezembro de 2012.

2006b). Um terceiro documento é publicado no final de 2007: “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2007b).

A publicação “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da Cidade de São Paulo” é apresentada como resultado de um trabalho entre a Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil (DOT – EI) e as Coordenadorias de Educação com contribuição de assessorias²², tendo sido desenvolvida com o objetivo de “[...] criar, ao mesmo tempo, a identidade de um todo (Rede), e incentivar as características e particularidades de cada contexto (Unidade)” (SÃO PAULO, 2006a, p.8). Na introdução, o texto manifesta uma visão do desenvolvimento infantil como resultado das múltiplas relações que a criança estabelece com o mundo “formado pelos costumes, linguagens, valores, relações humanas e por técnicas”, cabendo às unidades de Educação Infantil possibilitar essa “experiência essencial” e, ao professor, assegurar “uma gradativa apropriação da cultura historicamente constituída” (SÃO PAULO, 2006a, p.11). Em sintonia com essa concepção de professor, são evidenciadas textualmente a perspectiva sociohistórica e os trabalhos de Vigotski e Wallon como referências.

O documento apresenta temas para discussão entre os educadores, nas unidades educacionais, como a integração do educar e cuidar, concepções de aprendizagem e desenvolvimento, a organização dos tempos, espaços e materiais, a relação entre infância cultura e brincadeira e as diferentes linguagens na Educação Infantil. A abordagem desenvolvida nos textos procura problematizar cada tema de forma a demonstrar que as concepções diferentes correspondem também a práticas diferenciadas, enfatizando quais concepções embasam teoricamente a presente orientação:

Muitos educadores que trabalham com crianças pequenas costumam valorizar ações copiadas de modelos escolares tradicionais nas tarefas cotidianas que lhes propõem: atividades dirigidas usando apenas papel, tinta e lápis. Eles conhecem apenas o modelo de organização do ambiente para ações centradas no professor e por ele controladas e acreditam que elas têm maior resultado pedagógico [...] a concepção descrita corresponde a fragmentos de um modelo de educação escolar construído no passado para orientar o ensino de crianças mais velhas e adolescentes. Ela persiste no imaginário e orienta a prática de muitos professores [...]. Aprender deve ser uma experiência significativa para a criança e deve também integrar o que ela já conhece com aquilo que é novo para ela. As experiências, vivências saberes e interesses infantis são pontos de partida para que novos conhecimentos sejam por ela apropriados [...] (SÃO PAULO, 2006a, p.25).

²² O texto apenas indica que houve assessoria, mas não traz o nome desses assessores ou de suas instituições de origem.

Assim, o professor efetiva sua ação pedagógica, como afirma o texto, ao tratar da aprendizagem infantil: “[...] sua aprendizagem acontece pela mediação dos elementos encontrados no ambiente pela ação mediadora daqueles que com ela se relacionam, sejam eles adultos ou crianças” (SÃO PAULO, 2006a, p.36).

As concepções defendidas e apresentadas aos educadores nesse documento colocam como função da Educação Infantil “mediar o desenvolvimento sociocultural de nossas crianças desde seu nascimento” (SÃO PAULO, 2006a, p.18), por meio da integração de educar e cuidar, promovidos em contextos de aprendizagem apropriados à criança pequena, incluindo, de forma especial, os bebês.

O documento trabalha com a ideia de diferentes linguagens que compõem as experiências infantis nos contextos de aprendizagem, dando ênfase à brincadeira, entendendo-a como “linguagem da infância”, e reservando para ela um texto sobre seu significado e importância para a criança, tanto quanto o papel do professor como de observador e organizador das brincadeiras e também responsável pela ampliação do repertório, de forma a promovê-la na rotina de seu grupo:

Por essas e outras razões espera-se que as brincadeiras infantis ocupem lugar privilegiado nas rotinas dos CEIs, das creches e das EMEIs. Isso requer superar a concepção de muitos educadores de que o tempo de brincar nas instituições de Educação Infantil é uma exceção à norma do trabalho, ou uma atividade para preencher o tempo de espera, ou um prêmio em caso de bom comportamento [...] (SÃO PAULO, 2006a, p.48).

Finalizando o documento, o texto “Como diferentes linguagens podem ser trabalhadas na Educação Infantil?” apresenta cinco tópicos: comunicação e expressão gestual, comunicação verbal, apropriação da leitura e da escrita, criação plástica e visual e dança e música. Esse texto destaca orientações práticas ao professor, sugestão de materiais, orientações para promover interações entre as crianças e entre elas e os adultos e referências para planejar a organização dos tempos e espaços especificamente para cada linguagem.

No ano de 2007, por meio da Portaria 4.507, a Secretaria Municipal de Educação (SME) institui o programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. O objetivo desse programa consiste em:

subsidiar as Unidades Educacionais no processo de seleção e organização de conteúdos de aprendizagem a serem assegurados ao longo das primeiras etapas da Educação Básica e que precisam ser assegurados a todos os educandos em cada ano

dos Ciclos do Ensino Fundamental e em cada agrupamento/estágio da Educação Infantil e articulados ao seu Projeto Pedagógico (SÃO PAULO, 2007a, p.1)

A publicação dos documentos desse programa finaliza um processo com a participação dos educadores da rede, os quais, durante o ano de 2007, analisaram uma versão preliminar. Assim, publica-se o documento “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas: Educação Infantil”, cujo objetivo manifesto pela SME visa “[...] assegurar alguns pontos comuns que auxiliem a equipe de cada unidade educacional a elaborar, desenvolver e avaliar com autonomia seu projeto pedagógico [...]” (SÃO PAULO, 2007b, p.6). Na introdução, o documento retoma a história da Educação Infantil no município, com especial atenção ao processo de integração das creches ao sistema de ensino, trazendo como fundamentação dois outros documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1999 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998. Apresentando essas referências de âmbito nacional, enfatiza seu próprio objetivo: oferecer aos professores e às unidades educacionais parâmetros para organizar o trabalho pedagógico.

O texto aponta para uma concepção de criança que é sujeito social e agente ativo na sociedade e em seu próprio processo de aprendizagem, o que pode ser apreendido em trechos como:

Nascida em uma cultura constituída, a criança é um ser simbólico e de linguagem. Sua experiência nessa e em outras culturas vai lhe exigir e possibilitar a apropriação de múltiplos signos criados pelos homens para dar sentido a suas relações com o mundo da natureza e o da cultura [...] (SÃO PAULO, 2007b, p.17).

A aprendizagem é apresentada a partir da ideia de experiência, é por meio dela que a criança se apropria da cultura; assim,

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas à sua experiência. [...] Aprende-se, em especial, na relação com o outro, não só o professor, mas também com outras crianças. Além disso, aprende-se consigo mesmo, ou a partir de objetos e de outras produções culturais abstratas (SÃO PAULO, 2007b, p.18).

O termo “experiência”, expresso no documento “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo” (SÃO PAULO, 2006a),

para referenciar a relação da criança como o mundo, é novamente usado para expressar aos professores diretrizes de aprendizagens, entendidas como necessárias para articular o trabalho das diferentes unidades. Assim, ao mesmo tempo em que o documento afirma a autonomia das unidades educacionais e a necessidade de que haja um trabalho voltado para a criança concreta, indica um rol de experiências assim estruturado:

- 1) Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente;
- 2) Experiências de brincar e imaginar;
- 3) Experiências de exploração da linguagem corporal;
- 4) Experiências de exploração da linguagem verbal;
- 5) Experiências de exploração da natureza e da cultura;
- 6) Experiências de apropriação do conhecimento lógico-matemático;
- 7) Experiências com a expressividade das linguagens artísticas.

O conceito de experiência revela inspiração no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) que usa a expressão “âmbitos de experiências” para formalizar sua estrutura curricular. O RCNEI apresenta dois âmbitos de experiência: “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo²³”, que articulam a proposta de conteúdos e objetivos em eixos e por faixa etária (de zero a três e de quatro a seis anos). A comparação desses documentos revela similaridades, conforme demonstra o quadro abaixo:

Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil	Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas: Educação Infantil
Âmbito: Formação Pessoal e Social eixos (versão final): identidade e autonomia eixos (versão preliminar): brincar, movimento e conhecimento de si e do outro	a. Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente;
	b. Experiências de brincar e imaginar;
Âmbito: Conhecimento de Mundo Eixos (versão final): movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática Eixos (versão preliminar): artes visuais, conhecimento do mundo, língua escrita, língua oral, matemática e música.	c. Experiências de exploração da linguagem corporal;
	d. Experiências de exploração da linguagem verbal;
	e. Experiências de exploração da natureza e da cultura;
	f. Experiências de apropriação do conhecimento lógico-matemático;
	g. Experiências com a expressividade das linguagens artísticas.

Quadro 2: Comparação entre as propostas do RCNEI e do documento de Orientações Curriculares

Tanto o RCNEI como o documento paulistano são elaborados com base em uma ótica para todo o sistema de ensino²⁴, uma iniciativa positiva, porque evidencia o grau de

²³ Na versão preliminar o âmbito “Conhecimento de Mundo” era nomeado de “Ampliação do Universo Cultural” e o eixo conhecimento de mundo tratava dos conhecimentos da área de natureza e sociedade.

²⁴ O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil é publicado em ação conjunta com os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental.

atenção e preocupação com a Educação Infantil. Uma atenção que se concretiza sob a forma de um sistema de ensino calcado em um currículo formal, definido por áreas de conhecimento. Mantém-se, portanto, a tendência escolarizante predominante na história da Educação Infantil da cidade de São Paulo.

No documento “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas: Educação Infantil”, há uma relação contraditória entre as concepções de criança e aprendizagem anunciadas e a estrutura proposta como referência para a prática pedagógica dos professores: ao mesmo tempo em que aparece como “mediador da criança em sua aprendizagem”, é orientado a promover situações de ensino, a conciliar na rotina infantil situações não estruturadas, nas quais a criança tenha liberdade de escolha e outras estruturadas, dirigidas por ele e planejadas em diferentes modalidades didáticas. Percebe-se uma ambiguidade na definição do papel do professor; a centralidade do papel do adulto na condução da aprendizagem da criança reforça a necessidade do controle nas mãos do professor e minimiza o protagonismo infantil.

O rol de experiências apresentado tanto no R.C.N.E.I. como no documento paulistano possui inspiração no currículo do Ensino Fundamental organizado a partir das áreas de conhecimento. Haddad (2008), ao analisar a versão preliminar desse referencial expõe a contraposição entre o conceito de âmbito de experiência e o de área de conhecimento, recorrendo ao currículo espanhol publicado em 1990. Segundo esta autora, o documento brasileiro apresenta uma distorção com relação à proposta espanhola, apreendida na transcrição de trecho do documento espanhol:

O que se quer dizer sobretudo com a expressão âmbitos de experiências é que estamos mais diante de atividades que as crianças têm que realizar para alcançar determinados objetivos educativos, que de conceitos ou conteúdos que têm que ser transmitidos pelos adultos. Ainda que os conceitos de ‘experiência’ e ‘atividade’ não devam ser entendidos de forma estreita (a atividade refere-se tanto ao fato de mover-se e manipular, como de escutar e refletir), remetem claramente a uma concepção de aprendizagem para essa faixa etária baseada sobretudo no que se faz e experimenta, tanto em relação aos objetos como em relação à pessoas. Por outro lado, e como a experiência não está fragmentada em áreas de conhecimento ou assignaturas, deve ficar claro o caráter de globalidade do que a criança faz e aprende [...] (Espanha, s/d, p.85 *apud* HADAD, 1998, p.13).

A discussão sobre as relações entre o RCNEI e o documento de Orientação Curricular da Cidade de São Paulo insere-se como auxílio na compreensão da proposta agora analisada. A reflexão apresentada por Haddad permite questionar qual o conceito de experiência é utilizado no documento paulistano.

A leitura dos objetivos propostos ao longo do documento possibilita afirmar que o termo experiência é utilizado para se referir a conteúdos curriculares, numa concepção de currículo estruturado em áreas de conhecimento, o que pode ser observado nas experiências de apropriação do conhecimento lógico-matemático, por exemplo, que assim se refere às orientações didáticas: “A seguir algumas considerações serão feitas para que se possa garantir um modo de ensinar o conhecimento matemático que inclua a capacidade da criança de construir conhecimento, ou seja, um modo compatível ao modo de aprender das crianças” (SÃO PAULO, 2007b, p.111). A ênfase está no ensino, e na organização dos conteúdos apresentados como itens a serem trabalhados pelos professores: explorar números e o sistema numérico oral, contar objetos, ler e escrever números, espaço e formas e medidas.

As concepções anunciadas denotam um discurso que procura avançar na apreensão das contribuições de pesquisas específicas na área da educação da infância. Não há um rompimento teórico com as diretrizes anunciadas anteriormente (por exemplo, na Orientação Normativa 01/2004). Contudo, a proposição das áreas do conhecimento como organizador das propostas pedagógicas oferece aos profissionais uma referência conhecida, o currículo escolar. Dessa forma, os avanços pretendidos que se sustentam em concepções inovadoras são distanciados da prática que se propõe.

3.10 Síntese e Considerações

Ao finalizar a análise de documentos com diferentes concepções e propostas pedagógicas para a Educação Infantil da cidade de São Paulo, pode-se concluir que há um movimento de tensão entre permanências e mudanças. Em vários momentos, mudanças são anunciadas, mas, ao analisá-las, constata-se a permanência de concepções e de embasamento teórico. De forma tênue, nos últimos períodos analisados, observa-se mudança de concepções, calcadas na assimilação de novos referenciais teóricos. Contudo, constata-se que a concepção da função da Educação Infantil pouco se altera. Conclui-se que o modelo escolar de Educação Infantil introduzido nos anos 70 constitui-se, ainda hoje, a identidade da Educação Infantil no município de São Paulo.

Para melhor observar o processo analisado, segue quadro que visa apresentar uma síntese dos principais pontos analisados.

	Concepção de criança e aprendizagem	Função da escola	Papel do professor
PIs	Busca da identidade da criança brasileira da classe trabalhadora cuja aprendizagem acontece com base na cultura.	Integração de cuidado e educação, sem caráter escolar.	Estimulador do contato com a cultura e cuidador.
1975	Idealizada, natural e universal. A criança a ser atendida é limitada, carente culturalmente, portadora de déficits. Aprende por meio da ação e na relação com seu meio. O meio “carente culturalmente” gera defasagem.	Preparação para o ensino de 1º grau. Ambiente de estimulação e compensação de carências culturais. O currículo é organizado em áreas do desenvolvimento humano, com ênfase no aspecto cognitivo.	Conhecer o desenvolvimento infantil e criar atividades para as crianças visando à preparação para a escola.
1980	Idealizada, natural e universal. A criança a ser atendida é portadora de carências nutricionais, psíquicas e culturais. Sua aprendizagem depende do desenvolvimento, um processo universal e previsível; a diferença é entendida como patológica. A aprendizagem se constitui a partir do treino de condutas.	Preparação para o ensino de 1º grau. Prevenir o retardo das crianças privadas culturalmente e prevenir a evasão escolar. O currículo é organizado a partir do currículo escolar com três matérias (comunicação e expressão, estudos sociais e ciências), organizadas em sete conjuntos de conteúdos específicos.	Reprodutor de exercícios padronizados, previamente estabelecidos.
1985	Ser ativo, socialmente situada (classes populares) que deve ser estimulado. A aprendizagem acontece a partir da ação sobre o ambiente e os objetos. O jogo é a atividade principal da criança pré-escolar, por meio dele a criança explora suas fantasias e capta o mundo à sua volta.	Orientada pelo ideal de uma pré-escola popular e democrática, deve garantir o desenvolvimento sistemático de conhecimentos, atitudes e habilidades, com atenção especial à alfabetização. O currículo deve ser significativo para a criança, articulando aspectos socioemocional e perceptivo-motor a três áreas do conhecimento: linguagem, conhecimento do meio físico e social e raciocínio lógico matemático.	Conhecedor de teorias pedagógicas coautor da orientação pedagógica
1988	Idealizada, natural e universal. A criança científica concebida em fases precisas de desenvolvimento. Ela aprende pela ação sobre o meio físico e natural, sobre o mundo dos objetos a partir da crescente capacidade de representação.	Voltada para a estimulação do desenvolvimento da criança pré-operatória. O currículo é organizado em sequências de atividades, com base nos esquemas do estágio pré-operatório.	Portador de fundamentação teórica para reproduzir situações de verificação do desenvolvimento de esquemas da criança pré-operacional e refletir sobre elas.

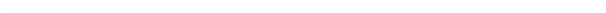
1989	A criança das camadas populares que precisa ser conhecida em suas especificidades. A aprendizagem acontece por meio da interação social, na relação com os saberes historicamente construídos.	Tem função pedagógica específica e deve integrar a ela funções de assistência, em virtude das especificidades da criança pequena, ligadas a segurança, alimentação e higiene. Currículo é tudo que acontece na escola. E que afeta direta ou indiretamente o processo de transmissão, apropriação, ampliação, construção coletiva do saber.	Tem uma formação inicial, historicamente construída, voltada para o ensino e necessita de formação permanente para a partir do processo de ação reflexão construir uma nova competência.
1995	A criança científica: egocêntrica intelectual e moralmente, mas que possui uma “bagagem cultural” dado seu pertencimento sociocultural. Sua aprendizagem acontece na reorganização de esquemas internos.	Função de promover o desenvolvimento infantil por meio de acesso às áreas do conhecimento. O currículo é organizado por áreas do conhecimento.	Auxiliar do desenvolvimento infantil. Para tanto, deve conhecer esse desenvolvimento e as áreas do conhecimento, e saber intervir naquele a partir deste.
2001	A criança é sujeito histórico e cultural; sua aprendizagem é um processo que acontece na e por meio da cultura e da interação.	Espaço social de educação e cuidado da criança pequena. O currículo é “conjunto de relações que se estabelece na unidade”, construído como parte do Projeto Pedagógico de cada unidade educacional de Educação Infantil.	Educador, observador participativo e mediador da relação da criança com a cultura e de seus processos de interação social.
2005	Ser simbólico e de linguagem que se apropria de signos de sua cultura. A aprendizagem é um processo de modificação do modo de agir e pensar ligado à experiência do sujeito.	Mediar o desenvolvimento sociocultural, integrando cuidar e educar. O currículo é o conjunto de experiências organizadas a partir das grandes áreas do conhecimento.	Mediador e promotor de situações de aprendizagens.

Quadro 3: Comparação entre as propostas curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de São Paulo de 1975 a 2007

Nesse estudo, a escola de Educação Infantil se revela em sua constituição histórica, os documentos comunicam concepções e entendimentos específicos sobre esse segmento a cada época. Por meio deles, ouviu-se “a voz oficial” da cidade de São Paulo, puderam-se conhecer as muitas informações e orientações a que os profissionais desse segmento tiveram acesso ao longo dessa trajetória. A análise realizada reforça a compreensão da Educação Infantil como um fenômeno social que se constitui na história, como afirma Smolka (2002, p.100):

O fato é que chegamos ao século XXI ouvindo, assumindo e partilhando certos modos de olhar e pensar sobre a criança e a Educação Infantil. Modos historicamente (ocidentalmente? Acidentalmente?) construídos, que vão afetando e transformando educandos e educadores no âmago das práticas culturais.

A Educação Infantil como espaço social historicamente construído é, tomada para o desenvolvimento dessa pesquisa, como espaço social de constituição de subjetividades, em específico dos professores. Portanto, o que foi aqui exposto passa a constituir o contexto para a análise das diferentes narrativas dos sujeitos pesquisados. Se, nesse capítulo, privilegiou-se a “voz oficial”, o trabalho seguirá buscando a “voz dos profissionais”, a voz do cotidiano das unidades educacionais.



4 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer, uma realidade ordenada.

L. F. González Rey

Partindo da Teoria da Subjetividade e assumindo o objetivo de investigar o processo de subjetivação docente na escola de Educação Infantil, a presente pesquisa situa como alternativa metodológica a análise de narrativas autobiográficas de professores de Educação Infantil com base em entrevistas semiestruturadas pelos seguintes eixos:

- a) Eu profissional: a escolha profissional e a opção pela docência de Educação Infantil;
- b) Eu na profissão: desafios docentes, prática pedagógica e concepções que fundamentam o trabalho pedagógico.

4.1 Pesquisa Autobiográfica

A autobiografia permite o levantamento de informações sobre a vida profissional de sujeitos específicos, associada e imbricada com a dimensão histórico-social. Como uma primeira característica da abordagem autobiográfica, Souza (2006, p.23) aponta que, do ponto de vista teórico e metodológico, ela “configura-se como uma prática multidisciplinar e polissêmica”; é uma abordagem usada em diferentes disciplinas das ciências humanas como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a história e as ciências da educação. Nas Ciências Sociais, a categoria molar utilizada é a História Oral, a partir da Escola dos Annales, que possui várias modalidades: “Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral” (SOUZA, 2006, p.23).

Outra característica da autobiografia é seu caráter qualitativo. Seu desenvolvimento se dá dentro de um contexto científico de nascimento das abordagens qualitativas que, em

síntese, contrapõem-se ao modelo positivista e sua abordagem quantitativa. Segundo Bueno (2002, p.14),

[...] o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais não se apresenta como pre-ocupação específica da área da educação [...] esse interesse é a expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX.

Uma terceira característica dessa abordagem, nas diferentes ciências, surge com a preocupação comum de enfrentar a tensão entre o social e o pessoal, sem reduzir um polo ao outro, mas considerando as relações de mútua determinação entre eles. Bueno (2002, p.17) afirma que a abordagem autobiográfica se “apresenta como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social”. Disso decorre o favorecimento de pesquisas sobre a subjetividade, conceito que, conforme afirma Bueno (2002, p.13), “passa a se constituir na ideia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas sendo reconhecida como constituída e constituinte”. A subjetividade apresenta-se nesse contexto de mudança de paradigma da ciência como conceito forte, mas também polissêmico, exigindo do pesquisador que, ao decidir usá-lo, invista em estudo e aprofundamento teórico, definindo a que subjetividade se refere, desafio enfrentado no capítulo teórico desse trabalho.

4.1.1 A Contribuição de Jerome Bruner

A proposta metodológica inspirada na autobiografia merece ser vista à luz da contribuição de Jerome Bruner. No campo da Psicologia Cultural, a partir do conceito “si-mesmo”, Bruner (1997, p.103) apresenta a autobiografia como recurso metodológico privilegiado, referindo-se a ela como a “[...] um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por que razão. Ela será inevitavelmente uma narrativa [...] sua forma será tão reveladora quanto sua substância”. Para ele, o método autobiográfico permite às pessoas a construção de “versão longitudinal do si-mesmo”. Bruner segue caracterizando a autobiografia a partir dos seguintes postulados:

- 1) A autobiografia compreende histórias do desenvolvimento constituídas por histórias menores.
-

- 2) No centro de cada relato, encontra-se um “si-mesmo” protagonista em processo de construção.
- 3) A autobiografia é um relato apresentado “aqui e agora” por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu “lá e então”; a história termina no presente quando o protagonista se funde com o narrador.
- 4) A história mais ampla revela, porém, uma forte veia retórica, como que justificando por que foi necessário (não casual, mas moral, social e psicologicamente) que a vida tenha tomado um caminho específico.

Como conceito fundamental para compreender a autobiografia, o autor define a narrativa como um processo centrado na condição humana. Nessa perspectiva, “as histórias atingem desenlaces cômicos, tristes ou absurdos, enquanto os argumentos teóricos são simplesmente conclusivos ou inconclusivos” (BRUNER, 1997a, p.15). Correia (2003, p.7), ao tratar do pensamento de Bruner, resume assim as características da narrativa:

A narrativa possui características que a colocam em um lugar relevante na investigação da mente, tais como sequencialidade de eventos e envolvimento de estados mentais. Segundo Bruner (2001), existiriam nas realidades narrativas alguns universais, os quais podem ser resumidos da seguinte forma: a) as narrativas possuem uma estrutura do tempo que não é medida por relógios, mas pelos eventos ou ações humanas mais importantes; b) é fácil avançar ou voltar no tempo quando se trata de narrativas; c) as ações têm motivos, implicam estados intencionais, crenças, desejos, valores, não são determinadas por causa e efeito; d) não possuem uma única interpretação, e sempre existe a possibilidade de questionamento, independente do quanto sejam verificadas; e) muitas vezes a sua referência aponta ou expressa um sentido para narrativa que não é direto; f) existe espaço para uma certa contestação, para se contar e negociar versões da história; g) tem de romper com o canônico para valer ser contada.

Os universais apontados por Bruner demonstram a narrativa como um fenômeno de construção de sentidos que se orienta com liberdade na relação com o tempo; o eixo orientador não é cronológico, mas episódico. Esses universais pressupõem também que, na narrativa, não há um relato de fatos que se possa caracterizar pela objetividade e neutralidade, mas versões dos sujeitos. Logo, o conceito de narrativa afirma a ideia de que não há uma verdade absoluta, válida para todos, mas há as verdades daqueles que vivem e contam o que viveram.

Assim, a narrativa é para Bruner um modo de pensar que deve ser buscado pelo pesquisador quando esse quer acessar a experiência do sujeito, em particular o que ele faz da sua experiência, como ele a significa e dela se apropria na construção do seu “si-mesmo”. Essa construção é marcada pelo mundo psíquico, mas também pelo mundo da cultura, pelas

interações sociais, pois, como afirma Correia (2003, p.6), a cultura “[...] não pode ser vista simplesmente como algo acrescentado à mente natural, pois aquela é constitutiva desta. A cultura cria uma rede de expectativas mútuas entre humanos, uma espécie de sintonia que não é vista em nenhuma outra espécie”.

Jochlovitch e Bauer (2002, p.110) também caracterizam a narrativa, explicitando que:

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história.

As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.

As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referência.

Desta forma, a autobiografia é a forma de acesso ao pensamento narrativo do sujeito, pensamento que se constitui na tensão entre o mundo psíquico e o mundo da cultura. Por meio dela, o pesquisador tem acesso à narrativa do sujeito que não logra ser a verdade, mas a versão particular e peculiar, marcada pelo passado e pelo presente, pelo contextual e pelo circunstancial, como a própria situação de produção da narrativa. Todas essas características fazem da autobiografia uma abordagem metodológica adequada para a presente pesquisa.

4.1.2 A Abordagem Biográfica e a Educação

O levantamento feito até aqui demonstra que a autobiografia é utilizada em diferentes ciências, possuindo uma variedade de enfoques. Na pesquisa educacional, a abordagem biográfica se apresenta em pelo menos três formas: associada à pesquisa, associada à processos de formação e aquela que integra simultaneamente investigação e formação. Diferentes autores trabalham com a abordagem biográfica na educação, entre os quais Nóvoa (1995), Josso (2004), Pineau (2006), Warshauer (2001), Bueno (2002). Nesses estudos, pode-se observar a preocupação com os diferentes usos da abordagem biográfica e o consequente desenvolvimento de diversas correntes. Assim, encontra-se uma ramificação de possibilidades que não pode ser reduzida a uma questão terminológica, mas que implica conceitos distintos

que precisam ser compreendidos para evitar equívocos e permitir, no contexto de pesquisa, a escolha mais adequada ao objeto escolhido e objetivos traçados.

Para elucidar esse problema, citamos a categorização apresentada por Pineau (2006) que trata a abordagem biográfica como conceito com diferentes correntes, entre as quais ele aponta quatro selecionadas a partir do critério da presença das expressões “vida” ou “bio”. São elas: biografia, autobiografia, relato de vida e história de vida. O autor discrimina as quatro categorias apresentando suas características básicas:

- 1) **Biografia:** vincula-se a vida de outra pessoa, não daquele que escreve;
- 2) **Autobiografia:** apresenta a vida daquele que fala;
- 3) **Relato de vida:** implica na expressão do vivido por meio da narrativa;
- 4) **História de vida:** tem como objetivo a construção de sentido temporal.

Bueno (2002) oferece outra caracterização com base nos tipos de materiais que podem ser utilizados na abordagem biográfica primária ou secundária: (1) os materiais primários: narrativas ou relatos auto-biográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas; e (2) os materiais biográficos secundários como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias etc.

Nóvoa (1995, p.20) também enfrenta o desafio de compreender as múltiplas apresentações da abordagem biográfica e afirma que “[...] é muito difícil separar analiticamente as distintas abordagens (auto)biográficas, na medida em que elas se caracterizam justamente por um esforço de globalização e de integração de diversas perspectivas”. Propõe, então, uma categorização que cruza três possibilidades de objetivos com três dimensões de abordagem do professor, apresentando nove categorias possíveis de estudos:

- 1) Estudos de perspectiva sociológica ou psicológica;
 - 2) Trabalhos que buscam a compreensão das práticas pedagógicas a partir das narrativas dos professores;
 - 3) Estudos sobre o ciclo de vida de professores e condições de exercício da profissão docente;
 - 4) Práticas voltadas para o desenvolvimento pessoal dos professores;
 - 5) Produções de autorreflexão formadoras a partir da memória das práticas;
 - 6) Práticas de cunho mais institucional como de formação inicial, formação contínua etc.;
 - 7) Investigações que situam os professores como objetos e sujeitos do estudo;
-

- 8) Trabalhos que objetivam mudança de práticas dos professores e abordam a problemática da inovação;
- 9) Pesquisas que apontam no sentido da transformação da profissão docente, assumindo ao professor como profissional de largas margens de autonomia.

A partir dessa organização Nóvoa (1995, p.23) analisa a multiplicidade de perspectivas e estratégias utilizadas na abordagem biográfica:

A situação complica-se consideravelmente quando se menciona a heterogeneidade de modos de trabalho e de técnicas de investigação. Assinalem-se brevemente sete aspectos: utilização de materiais já existentes (memórias, diários, etc.) ou desenvolvimento de uma produção (auto)biográfica com objetivos específicos; reflexão baseada essencialmente em materiais escritos ou orais; tipo de acordo celebrado entre o “investigador” e o “actor”, nomeadamente em relação à análise do material (auto)biográfico; número de casos em que se baseia o estudo [...]; o contexto e a forma de produção do material (auto)biográfico (individual, em grupo, etc.); as técnicas utilizadas para mobilizar as histórias dos documentos (auto)biográficos (análise de conteúdo extensiva ou intensiva, microanálise, histórias de vida, etc.).

Todas as possibilidades levantadas por Nóvoa são pontos de preocupação na condução metodológica de uma investigação de abordagem biográfica. Ele reconhece que tal diversidade é um ponto positivo da abordagem, pois “estimula um pensamento feito de interações e o recurso às técnicas e aos enquadramentos teóricos mais adequados” (NÓVOA, 1995 p.23). Ao mesmo tempo, ele também pontua que aí está a origem de “dificuldades e equívocos”, exigindo “grande vigilância teórico e metodológica” e “rigor conceptual”.

De acordo com a categorização de Nóvoa, a presente pesquisa articula as categorias 1 e 3, ou seja, é um estudo de perspectiva psicológica, que se volta para a vida dos professores e as condições de exercício da profissão docente. Assim, a partir da Teoria da Subjetividade, analisa as narrativas autobiográficas de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo para compreender os processos de subjetivação docente.

4.2 Procedimentos e Instrumento de Pesquisa

Entende-se que, para atingir o objetivo da pesquisa, é preciso buscar as narrativas dos sujeitos sobre suas vidas, não sobre toda uma vida, mas sobre algumas dimensões que envolvem sua profissão e o palco de sua atuação, a escola. Assim, delimita-se essa pesquisa

em dois eixos: “eu profissional” e “eu na profissão”, bem como em três critérios: função da escola de Educação Infantil, concepção de criança e aprendizagem e o sentido do papel do professor de Educação Infantil.

Definida a questão da abordagem metodológica, passa-se à construção do instrumento a ser usado para a coleta de dados. Visando à adequação deste instrumento aos objetivos da pesquisa, entende-se que ele deva motivar os sujeitos a contarem suas histórias, construindo narrativas.

Entende-se a entrevista semiestruturada como um instrumento aberto que delinea contornos, mas não define fronteiras, pois ela instiga o sujeito a produzir uma narrativa e acolhe sua produção, conforme a ideia de Bruner e Weisser (1995, p.144), segundo a qual “[...] qualquer pessoa que faça um relato sobre si mesma, utilizando-se de qualquer meio, sabe que é necessário ser mais ou menos explícita”.

A ideia de entrevista assume os contornos do que Jovchelovitch e Bauer (2002, p.93) chamam de “entrevista narrativa”, um instrumento que “[...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar uma história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”. O “importante” para os objetivos desta pesquisa são as histórias de opção profissional e as trajetórias até a docência da Educação Infantil (eu profissional) e as narrativas sobre o cotidiano da Escola Municipal de Educação Infantil (eu na profissão), que possam tornar evidentes os desafios docentes e as concepções pedagógicas.

Os convites para a entrevista foram realizados verbalmente com uma breve explicação sobre seu objetivo: conhecer a história de professoras da rede de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Por ocasião do convite, delegou-se aos sujeitos a liberdade de marcar dia, hora e local dos encontros, que aconteceram no ambiente escolar em horário contrário ao horário de trabalho das professoras, na sala da coordenação pedagógica ou na sala dos professores.

Para a situação da entrevista, tomou-se o cuidado de planejar o encontro para ser o mais confortável possível para o entrevistado e produtivo para o pesquisador, tomando como guia um roteiro construído de modo a favorecer relatos referentes à meta de pesquisa e os eixos de abordagem. Cada entrevista foi gravada em gravador digital, posteriormente, transcrita, compondo o *corpus* da pesquisa. Assim, a produção dos dados é primária, ou seja, os dados foram recolhidos na relação direta do pesquisador com os sujeitos de pesquisa.

Usado para balizar a interação entre o sujeito e o pesquisador, de forma cautelosa para não se transformar em questionário e comprometer a linha narrativa dos sujeitos, o roteiro foi

sugerido, respeitando-se o movimento próprio de cada um, suas ênfases e interesses. Dessa forma, cada entrevista ganhou um encadeamento próprio.

O quadro abaixo apresenta o roteiro relacionando os eixos de pesquisa com os objetivos específicos e as perguntas orientadoras.

Critérios	Eixos	Objetivos específicos	Perguntas orientadoras
1. Função da Escola de Educação Infantil 2. Concepções de criança e de aprendizagem 3. Visão do papel do professor de Educação Infantil	Eixo 1. “Eu na profissão”: motivações e trajetórias das histórias pessoais e profissionais dos professores de Educação Infantil	Mapear os mecanismos de constituição docente por meio das narrativas da história de vida dos sujeitos: como se tornou professora.	Fale um pouco sobre sua vida. Quem é você e como você se tornou professora? O que você considera ter sido importante para sua trajetória como professora? Fale-me sobre sua formação. E por que a Educação Infantil?
	Eixo 2. “Eu profissional”: desafios docentes e concepções pedagógicas	Levantar desafios profissionais e os recursos que as professoras encontram na escola (e na rede) que contribuem para o seu trabalho. Levantar elementos que possibilitaram ou levaram a professora a permanecer na profissão	Como é para você estar na escola? Em quantas escolas aproximadamente você já trabalhou? Nesse tempo de magistério quais desafios você encontrou/encontra no seu trabalho como professora? Se lidou/lida com esses desafios, como lidou/lida? O que contribuiu/contribui no enfrentamento desses desafios? Como enfrenta esses desafios numa escola de Educação Infantil?
		Sondar as concepções das professoras relacionadas ao seu trabalho ao longo da trajetória profissional.	E no seu trabalho, há diferenças, mudanças nesse tempo? (Em cada período 75/85 – 85/95 – 95/atualmente) Como era a Educação Infantil quando você iniciou no magistério e o como é hoje? Para você qual é o papel/ da Educação Infantil? Como são as crianças da Educação Infantil? Como as crianças da Educação Infantil aprendem? Como é seu trabalho na sala de aula? Como você ensina?

Quadro 4: Apresentação do roteiro de entrevista

4.3 A Seleção dos Sujeitos

A formulação do problema de pesquisa e dos objetivos pressupõe critérios a serem seguidos na seleção dos sujeitos, tendo como elementos delimitadores:

- 1) O foco central numa determinada rede de ensino, em nosso caso a Rede Pública da Cidade de São Paulo.

- 2) A perspectiva histórica da constituição dessa instituição: a EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo que é diferenciada da creche.
- 3) A perspectiva temporal: que abrange de 1975, ano da criação das EMEIs, na cidade de São Paulo aos dias atuais.
- 4) Estar em exercício profissional, na função docente no momento da pesquisa.

Para melhor distribuição dos sujeitos pesquisados, organizou-se uma relação quantitativa determinando um número de professoras para cada período de 10 anos, usando como critério de agrupamento o ano de ingresso na rede. Assim, definiram-se três sujeitos para cada um dos quatro períodos: 1975/1984; 1985/1994, 1995/2004 e ingressantes após 2004.

Para selecionar os sujeitos, convites foram formalizados a diversas professoras em diferentes EMEIs da zona Norte da cidade de São Paulo, tomando como critério de seleção apenas a data de ingresso na rede como “professor da EMEI”, de forma a obter um trio de sujeitos para cada período.

Nesse processo de seleção, 4 escolas foram envolvidas; duas (escolas 2 e 3) no bairro do Jaraguá, pertencentes à Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá e, duas (escolas 1 e 4) no bairro da Freguesia do Ó, pertencentes à Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia. As Escolas 2 e 3 são unidades educacionais inauguradas nos anos de 1996 e 2000, respectivamente. Já as escolas 1 e 4 são unidades educacionais mais antigas; a escola 1 foi inaugurada, em 1956, como Jardim de Infância, e transformada em EMEI, em 1975. A escola 4 foi inaugurada como EMEI em 1981. As quatro unidades educacionais atendem crianças de bairros periféricos da cidade.

Os sujeitos são professoras com formação de nível médio (Magistério) e/ou superior (Pedagogia), havendo apenas um caso em que a formação em nível superior é de licenciatura em Geografia. Atendendo aos critérios de seleção, a idade dos sujeitos varia mesmo dentro de cada grupo. Abaixo quadro de apresentação dos sujeitos:

Período	Nome ²⁵	Idade (2010)	Ano de conclusão de curso de formação	Ano de ingresso	Tempo de trabalho	Escola
1975 a 1984	Margarida	55 anos	1975 - Magistério ²⁶ 1881 - Pedagogia	1979	31 anos	Escola 1
	Madalena	50 anos	1978 - Magistério 1981 - Pedagogia	1979	31 anos	Escola 4
	Mafalda	56 anos	1980 - Magistério 1987 - Pedagogia	1984	26 anos	Escola 2
1985 a 1994	Filipa	50 anos	1986 - Magistério 1990 - Geografia	1987	23 anos	Escola 3
	Fernanda	48 anos	1980 - Magistério 1984 - Pedagogia	1987	23 anos	Escola 2
	Fabiana	57 anos	1986 - Magistério 1992 - Pedagogia	1993	17 anos	Escola 3
1995 a 2004	Valéria	38 anos	1992 - Magistério	1995	15 anos	Escola 3
	Virgínia	34 anos	1988 - Magistério 2001 - Pedagogia	2001	9 anos	Escola 3
	Vitória	29 anos	2001 - Pedagogia	2003	7 anos	Escola 3
2005 a 2010	Susana	32 anos	2007 - Pedagogia	2008	2 anos	Escola 3
	Simone	27 anos	2007 - Pedagogia	2008	2 anos	Escola 1
	Soraia	25 anos	2007 - Pedagogia	2008	2 anos	Escola 1

Quadro 5: Apresentação dos sujeitos de pesquisa

4.4 A Análise

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa, a partir do referencial da Teoria da Subjetividade, apresenta como desafio o trato com a complexidade de um sistema psicológico de natureza cultural, como já exposto. Compreender o processo de subjetivação docente na escola de Educação Infantil implica a construção de categorias de análise que deem visibilidade ao singular e ao coletivo, ao individual e ao social. Categorias que auxiliem na explicitação da subjetividade social e da subjetividade individual como dimensões de um mesmo processo. Tal processo não se encerra no levantamento de informações prestadas pelo sujeito em sua narrativa, mas deve avançar em direção ao próprio sujeito, apreendendo os sentidos. Isso se constitui como um desafio ao pesquisador, que deve ir além do dito ou da

²⁵ Os nomes aqui usados são fictícios preservando-se a identidade dos sujeitos de pesquisa. Junto a cada nome segue um número que indica a qual dos 4 grupos o sujeito pertence, lembrando que o Grupo 1 é composto de professoras que ingressaram na rede municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo entre os anos de 1973 e 1984, o Grupo 2, ingressantes entre os anos de 1985 e 1994, o Grupo 3, ingressantes entre o ano de 1995 e 2004 e, o Grupo 4 composto por professoras que ingressaram após 2005. Nomes fictícios.

²⁶ Magistério é a denominação usada pelas professoras para o curso em nível médio de formação para professores para a Educação Infantil e ciclo I do Ensino Fundamental.

simples tabulação dos temas, empreendendo esforços para elaborar sentidos subjetivos. A esse respeito, González Rey (2010, p.116) adverte:

Não parece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim indiretamente na qualidade da informação, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos dos temas, na forma com que se utiliza da temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão, etc.

Assim, considerando que os sentidos subjetivos não são oferecidos diretamente ao pesquisador, impõem-se a ele um trabalho de elaboração, que se configura como um exercício hipotético, tal como explica González Rey (2010, p.6):

Quando afirmamos o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, desejamos enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento.

Essa postura justifica uma perspectiva de análise qualitativa, referência metodológica da Teoria da Subjetividade, que tem entre suas características a defesa do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento e se compromete a construir “modelos compreensivos” a partir do que está em estudo, como prossegue o autor:

Disso surgiu o conceito de “zonas de sentido”, definido por nós como aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica (GONZÁLEZ REY, 2010, p.6):

A construção das zonas de sentido ou dos espaços de inteligibilidade é realizada por meio de indicadores, definidos por González Rey (2002, p.112) como “elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador”.

Com finalidade explicativa e se articulando no processo de construção das zonas de sentido, os indicadores são construídos pelo pesquisador como hipóteses, na relação entre diferentes informações. E, conforme orienta Aguiar (2006, p.18), ao buscar os indicadores, a leitura do pesquisador tem

[...] o objetivo de identificar os temas caracterizados por uma maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc.

Segundo a autora (2006 e 2009), os indicadores devem ser organizados formando núcleos de significação por similaridade, complementaridade ou contraposição, de forma a organizar o material coletado em pontos centrais e relevantes, que norteiem o processo interpretativo. Tal processo deve atender dois níveis: um interno aos próprios núcleos, que pretende apreender os significados entendidos como conteúdos instituídos: outro que deve buscar as relações entre os núcleos de significação e entre eles e o contexto sociohistórico do sujeito, de forma a explicitar zonas de sentido ou sentidos subjetivos, os quais, como explicitado por González Rey (2005, p.41),

[...] representam complexas combinações de emoções e de processos simbólicos que estão associados a diferentes esferas e momentos da vida e que podem estar envolvidos em configurações subjetivas distintas. Os sentidos são capazes de reorganizar-se diante dos tipos de emoções e de processos simbólicos produzidos pelo sujeito em uma atividade concreta.

Assim, a análise logrou a construção de categorias que expressam a subjetividade social da Educação Infantil por meio de representações, mitos e crenças. Mas que também apontam para a subjetividade individual dos diferentes sujeitos. Estas são, de fato, duas dimensões inseparáveis na constituição dos docentes.

O que se pretende na apreensão de expressões da subjetividade social da Educação Infantil e dos sentidos próprios do sujeito professor, expressões da subjetividade individual, é lançar luzes sobre o processo de subjetivação docente, de forma a romper com a visão empobrecida sobre esses profissionais que os reduz a estereótipos. O ponto de chegada, não se pode antecipar, mas, pela opção teórico metodológica aqui assumida, sabe-se que ele se constituirá necessariamente em um novo ponto de partida para novas reflexões e também para se repensar as políticas de formação docente e os mecanismos de organização do trabalho na escola.

5 “EU PROFISSIONAL”: TRAJETÓRIAS ATÉ A DOCÊNCIA

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Marx e Engles

Pensado como eixo desta pesquisa, o “eu profissional” compreende as trajetórias até a docência e as trajetórias até a docência da Educação Infantil. Essa vertente de análise foi construída, principalmente, a partir da ideia de trabalho na concepção histórico-crítica, que entende que o homem não nasce pronto, não se encerra em suas características biológicas, mas faz-se homem na existência coletiva permeada pela cultura. Conforme o referencial teórico assumido “[...] algumas propriedades ou características que fazem do animal homem um ser humano são: o trabalho e a utilização de instrumentos; a criação e a utilização da linguagem; e a possibilidade de desenvolver uma compreensão do mundo que o rodeia” (BOCK E AGUIAR 1995, p.14).

O trabalho é a atividade humana por excelência que permite ao ser humano transformar a realidade pela busca do atendimento de suas necessidades configuradas como históricas e não apenas fisiológicas. Com o trabalho, o ser humano transforma seu entorno, seja no âmbito natural, como também social, mas principalmente, ele transforma a si mesmo. O processo de sobrevivência do ser humano exige, portanto, a existência social, o contato com a cultura, a assimilação da história e, por meio disso, a construção de si mesmo.

O trabalho situa o sujeito numa rede de relações sociais, culturais, econômicas e também socioafetivas. Em última instância, a escolha profissional tratará de situar o sujeito num determinado ponto da organização social de um dado grupo, num tempo e lugar específicos.

Nesse sentido, a escolha profissional faz parte do processo de humanização ao inserir o sujeito num contexto específico de trabalho. Em uma sociedade, marcada por valores econômicos que permeiam toda a vida social, a profissão diz algo sobre o sujeito e atribui-lhe *status*. Como afirma Penin (2009, p.24), a pessoa “quando escolhe uma profissão ou é levada a entrar nela [...] define um modo de vida”. Então a pergunta: “por que a docência?” no contexto da presente investigação.

Por esta via, o eixo “eu profissional” é proposto com o objetivo de trazer para análise a trajetória dos sujeitos em sua opção pela docência e, mais especificamente, pela docência da

Educação Infantil. O objetivo é compreender que sentidos subjetivos mobilizam os sujeitos em direção à profissão docente, lembrando que, como expressa Arrais (2005, p.31), “[...] o sentido subjetivo está relacionado àquilo que mobiliza afetiva, simbólica e historicamente de alguma forma o sujeito. Por isso, nem tudo tem o mesmo sentido subjetivo para todos, apesar de poder ter um mesmo significado, compartilhado socialmente”. Dessa forma, na busca de compreender o processo de subjetivação docente por meio das trajetórias pessoais do processo de escolha profissional, é possível se deparar com uma zona de intersecção entre a constituição da subjetividade individual e a subjetividade social do meio em que vivem, entendendo que os sentidos subjetivos que participam desse processo são indissociáveis das representações sociais, dos mitos e das crenças sobre a profissão docente que circulam no meio social em que vivem os sujeitos.

A partir disso, a análise do contexto inicial da trajetória de vida profissional, trouxe para a pesquisa os significados do ser professor compartilhados pelos sujeitos e suas famílias e as experiências da formação inicial, o curso de formação para professores, seja ele no formato dos antigos cursos de Formação para o Magistério, nos cursos realizados nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), seja nos cursos de Pedagogia.

Compreendendo que a subjetividade individual é um sistema complexo, que articula sentidos subjetivos constituídos na história do sujeito, é importante entender a docência na perspectiva de um processo histórico de constituição. Ser professor não é uma condição única de significado permanente; ao contrário, ela implica diferenças, por exemplo: ser professor universitário é diferente de ser professor da escola básica, ser professor no início do século XX tinha um valor diferente do de ser professor ao final desse mesmo século.

De igual importância é compreender que o sentido subjetivo constitui-se na relação dentro do sistema de subjetividade, como explica González Rey (2007, p.126): “[...] o sentido subjetivo representa uma integração [...] entre os processos emocionais e simbólicos [...]. Os sentidos específicos que se integram e são produzidos em diferentes zonas da experiência [...] são sentidos inseparáveis da organização subjetiva individual [...]”. Assim, os sentidos subjetivos envolvidos na escolha profissional pela docência possuem relação com a subjetividade social de diferentes espaços sociais, dos quais, no decorrer da análise, destacam-se a família e a formação inicial.

5.1 As Trajetórias até a Docência

A trajetória até a docência constitui-se um subeixo de análise a partir do qual se construíram três categorias: (1) a influência da família; (2) a escolha de quem não escolhe; e (3) a docência como projeto pessoal. Essas categorias não são estanques, aparecem articuladas de formas específicas nas histórias de vida dos diferentes sujeitos, constituindo seus sentidos subjetivos.

A entrevista provocou os sujeitos para que falassem sobre a escolha profissional a partir das seguintes questões:

- (1) Fale um pouco sobre sua vida, quem é você e como você se tornou professora?
- (2) O que você considera ter sido importante para sua trajetória como professora?
- (3) Fale-me sobre sua formação.

5.1.1 A Influência da Família

A influência familiar na escolha pela docência é algo apontado por diversos autores, entre eles, Kramer (2005) e Gallert (2010), como uma das explicações de professores para a entrada no magistério. Embora concordem ao afirmar que tal variável não é única nem a mais frequente em suas pesquisas, chama a atenção o fato de ser uma constante em diferentes estudos. Na presente pesquisa, a participação da família, em particular da mãe, para a definição da escolha profissional, também é encontrada em diferentes sujeitos: das doze professoras entrevistadas, oito apontam a família como influência básica de sua decisão. Tal influência manifesta-se por meio de conselhos, exemplos e desejos.

O caso de Mafalda-1²⁷ é bem representativo de uma participação direta da mãe. Identificada como “sábida”, ela tem como argumento o mercado de trabalho:

²⁷ Os nomes aqui usados são fictícios preservando-se a identidade dos sujeitos de pesquisa. Junto a cada nome segue um número que indica a qual dos 4 grupos o sujeito pertence, lembrando que o Grupo 1 é composto de professoras que ingressaram na rede municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo entre os anos de 1973 e 1984, o Grupo 2, ingressantes entre os anos de 1985 e 1994, o Grupo 3, ingressantes entre o ano de 1995 e 2004 e, o Grupo 4 composto por professoras que ingressaram após 2005.

No caso, eu não queria ser professora. Mas a minha mãe, muito sábia... No caso, era lá em Maceió, tinha o Científico e o Normal²⁸. Ela falou assim: “filha vai fazer o normal porque é uma coisa que pra onde você for você tem campo de trabalho”. (Mafalda - 1)

Pelo relato de Mafalda-1, sua mãe, ainda na década de 70 do século XX, tem a preocupação com a subsistência da filha, daí o argumento de que com o “Normal” a filha teria campo de trabalho em qualquer região do país. O contexto de Mafalda-1 e sua mãe, então residentes numa cidade do nordeste brasileiro, inclui o processo migratório que tirou muitos nordestinos de seu lugar de origem para viverem nos Estados do Sudeste em busca de trabalho e melhores condições de vida. Portanto, pensar numa profissão cuja demanda estivesse assegurada se coloca como algo relevante.

Outro exemplo da influência da mãe aparece na entrevista de Vitória-3, com o diferencial de que o argumento apresentado constrói-se a partir de uma visão do papel social da mulher e da compreensão de que a mulher precisa trabalhar, mas sem comprometer suas funções de mãe, esposa e dona de casa:

O que a mãe sempre falou: “é bom ser professora porque você pode trabalhar meio período e meio período você tem pra cuidar da casa, dos filhos e do marido”. (Vitória-3)

A fala de Vitória-3 traz elementos históricos e culturais da profissão docente e do lugar social da mulher. Ao mesmo tempo em que a análise da narrativa indica que ser professora tem um valor como profissão, e não apenas de extensão da função materna, subordina o exercício dessa profissão àquilo que se compreende como principal na vida da mulher: cuidar da casa, dos filhos e do marido.

No terceiro exemplo, a mãe de Fernanda-2 foi professora e era admirada pela filha que relata:

Eu via minha mãe que era professora, gostava do que ela fazia, achava uma coisa muito importante. Eu ia na escola com ela e via ela dando aula e achava muito bonito. [...] Quando eu terminei a oitava série eu já sabia o que ia fazer. (Fernanda-2)

Na mesma perspectiva, o exemplo da mãe de Simone-4 é apresentado no início de sua fala ao ser perguntada sobre o porquê de ser professora. Embora sua mãe não tivesse a

²⁸ Científico e Normal são denominações de diferentes modalidades do curso Colegial (LDBN 4.024/61), atual Ensino Médio (LDBN 9.394/96).

formação profissional, atuava como “pajem” em instituições particulares de Educação Infantil. Narra Simone:

Bom... Na verdade eu nasci dentro de escola. Porque minha mãe sempre trabalhou em creche, que antigamente era pajem, né? Sempre trabalhou... Eu tenho foto dela com aquele monte de criança. Eu nasci e cresci dentro de escola [...]. (Simone-4)

No próximo exemplo, o desejo não realizado da mãe, que é compartilhado pela filha, acaba se constituindo como importante critério na opção de Valéria-3:

Desde criança, assim, não sei que idade [...] que as pessoas perguntavam o que você vai ser quando crescer e eu falava que ia ser professora. [...]. E eu acho que isso se deve ao fato de que minha mãe sempre ter sido... Ela queria ser professora e não conseguiu. Minha mãe estudou só até a 5ª série. Era um sonho frustrado [...] (Valéria-3)

Neste caso, o desejo não realizado, ou o “sonho frustrado”, é um conteúdo admitido com certo pesar. Ela afirma “minha mãe sempre ter sido...” sem conseguir concluir a frase, e daí, retoma corrigindo-se. No decorrer da entrevista, explica que a mãe trabalhava voluntariamente em escolas do bairro, dando aulas de “artes”, ensinando crianças a desenhar e pintar. O sonho frustrado parece ter se incorporado na trajetória de Valéria-3, o que foi facilitado pelo sentido atribuído à profissão docente por seus pais. Ela afirma que professor era “endeusado” em sua casa:

Meu pai também só estudou até a 3ª série, mas eles [pai e mãe] contavam histórias de escola, de professores que marcaram muito a vida... Que na minha casa, professor sempre foi “endeusado”. (Valéria-3)

Esta admiração pela profissão docente também aparece na entrevista de Margarida-1:

Minha mãe era agente escolar e ela também incentivou, porque seria também um orgulho pra filha dela, ela como agente escolar depois ter uma filha, né? Uma filha professora [...]. (Margarida-1)

Segundo Margarida-1, ser professora é um motivo de orgulho para sua mãe. Considerando a posição materna como agente escolar, cuja função é de apoio, incluindo principalmente a limpeza do ambiente de trabalho das professoras, há, no desejo de ser professora uma razão afetiva de superação de expectativas: a filha que seguiu os passos da mãe, indo até mais longe que ela – a profissão mais qualificada e mais reconhecida. A voz da

mãe se confunde com a voz da própria Margarida-1 que também vê um motivo próprio de orgulho, o que demonstra ao relatar suas atividades na escola da mãe quando a acompanhava ainda criança:

Eu me sentia assim poderosa. Poderosa é um modo de falar, assim. Que eu ajudava a tomar conta. Nossa! Então, quando eu crescer eu também quero ser professora. (Margarida-1)

Margarida-1 traz uma história de vida marcada pela admiração por uma determinada escola que conhece quando pequena, a escola em que sua mãe trabalhava. Na entrevista, ela relata que sempre acompanhou sua mãe, ainda pequena ajudava as professoras e, mesmo na juventude, fazia visitas à escola. É interessante acrescentar que Margarida-1 consegue trabalhar como professora nessa escola antes de sua mãe aposentar-se, ou seja, por um período de tempo, ela e sua mãe trabalharam juntas.

De forma comum, pode-se perceber que a profissão docente, o ser professora, é algo desejável tanto para os sujeitos da pesquisa como para suas mães. São desejos que se justificam pelo mercado de trabalho ou pela a conciliação da profissão com a vida doméstica, ou simplesmente para realizar um sonho.

A influência da mãe aparece em outras duas entrevistas, não direcionando para a docência, mas como uma preocupação com o futuro da filha. São os casos de Fabiana-2 e Susana-4:

E minha mãe também, minha mãe me pegava muito no pé. Ela me falava: Fabiana volta a estudar. (Fabiana-2)

E assim, minha mãe sempre insistiu que eu entrasse no serviço público. [...] Eu falei: “*não, jamais*”. Eu falava assim: “eu já moro em uma escola e ainda vou ter que viver a vida toda numa escola”. (Susana-4)

Nestes dois casos, seguir o conselho das mães implicou a aproximação com o magistério. Voltando aos estudos, Fabiana-2 pôde ingressar na faculdade e fazer um curso de licenciatura, o que a leva ao magistério. Entrando no serviço público, Susana-4 aproxima-se da profissão docente ao ingressar como agente de apoio em uma escola pública de Educação Infantil. Nessas entrevistas, a preocupação das mães assemelha-se com as preocupações da mãe de Mafalda-1 para quem a filha precisava estudar (fazer o curso Normal) para conseguir um trabalho (de professora).

Além da presença materna, podemos levantar a influência de outros familiares, como as tias, no caso de Virgínia-3, e as irmãs, no caso de Vitória-3:

Eu acho que teve assim, bastante influência familiar, porque eu tenho muitas tias que são professoras. A gente sempre morou próximas, no mesmo quintal. (Virgínia-3)

Pra começar a influência da mãe, das duas irmãs professoras. A mãe que gostaria, né?... De ser professora, as duas irmãs professoras [...] (Vitória-3).

Virgínia-3 e Vitória-3 trazem como positivo o fato de terem parentes professoras. Conviver com essas professoras produziu uma visão positiva da profissão. É certo que a relação afetiva com essas tias e irmãs foi de grande importância e permeia o valor atribuído para a profissão docente. Para Virgínia-3 e Vitória-3, ser professora abarca um conteúdo simbólico forte ligado à autoridade desse profissional, visto que as parentes em questão são pessoas mais velhas e que gozam de reconhecimento da família.

Em todos esses depoimentos dos sujeitos há um conteúdo importante na perspectiva da compreensão do processo de subjetivação. As lembranças da infância como referência para a escolha profissional demonstram a força dos processos vividos no contexto familiar. Tal força é bem representada pela constatação de Mafalda-1 de que havia “sabedoria” nas palavras de sua mãe.

A família é um dos espaços sociais de constituição da subjetividade; as relações interpessoais que ali têm lugar promovem o desenvolvimento da criança desde seu nascimento e o insere num contexto sociocultural mais amplo com o qual partilha significados. As relações familiares constituem-se como formas de mediação entre o sujeito e o mundo cultural, na comunicação de uma determinada visão de mundo, pois

[...] a apropriação é realizada imersa em relações sociais, o que faz com que o homem não se aproprie apenas de objetos, mas se aproprie também da visão de mundo, isto é, dos significados sociais que lhe são apresentados pelos outros homens (BOCK E AGUIAR, 1995, p.13).

Os significados sociais apresentam-se para a criança desafiando-a a compreendê-los. A criança, por sua vez, submete esses significados à própria compreensão pelo brincar; é pela brincadeira que tentará compreender o mundo dos adultos e construir a si mesma. O brincar é espaço de apropriação e de objetivação como escreve Rössler (2006, p.57):

Ao brincar a criança nunca está, portanto, inteiramente sozinha, num mundo à parte do mundo dos adultos ou mesmo tentando dele fugir. [...] brinca para poder dominar e penetrar nesse mundo, que é o mundo social. [...] assim, a brincadeira, durante o período da infância, desempenha, como podemos observar, um papel fundamental na dinâmica de apropriação-objetivação, a qual, como já dissemos, consiste na mola propulsora do processo de formação do indivíduo.

Desta forma, o brincar como uma forma de apropriação daquilo que pertence ao mundo adulto familiar, é exemplificado por Virgínia-3: brincar de ser professora foi seu modo de compreender o que estava à sua volta. Mas, para ela, este brincar é hoje enriquecido de sentido. Seu relato traz o brincar como experimento e antecipação lúdica, ligado à expressão de um desejo pessoal:

Eu acho que teve assim, bastante influência familiar, [...]. E desde pequena, assim, brincava muito de escolinha, sempre era a professora, e sempre quis ser professora, desde que me conheço por gente. (Virgínia-3)

A influência familiar, que vem sendo apontada, vai ao encontro do que afirma Peres (2005, p.315), em estudo sobre a subjetividade na família, nele afirmando que essa é “o espaço genuíno da constituição inicial do sujeito psicológico”. Contudo, essa perspectiva deve ser claramente compreendida: a influência familiar não pode ser tomada como força absoluta. À luz da Teoria da Subjetividade de González Rey, a autora (2005, p.313) esclarece: “[...] buscamos explicar os processos de subjetivação das relações cotidianas nas famílias sem deixar de enfatizar a participação do sujeito nesses processos. Buscamos enfatizar a trajetória singular da criança na família [...]”.

Assim, não é possível afirmar que a família, conforme narram os sujeitos, seja a única influência na trajetória até a docência; isso daria ao contexto familiar a força de determinação. O fato de ser essa lembrança a primeira citada pelos sujeitos indica sua força, mas merece ser entendida à luz da subjetividade individual, ou seja, cada sujeito elabora de forma particular os conteúdos que circulam no contexto familiar. Dessa maneira, importa refletir sobre a tensão que se instaura entre a valorização da docência reconhecida pela família e a desvalorização social do magistério. Pode-se, todavia, afirmar que, no processo de subjetivação desses sujeitos, a influência familiar participa da construção do sentido subjetivo de ser professor, pois, como afirma González Rey (2002, p.43),

A subjetividade não se interioriza: constitui-se mediante processo em que o social atua como instância subjetiva, não como instância objetiva desprovida de subjetividade. Toda situação social objetiva se expressa com sentido subjetivo nas

emoções e processos significativos que se produzem nos protagonistas dessas situações.

O que apontamos até aqui revela a escolha da profissão docente como um conjunto de decisões encadeadas em grande medida no âmbito familiar. De forma explícita ou não, a escolha pela profissão docente assenta-se em significados que a família compartilha, já que seus membros comungam da ideia positiva sobre o ser professor. É interessante observar que esses significados apresentam-se muito semelhantes em diferentes tempos, visto que os sujeitos passam por esse processo de escolha ainda na infância ou na adolescência e que, entre eles, há uma diferença temporal considerável: os relatos de Margarida-1 são baseados em acontecimentos da década de 60, em tempos do Jardim de Infância, no qual sua mãe trabalhava; já os relatos de Vitória-3 são da década de 80, e os de Virgínia-3, da década de 90.

5.1.2 A Escolha de Quem Não Escolhe

Em duas entrevistas, chegar a ser professora não é fruto de um desejo, de um planejamento ou de uma intenção; é circunstancial. Os sujeitos revelam que chegaram por motivos outros. Nessa categoria, podemos trazer o relato de Madalena-1, que perdeu a época das inscrições no, então, ensino de segundo grau:

Aí, meus pais ficaram preocupados, e a única saída era buscar uma escola particular e eu busquei essa escola, no caso, aqui no nosso bairro só tinha o colégio das freiras, [...] aonde eu comecei a fazer [o curso de formação para professores], mas eu sempre com aquela esperança: não, vou fazer um ano e depois eu retorno ao curso normal, né? [...] Não, eu não quero ser professora, isso não é pra mim. E procurava me esquivar, eu não me identificava com o trabalhar com crianças, mas fui ficando, eu precisava de um diploma e fui ficando. (Madalena-1)

Madalena-1 relata que não queria ser professora, mas que teve acesso à informação de contratação de professores pela Prefeitura de São Paulo, numa conversa com uma amiga, para ela, algo que aconteceu “milagrosamente”:

[...] e eu acabei terminando o curso e milagrosamente, quando eu terminei, eu devia um valor, negócio de jovens, rifas... eu devia pra uma menina. Fui com ela, fizemos uma ficha que ficou na mesa do secretário, e eu fui chamada no Diário Oficial no dia 22 de abril de 79 e ela não foi chamada. Aí fui pra escola, né? Novinha, com 20 anos de idade, é uma sensação assim... que até hoje eu me surpreendo com a história, com

o fato de chegar... eu me sentia tão criança quanto eles, né? E ali pra minha primeira aula em 9 de maio de 79. (Madalena-1)

É interessante a forma como Madalena-1 compreende sua trajetória, que, de certa forma, naturaliza a sequência dos fatos, num deixar-se levar pelas circunstâncias, tanto de ingresso no curso como de ingresso no exercício profissional. O uso da expressão “milagrosamente” para explicar como chega à profissão docente denota uma compreensão de que sua vida é dirigida sem a necessidade de que ela faça opções e tome decisões. Recorrendo ao vocabulário próprio do universo religioso, a partir da referência do milagre, pode-se supor que Madalena-1 sente que sua vida é dirigida por uma força maior que determinou sua trajetória, inclusive profissional.

A narrativa de Soraia-4 também se enquadra nessa categoria, pois não escolheu ser professora. Sua decisão profissional foi se constituindo aos poucos, com orientação de profissional e testes vocacionais, o que se evidencia pelo seguinte depoimento:

Na oitava série a gente fez aquele teste vocacional e no meu deu duas áreas, deu pedagogia e psicologia. [...] No terceiro ano do ensino médio foi a mesma coisa, deu a mesma coisa o teste vocacional, mas eu já tinha mais um pouco de noção. Aí a coordenadora na época falou pra mim assim: “você faz a pedagogia primeiro, que é um pouco mais tranquilo, porque a psicologia precisa de um pouco mais de maturidade, você vai entrar muito novinha...” Realmente eu entrei com 17 anos na faculdade [...]. E aí eu escolhi pedagogia por isso, mas sem ter muita noção ainda do que fazer ou direcionar. (Soraia-4)

Soraia-4 ainda passa por uma fase de negação do magistério no período de estudos. Estando na faculdade de Pedagogia, opta por uma atuação menos convencional do pedagogo, a atuação em empresas, conforme se pode depreender do seu relato:

Aí durante a graduação eu estava determinadíssima a não lecionar em escola, tanto que o meu TCC foi sobre pedagogia empresarial, nada a ver. E aí eu falava pra todos os professores eu não quero lecionar. (Soraia-4)

A negação aparece como um fator importante, que Soraia-4 procura explicitar na entrevista. Ela aponta sua dúvida entre a Psicologia e a Pedagogia e demonstra uma visão crítica em relação às explicações de suas colegas para a opção profissional pelo magistério.

Porque todas elas falam assim: “Ah, por que você entrou na pedagogia?” – “Ah! Porque eu amo criança”. E aí eu era a única que falava assim: “ah, eu entrei na pedagogia porque eu me interessei, não porque eu goste de criança, não que eu deixe de gostar, mas porque eu me interessei pela área”. Aí eu fiquei na dúvida entre pedagogia e psicologia e fiz pedagogia primeiro. (Soraia-4)

Nas duas narrativas, os sujeitos relatam que entram no curso de formação para o magistério sem desejar a profissão docente. No entanto, seguem com os estudos e ingressam no magistério. O fator determinante é a necessidade de um trabalho, o que fica implícito na entrevista de Madalena-1, mas aparece objetivamente na narrativa de Soraia-4, quando explica que era preciso começar a trabalhar, o que não foi possível com sua primeira opção, a Pedagogia Empresarial:

Aí eu fui, terminei a faculdade, fiz entrevista acho que em umas quatro empresas, aí não consegui entrar, porque era bastante difícil, é uma área complicada pro pedagogo, né? Área de treinamento e movimento. E aí apareceu uma escola particular pra trabalhar [...]. (Soraia-4)

Desta forma, mais uma vez, a necessidade do trabalho é fator decisivo na trajetória inicial da escolha profissional dos sujeitos da pesquisa. Se para alguns os sujeitos da primeira categoria ela aparece como a preocupação das mães, para os sujeitos aqui analisados, configura-se como um imperativo que eles mesmos procuram equacionar na tomada de decisão de ingresso no magistério.

5.1.3 Docência como Escolha Profissional

Em uma única entrevista, ao responder como chegou à profissão docente, o sujeito traz a opção pessoal pela profissão sem justificá-la. É o caso de Filipa-3:

Primeiro, ser professora pra mim foi um sonho, que eu interrompi em uma parte da minha vida e depois continuei. Meu objetivo maior era ter a profissão como professora, profissão e não um..., profissão mesmo. (Filipa-2)

Filipa-2 não relata se houve influência de outras pessoas, se houve acontecimentos que a motivaram. Ao ser questionada, apresenta a escolha como algo pessoal, a realização de um sonho seu. Como uma decisão já da maturidade, ser professora para Filipa-2 é a busca de uma profissão e de uma carreira, deixando subentendido que a docência pode ter outros significados, mas que para ela é a questão profissional que está à frente. Filipa-2 ainda explica:

Eu terminei [curso de formação para professor] em 86, porque eu tive que parar de estudar um tempo na minha vida, então não deu pra mim dar continuidade desde o início. Por isso que eu fiz Magistério mais tarde, eu fui direto continuar meus estudos na carreira que eu tinha sonhado pra mim um dia. E continuei nela até hoje. (Filipa-2)

É interessante notar que, no caso de Filipa-2, chegar à profissão docente é algo tardio. Ela interrompe os estudos na adolescência e volta a estudar com o objetivo de ser professora. Sua ênfase é sobre esse processo pessoal de superação de um momento de dificuldade e impedimento, que aparece como de grande relevância quando ela afirma “eu tive que parar de estudar um tempo em minha vida”. Continuar os estudos e poder investir na carreira profissional é a retomada da própria vida. Embora Filipa-2 não exponha os motivos de ser professora ou os fatos que a fizeram interromper os estudos, fica implícito o quanto esse processo lhe é significativo e, certamente, constitui os sentidos subjetivos do ser professor e está implicado em sua subjetividade.

5.2. A Trajetória até a docência da Educação Infantil

A trajetória até a docência é um processo que também envolve a escolha por uma determinada modalidade de ensino. Para esta pesquisa importa compreender o “porquê” da Educação Infantil nessa trajetória de escolha profissional. Entende-se que a profissão docente com as crianças pequenas tem um processo histórico de constituição vinculado à história dessas instituições e que isto está implicado nos processos pessoais de escolha da profissão. Assim, ser professor em um Centro de Educação Infantil, trabalhando com crianças de zero a três anos, é, ainda hoje, diferente de ser professor em uma escola de Educação Infantil, trabalhando com crianças de quatro e cinco anos e, também, diferente de ser professor no Ensino Fundamental, trabalhando com crianças de seis a dez anos. Desta forma a entrevista questionou os sujeitos com a seguinte pergunta: Por que a Educação Infantil?

Na análise do *corpus* foi possível construir três categorias: 1) a docência da Educação Infantil como preferência pela criança pequena; 2) o sentido do papel do professor de educação infantil; 3) a docência da Educação Infantil como escolha afetiva.

5.2.1 A Docência da Educação Infantil como Preferência pela Criança Pequena

Entre os motivos apontados para ser professora na Educação Infantil, encontra-se o argumento que situa a criança como escolha prioritária, as diferentes nuances de como isso é justificado dá origem a duas subcategorias: a primeira na afirmação direta de preferência pela criança pequena – “gostar de criança”, e, a segunda, no argumento de oposição ao trabalho com crianças maiores e adolescentes do Ensino Fundamental.

Na primeira subcategoria, encontramos o “gostar de criança” como motivação para a docência de Educação Infantil. Alguns trechos de narrativas podem ser apresentados:

Eu me identificava muito com as crianças pequenas [...] (Mafalda-1)

[...] era um grupo de crianças que eu gostava mais de trabalhar [...] (Virgínia-3)

[...] eu gostei de trabalhar, me identifiquei com o trabalhar com os pequenos. (Susana-4)

Como afirma Arce (2001), “gostar de criança” é um fator fundamental do trabalho com a Educação Infantil. Segundo a autora, isso se insere na visão feminina do profissional que atua com crianças pequenas, o que se entende ser a naturalização do cuidado e educação da faixa etária de 0 a 5 ou 6 anos como função da mulher. A pesquisa de Alves (2007) com professoras de Educação Infantil reitera essa ideia. Entre as professoras sujeitos de sua pesquisa, “gostar de criança” é um pré-requisito a partir do qual atitudes docentes podem ser construídas.

Se o grupo acima manifesta a identificação com as crianças pequenas, o grupo de professoras da segunda subcategoria compara a criança pequena com as crianças maiores e os adolescentes. Fabiana-3 ingressa no Ensino Fundamental e lembra que, depois de conhecer a Educação Infantil, fez uma opção por ela, por entender que trabalhar com adolescentes “não é vantagem”. Ela explica:

E eu fiquei na Educação Infantil, não quis mais o Ensino Fundamental. Porque eu acho assim, na Educação Infantil é cansativo, é mais cansativo, te suga mais as energias, mas eu achei assim, que é muito melhor, porque trabalhar com adolescentes, na situação em que estamos hoje... [...] essa situação gritante, do adolescente não respeitar mais ninguém, [...] Aí eu achei que não era vantagem [...]. E aí eu me estabilizei, fiquei na Educação Infantil. (Fabiana-2)

Esta comparação também é apresentada por Simone-4:

Porque como eu já tinha passado um tempo no Ensino Fundamental e eu vi que eu não tinha gostado, que não era minha praia, que não tenho paciência com criança grande. Como eu já estava na Educação Infantil, já tinha uma experiência eu disse: vou focar na Educação Infantil. (Simone-4)

Os argumentos revelam que a opção pela Educação Infantil pode se configurar como oposição ao Ensino Fundamental. Percebe-se que há uma compreensão de que o Ensino Fundamental mostra-se um ambiente hostil, no qual impera a agressividade entre os alunos e o desrespeito ao professor.

A contraposição apresentada por Fabiana-2 e Simone-4, tem como substrato uma compreensão de criança. A oposição ao Ensino Fundamental é feita a partir da compreensão que estas professoras têm da “criança grande” e o do adolescente. Ambas afirmam que o trabalho com faixas etárias mais velhas é algo negativo, “não era vantagem” ou “não tenho paciência”. Em oposição, então, o trabalho com a criança pequena apresenta-se como viável e mais aprazível. Particularmente, a partir da afirmação de Fabiana-2, pode-se inferir que, se o adolescente não respeita, a criança pequena, em contraposição, respeita o professor, sendo, portanto, mais fácil de gerir o ambiente escolar da Educação Infantil. Portanto, além das razões apresentadas pelos sujeitos, pode-se inserir como argumento dessa categoria o mito da docilidade infantil como uma visão específica e idealizada da criança pequena.

5.2.2 O Papel do Professor de Educação Infantil

A visão que as professoras têm da docência de Educação Infantil configura outra categoria na qual se pode incluir o argumento apresentado por Fabiana-2,

Eu achei a Educação Infantil sempre bem mais cansativo, bem mais tirar tudo do professor. Mas pra mim, me completava mais. No sentido... Era como se eu estivesse lidando com filhos meus, entendeu? Era uma coisa que aproxima mais a gente, a gente é mais mãezona mesmo. (Fabiana-2)

Segundo esse argumento, o que dá condições de estar com as crianças são as habilidades que o sujeito entende ter construído em sua relação com os filhos. Assim, ser

professora, em sua ótica, é ser “mãezona”. O que está implícito nessa primeira subcategoria é a naturalização do trabalho da mulher com crianças, expresso quando ela afirma que a docência na Educação Infantil a completa; ao procurar explicar, recorre à comparação com a relação entre mãe e filhos.

Na segunda subcategoria, outra justificativa foi apresentada como argumento importante para a decisão pela Educação Infantil por Mafalda-1 e Vitória-3. Trata-se da dimensão pedagógica relacionada ao trabalho com a linguagem escrita que, segundo os sujeitos, faz parte do trabalho pedagógico da Educação Infantil. Como se evidenciou no capítulo sobre a Educação Infantil na cidade de São Paulo, a função da Educação Infantil está marcada historicamente por um papel de preparação para a alfabetização, o que fez da linguagem escrita um importante conteúdo, que mantém sua ênfase no trabalho pedagógico, mesmo quando se entende ter-se superado o caráter preparatório da Educação Infantil. Este papel de preparação para a alfabetização traz consigo uma visão do professor de educação infantil construída com ênfase no ensino.

Mafalda-1 narra que, quando ingressou na carreira, havia certa identificação entre o trabalho pedagógico no início do Ensino Fundamental e aquele desenvolvido na Educação Infantil. Ela relata que, na época de sua efetivação como professora de Educação Infantil, a proposta era a de alfabetizar as crianças o que ela já fazia na 1ª série do Ensino Fundamental:

Cessei minha portaria de primário e fui pra Educação Infantil. Eu me familiarizei porque eu gostava muito de 1ª série e o PLANED ²⁹ você tinha que preparar, então eu estava em casa, né? [...] E era tranquilo porque naquela época como alfabetizava praticamente, né? (Mafalda-1)

É histórica essa compreensão do trabalho a ser realizado na Educação Infantil, que pode ser observada na fala de Mafalda-1, ou seja, “preparar”. Na época em que Mafalda-1 ingressou como professora, em 1984, esta era a proposta da Educação Infantil anunciada e defendida nos documentos oficiais, como já demonstrado. Assim, não se trata apenas de uma compreensão do sujeito, mas da própria proposta de trabalho conferida aos professores de Educação Infantil e a concepção da função social dessa modalidade.

Em um momento diferente, já no final da década de 90, Vitória-3, ao justificar sua opção pela Educação Infantil, indica a mesma tendência, ou seja, a possibilidade de trabalhar com o desenvolvimento da linguagem escrita com crianças pequenas como o fator determinante:

²⁹ PLANED – Plano Nacional de Educação Infantil

Na faculdade, fazendo letras na área de linguística, que eu tomei contato com a psicolinguística, o desenvolvimento da linguagem escrita, que aí eu me apaixonei por essa área. Então eu falei assim, é isso que eu quero trabalhar, quero trabalhar com o desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita, aí eu fui... me voltei pra Educação Infantil. (Vitória-3)

Mesmo sendo diferente a perspectiva teórica exposta por Vitória-3, o entendimento da importância da linguagem escrita na proposta pedagógica da Educação Infantil se mantém e é um indicador de qual papel de professor orienta a sua escolha. A alfabetização permanece como conteúdo importante da proposta pedagógica da Educação Infantil, constituindo as representações que circulam sobre essa modalidade, evidenciando-se, ao longo dos anos, na ênfase no trabalho com a linguagem escrita, mesmo que com perspectivas teóricas diferenciadas. Essa compreensão da Educação Infantil, como lugar de trabalhar a linguagem escrita, é um elemento que surge na entrevista de vários sujeitos, mas apenas Mafalda-1 e Vitória-3 ligam essa questão à opção pela Educação Infantil.

Nessa categoria, evidencia-se o papel do professor e sua correspondência com a função da Educação Infantil. Temos, respectivamente na primeira e segunda subcategorias, o papel do professor vinculado ao cuidado maternal e ao ensino, o que aproxima a função da Educação Infantil ora para o âmbito familiar, ora para o ensino escolar. As narrativas, embora tangenciem aspectos da Educação Infantil propriamente dita, não apresentam argumentos que permitam inferir a construção da especificidade da docência desse segmento.

5.2.3 A Docência na Educação Infantil como Opção Afetiva

Outros motivos são apresentados pelos sujeitos e se articulam pela relação afetiva com a Educação Infantil. Valéria-3 fala de sua vivência como estagiária na Educação Infantil que se demonstra decisiva ao aproximá-la desse contexto particular, criando um vínculo positivo:

Aí, no último ano do magistério, era só Educação Infantil. Todas as disciplinas, tudo era voltado para a Educação Infantil. Aí eu fui fazer estágio na Educação Infantil. Aí me apaixonei completamente. (Valéria-3)

A expressão usada é significativa: no contexto do estágio Valéria-3 se “apaixona” pela Educação Infantil. O argumento apresentado é de ordem afetiva, ela não sente a necessidade de explicar essa paixão. Kramer (2005) traz a paixão como uma categoria de

análise na pesquisa com professoras de Educação Infantil do Rio de Janeiro. Para essa autora, a paixão pode significar comprometimento, mas, em alguns casos, ela é “paixão sem explicação” como apresentada aqui por Valéria-3 e também por Soraia-4, ao narrar sua primeira experiência profissional na Educação Infantil:

E aí que eu fui lecionar na Educação Infantil, uma turma de pré na particular, aí que eu me apaixonei. (Soraia-4)

De ordem afetiva é também a explicação de Filipa-2, em seu caso, o ingresso na Educação Infantil acontece primeiro em creche, depois na EMEI, para depois alcançar outros segmentos. Aqui o que se ressaltam são as expressões “eu já gostava, eu já queria” que, no contexto da narrativa de Filipa-2, podem ser entendidas como afirmações do valor de ser professora, expressão que ela usa inicialmente em referência à creche.

Aí eu comecei em creche, como professora de creche. Eu já gostava, eu já queria. Fui ser professora de creche, depois professora de educação infantil [EMEI], professora de EDA. (Filipa-2)

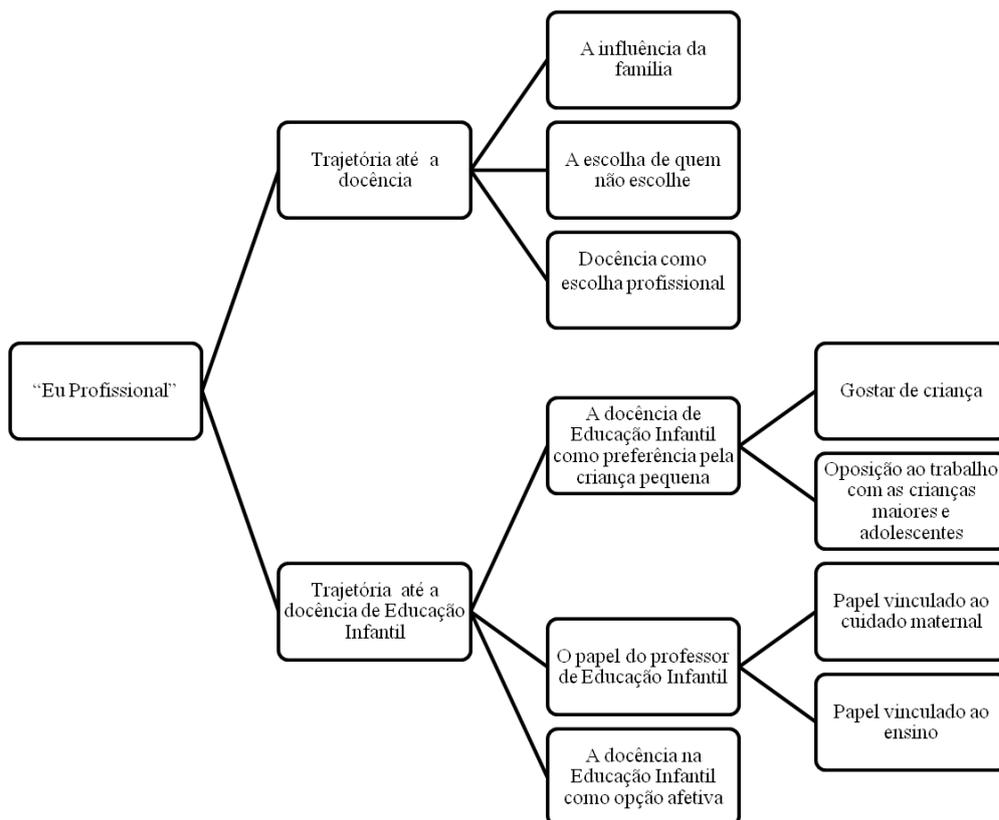
A opção pela docência na Educação Infantil como uma opção afetiva apresenta-se também no relato de Margarida-1. Ser professora de Educação Infantil é um imperativo, visto que sua história de vida está ligada a esta instituição e, de forma particular, a uma determinada escola. É esse o início de sua entrevista:

Eu tô na Prefeitura há trinta anos. Só nesta escola, vinte e quatro anos como professora. E eu cheguei a ser professora acho que por causa desta escola mesmo. Porque eu vinha trabalhar com a minha mãe quando eu tinha cinco anos de idade. Quando ela começou, entrou na Prefeitura, entrou aqui, então eu vinha com ela. (Margarida-1)

Margarida-1 manifesta o desejo de trabalhar na escola em que sua mãe trabalhou, algo que constitui motivo de orgulho, é isso que determina sua opção. Para ela não havia possibilidades a considerar que não fosse trabalhar na mesma escola em que sua mãe. Por isso, para ela, só havia a Educação Infantil e só havia uma escola.

5.3 Síntese e Considerações

Este capítulo objetivou focar a trajetória dos sujeitos à profissão docente e, mais especificamente, à docência da Educação Infantil. As motivações originais partilham aspectos da sociedade como um todo: representações, crenças e valores sobre a criança pequena, a profissão docente e a escola de Educação Infantil, o que se demonstra com as categorias e subcategorias desenvolvidas, conforme síntese abaixo:



Quadro 6: Apresentação das categorias e subcategorias do eixo "eu profissional"

Percebe-se, na análise das categorias, que as trajetórias até a docência são marcadas pela idealização: prevalece o caráter positivo da profissão docente para os sujeitos por meio da valorização, da admiração ou da paixão. No contexto da Educação Infantil, a preferência pela criança pequena é explicada pela relação com a função materna ou com a função de alfabetização que, aliás, está próxima do Ensino Fundamental.

Mas essas motivações também trazem sentidos subjetivos muito específicos dos sujeitos. Assim, tornar-se professora de Educação Infantil mostrou-se um processo com similaridades, mas sempre único na trajetória de cada professora.

Mafalda-1, por exemplo, indica sua opção pela educação por seu trabalho pedagógico ligado à alfabetização, uma representação social da Educação Infantil. Isto não pode ser compreendido se não à luz da influência de sua mãe e de suas condições de vida no momento dessa escolha: a necessidade de trabalhar, o nascimento de seus filhos e a necessidade de cuidar deles, particularidades que ela revela em sua entrevista. Ao mesmo tempo, o sentido subjetivo de ser professora, envolvido nesse processo de escolha, reveste-se de um contexto do qual não pode ser separado, ou seja, as representações sociais da profissão que circulam nos espaços sociais, os valores atribuídos à docência pelas famílias etc.

O que se afirma aqui é que a escolha profissional se dá num contexto social e também psicológico. Não se trata, pois, de uma justaposição, já que “[...] longe de refletir o social, o indivíduo se apropria, o equilibra, filtra e o traduz por sua projeção em outra dimensão, a qual se converte então em sua subjetividade [...]” (FERRAROTTI, 2003, p.26 *apud* González Rey, 2010, p.25).

A análise da trajetória até a docência da Educação Infantil indica que os sujeitos estudados trazem sentidos subjetivos positivos da profissão, a despeito da história de desvalorização dessa carreira. É possível dizer que esse sentido positivo perpassa histórias de vida em diferentes décadas. Na década de 70, ser professora seria motivo de orgulho para Margarida-1 e campo de trabalho para Mafalda-1. Na década de 80, foi a admiração de Fernanda-2 pelo trabalho da mãe que determinou sua opção. Da mesma forma, na década de 90, Virgínia-3 e Vitória-3 foram movidas pela identificação com o trabalho de parentes próximos. E, no início do século XXI, foi a escolha de Susana-4, já atuando na Educação Infantil, e de Simone-4, cuja mãe era professora.

A valorização da profissão docente no âmbito das relações afetivas demonstra que a admiração por professores reais e próximos faz parte do processo de decisão e, no caso dos sujeitos estudados, foi fator determinante.

Associado a esse elemento afetivo, temos também a questão do trabalho, que se colocou como uma necessidade para todas, seja na adolescência, seja em idade mais madura. Era preciso um caminho para garantir a subsistência. É o alerta expresso, por exemplo, pelos conselhos das mães de Mafalda-1, de Fabiana-2, de Vitória-3 e de Susana-4. Esses dois elementos – a valorização da profissão docente e a necessidade de trabalhar – foram encontrados nos quatro grupos de professoras.

De forma semelhante, os argumentos apresentados para a opção pela Educação Infantil, também estão presentes nos diferentes grupos. Gostar de crianças, por exemplo, é o

argumento de Mafalda-1, Virgínia-2 e Susana-4, assim como o interesse pelo trabalho com a escrita é apresentado por Mafalda-1 e Vitória-3.

Contudo, as regularidades observadas não são suficientes para traçar tendências específicas de uma determinada época, nem de um determinado grupo de professoras entrevistadas. Não é possível, portanto, fazer diferenciações entre as professoras a partir de critérios como idade, período de ingresso ou tempo de exercício.

As professoras se dão a conhecer por suas histórias de vida e como sujeitos subjetivos. Entende-se que “[...] a subjetividade como configurações de sentidos e de significações, vai se constituindo a partir de múltiplos elementos, processos e condições, nos quais a relevância de um não pode ser entendida fora de sua relação com outros” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p.16). Assim, a análise continua no sentido de conhecer os sentidos subjetivos que se constituem no momento seguinte de suas vidas, o tempo do exercício profissional, o tempo de estar e trabalhar na escola de Educação Infantil.

6 “EU NA PROFISSÃO”: DESAFIOS, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES

Todas as ações humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos [...]. A atividade do trabalho não requer a presença de outros, mas um ser que trabalhasse em completa solidão não seria humano, e sim um animal *laborans* no sentido mais literal da expressão.

Hannah Arendt

Tendo analisado a trajetória dos sujeitos à profissão docente, analisa-se nesse capítulo o eixo “eu na profissão”, buscando apreender aspectos mais relacionados ao exercício da profissão: concepções que permeiam e orientam o exercício profissional e desafios enfrentados.

Considerando o caráter indissociável entre a subjetividade individual e a subjetividade social, o trabalho de análise assume que:

Não devemos concluir que os espaços sociais têm vida independente dos sujeitos que neles se relacionam, mas devemos sim concluir que tais espaços sociais geram forma de subjetivação que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser, com sentidos subjetivos distintos, parte da subjetividade individual de quem compartilha esses espaços (GONZÁLEZ REY, 2010, p.24-25).

Partindo do exposto acima, afirma-se que o processo de subjetivação docente tem na escola seu espaço privilegiado, em uma trajetória na qual o sujeito se constitui ao mesmo tempo em que vai constituindo a própria escola. Esta, como espaço social dinâmico e complexo, é contexto desse processo, que é ao mesmo tempo individual e social.

Nessa perspectiva, a entrevista voltou-se para a vida dentro da escola com provocações aos sujeitos que os motivassem a falar sobre seu cotidiano na escola de Educação Infantil: quais desafios eles encontram que se refletem em seu trabalho e, quais concepções subjazem à prática pedagógica que narram.

O eixo “eu na profissão” é composto de duas perspectivas complementares uma que analisa os desafios do exercício da docência e outra que busca objetiva e diretamente as concepções que permeiam e orientam o exercício da docência de Educação Infantil.

6.1. Os Desafios no Exercício da Docência de Educação Infantil

A partir do questionamento sobre os desafios as informações das narrativas das professoras permitiram compreender como se constitui a concretude do cotidiano da instituição. As perguntas que nortearam as entrevistas foram:

- 1) Nesse tempo de magistério quais desafios você encontrou/encontra no seu trabalho como professora?
- 2) Se lidou/lida com esses desafios? Como lidou/lida?
- 3) O que contribuiu/contribui no enfrentamento desses desafios?
- 4) Como enfrenta esses desafios numa escola de Educação Infantil?

As respostas permitiram construir categorias que expressam relações entre as condições de trabalho, a prática pedagógica e a docência: a escola e as condições de trabalho, o trabalho coletivo e as crianças e suas famílias.

6.1.1 A Escola e as Condições de Trabalho

Na categoria a escola e as condições de trabalho, um conjunto de fatores entendidos pelas professoras como elementos que circunstanciam sua ação foram apresentados: o número de crianças por agrupamento, o absenteísmo docente, o número insuficiente de professores no módulo da escola, a organização dos turnos de 6 horas, a necessária parceria entre dois professores de uma mesma turma e a falta ou insuficiência de material.

Como primeiro fator apresenta-se o número de crianças por agrupamento, o que é definido por Portarias publicadas anualmente. Os depoimentos das professoras permitem observar que, ao longo dos anos, os critérios foram alterados. Margarida-1 e Mafalda-1 trabalharam em PLANEDIs e relatam:

Por exemplo, eu comecei em PLANEDI, com 80 crianças, e em escola de EMEF ninguém quer saber de EMEI, então eu me perdi muito. Quando eu cheguei, eu falei: “meu Deus o que que é isso?” Então, tudo o que eu tava pensando em fazer, eu falei... nossa, me assustou. (Margarida-1)

As crianças tinham um outro comportamento e assim era uma tranquilidade. Apesar de ter 35 alunos. Nessa época estavam fechando os PLANEDIs em São Paulo. (Mafalda-1)

As turmas dos PLANEDIs iniciaram com indicação de 100 ou 120 crianças, por professora, que deveria ser auxiliada por mães. Inicialmente os espaços para o funcionamento eram os pátios das escolas de 1º grau e, depois, foram sendo destinadas salas de aula dentro dessas mesmas escolas. O critério de formação das turmas sofreu alterações até chegar se igualar ao do ensino do 1º grau. Assim, inicialmente, Margarida-1 trabalhou com grandes grupos, 80 crianças, segundo seu relato e, Mafalada-2, trabalhou com turmas de 35 crianças.

O número de 35 crianças por turma parece não ser um padrão obrigatório, mesmo nas salas das EMEIs, o que podemos constatar com Margarida-1 que conta sobre suas primeiras turmas na EMEI.

Nesses trinta e quatro anos eu já peguei crianças aqui [na EMEI em que atua]. Com quarenta e oito crianças, classe minha com quarenta e oito! (Margarida-1)

Esse número se explica como alternativa para o problema da relação entre a oferta de salas de Educação Infantil e a demanda, ou seja, o número de crianças que precisavam ser atendidas. As portarias de matrícula definiam que as turmas das EMEIs deveriam ser compostas com 35 alunos no mínimo, ficando esse critério condicionado ao atendimento da demanda da região. Assim, as escolas formavam turmas com número superior de crianças, como relata Margarida-1.

Atualmente a formação dos agrupamentos é prescrita pela quantidade média de 35 crianças. Mas as professoras entendem que este número é excessivo, como afirma Valéria-3 apresentando sua dificuldade ao ingressar na rede municipal:

O principal desafio aqui, que eu achei mais complicado, foi o número de alunos. [...] Então, quando eu ingressei em São Paulo, eu comecei com 36, na escola em que eu iniciei. Quando foi no ano seguinte, eu tinha 40 numa outra escola. E o grande desafio era esse número grande de crianças. [...] E eu achava assim, que o grande desafio era esse, fazer determinadas atividades com as crianças, atividades que exigiam mais atenção individualizada pelo número excessivo de crianças. (Valéria-3)

Simone-4 também conta do impacto que teve ao ingressar na rede municipal e ter que trabalhar com uma turma com número de alunos muito maior do que ela estava habituada na escola particular:

Na prefeitura... O desafio que eu nunca esqueço, foi quando eu cheguei aqui eu fui parar numa sala com 30 crianças. Eu falei: *aí, e agora o que eu faço*. Porque na escola particular é aquele número pequenininho de criança é mais fácil de lidar, [...] Com alguns você faz um monte de coisas, mas 30... você faz o que? E o desafio pra mim foi aprender a lidar com um número maior de crianças, aprender a propor atividades pra eles, que eles gostem, que eles sintam prazer de vir pra escola [...] (Simone-4)

Mas é na fala de Virgínia-3 que a questão é apresentada com maior complexidade:

Então a gente tem número excessivo de crianças em sala de aula [...]. O desafio é conseguir promover uma educação de qualidade mesmo, né? Porque às vezes a gente vai em cursos e a gente aprende coisas que, na hora em que você está junto com o grupo, é difícil implementar devido ao número excessivo de crianças. Então, você não consegue atingir as coisas nunca completamente. Então, você aprende de um jeito e aí você faz algumas adaptações, consegue algumas coisas, mas nunca é um resultado que você vê, por exemplo, na escola que eu faço um curso, que eles têm professores bem formados com grupos menores de alunos [...] (Virgínia-3)

O que se observa é que Virgínia-3 compreende que há uma relação entre o número de crianças do agrupamento e a qualidade da prática pedagógica. Enquanto Simone-4 afirma que, nessas condições, é preciso aprender a “propor atividades”, Virgínia-3 considera que, mesmo sendo possível adaptar boas propostas pedagógicas e, compreendendo que o professor deva buscar possibilidades, perde-se a qualidade. Virgínia-3 demonstra-se frustrada com o que pode fazer e ciente de que é necessário e possível muito mais. Superando a esfera da sala de aula, ela considera essa questão um desafio que deve ser assumido pelo poder público:

Então eu acho que os professores perdem muito, mas acho que é por falta de formação, não sei até onde também é só o professor que tem que buscar. Eu acho que a gente tá numa rede que podia estar dando conta disso. (Virgínia-3)

Ao problema do excesso de crianças nos agrupamentos outras condições vão se sobrepondo, como: a falta de professores e a divisão de turmas. As professoras relatam que, mesmo havendo professores substitutos na escola, existem situações, especialmente de licenças médicas, que reduzem o quadro de docentes na unidade. Isso tem implicações, pois um professor pode ter em seu grupo um número superior àquele matriculado na turma, como conta Mafalda-1¹,

[...] É, então nós chegamos a ficar alguns dias aí com 40, 42, 43 crianças na sala [falta de professor e divisão de salas]. Então não deu pra fazer aquela rotina, e nós

montamos uma rotina muito diferenciada que pra retomar agora tá difícil. Até hoje a gente procurou adaptar, o que a gente pode fazer com essa situação. (Mafalda-1)

Não é apenas o aumento do número de crianças, mas a inserção de crianças que não partilham dos mesmos combinados de grupo, da mesma relação de confiança com a professora, dos trabalhos que estão em andamento etc.; todos esses são fatores que complicam a gestão do grupo de crianças pela professora.

Além disso, a falta de professores também compromete as atividades da rotina do grupo, visto que as EMEIs estão organizadas em dois turnos de seis horas. Nessa organização os professores continuam com turno de 4 horas de trabalho. Assim, a proposta é de que cada turma tenha 2 professores, um que fica por 4 horas e outro que permaneça com o grupo as 2 horas restantes. Esse professor que fica 2 horas com um grupo permanecerá, no período seguinte, mais 2 horas com outro grupo, perfazendo sua carga horária de 4 horas. O quadro abaixo demonstra essa organização da carga horária dos professores e da carga horária das crianças:

Turma da manhã Das 7h às 13h	1ª hora	Professor A
	2ª hora	
	3ª hora	
	4ª hora	
	5ª hora	Professora B
	6ª hora	
Turma da tarde Das 13h às 19h	1ª hora	Professora C
	2ª hora	
	3ª hora	
	4ª hora	
	5ª hora	
	6ª hora	

Quadro 7: Apresentação da composição do horário das professoras na rotina escolar

O absenteísmo entre os professores é um problema conhecido no contexto educacional. Na organização acima exposta, ele compromete o trabalho pedagógico de múltiplas formas, pois os professores, que dividem o trabalho numa mesma turma, dividem também a organização da rotina, partilhando um planejamento que organiza o tempo e o espaço, materiais, combinados e atividades, como explica Virgínia-3:

A gente tem uma rotina, né? [...] E daí, nesse momento que a gente tem duas professoras usando a mesma sala, no início do ano, a gente precisou sentar pra resolver o que uma ia fazer nessa rotina e o que a outra ia fazer. Mas aí, esse ano especificamente, por conta de eu não ter tido muito essa parceria, porque a gente

está sem professor. A gente tava, né? Até uma semana atrás, sem professor pra substituir, aí uma professora tirou licença-maternidade. Na verdade tínhamos um professor pra substituir que também tirou licença e aí o meu grupo ficou sem o professor que cobrisse o horário das 13 até as 15 horas. Então a gente ficou um longo tempo, mais de 4 meses, só com a minha rotina. Então, a princípio, eu tinha planejado uma rotina que ia ser dividida com o professor anterior e comigo. E daí eu tive que, nesse meio do caminho, reorganizar a rotina, porque aí fiquei sozinha. (Virgínia-3)

O relato de Virgínia-3 permite compreender que a falta de uma professora parceira traz implicações para o trabalho com as crianças. A situação se agrava quando a escola não dispõe de um professor que assuma a substituição desse profissional e a escola é obrigada a se utilizar de estratégias que modificam a divisão de turma, por exemplo. Para as crianças, a rotina funciona como uma referência de organização; o imprevisto funciona como um desestabilizador. O que Virgínia-3 relata é que, nessas situações, sente que seu trabalho é comprometido, o que a fez reorganizar sua rotina. Contudo, a frustração diante da impossibilidade de concretizar seu planejamento e do enfrentamento dos conflitos na gestão do grupo é acentuado.

A ampliação do horário de atendimento das crianças, de quatro para seis horas, trouxe para as unidades de Educação Infantil a necessidade de conceber o cotidiano pedagógico sob novos parâmetros. O trabalho nessa nova organização, segundo as professoras, traz o desafio de oferecer algo diferente, como explica Mafalada-1, que é uma professora que fica duas horas com uma turma (horas finais do turno da manhã), e duas horas com outra turma (horas iniciais do turno da tarde).

[...] como eu pego o turno do meio, então eu fico duas horas com cada sala. E essas duas horas com cada sala, uma vez que nós não temos no espaço físico algo diferente do que ele já teve nas quatro horas que ele já está aqui. (Mafalada-1)

O que Mafalada-1 aponta é um fator limitador: as unidades não dispõem de novos espaços. Contudo, também revela que ela não considera outras propostas de atividades a partir das interações entre professor e criança e entre as crianças, da organização dos espaços, da inserção de materiais, da gestão de grupo etc. Mafalada-1 entende que é preciso diferentes espaços e não a organização daqueles já existentes.

A configuração desse horário de 6 horas para as crianças com o atendimento de duas professoras tem outra implicação que se constitui como desafio: o trabalho integrado de duas professoras em uma mesma turma. Esta questão será analisada na categoria seguinte.

Outra dificuldade se agrega às já apresentadas: o acesso aos materiais ou a ausência deles. O relato de Valéria-3 permite compreender bem essa questão, que passa pela gestão pública e pela concepção pedagógica que orienta a direção da unidade:

Não sei te dizer a data, mas acho que foi nesse período das assessorias que começou a questão das verbas, né? De vir verbas que assim, poderiam ser comprados brinquedos. Então eu lembro assim, que era um esforço tremendo, ou era com Festa Junina, ou era com não sei o quê... Porque a gente queria algumas coisas. Aí com a verba acho que facilitou a aquisição de materiais, porque eu acho que em termos de materiais, o ambiente na pré-escola conta muito, né? Quando eu digo o ambiente, assim, a questão de como você monta a sua sala, o que você oferece ali pras crianças como possibilidade pras atividades, isso conta muito. Então, se você colocar 35 crianças numa sala que não tem nada, o trabalho vai ser um, mesmo sendo a mesma professora. Se você colocar uma professora numa sala com 35 alunos com alguns brinquedos, com alguns recursos, vai ser outro. (Valéria-3)

A necessidade de recursos materiais é apresentada por Valéria-3 como uma demanda antiga nas instituições de Educação Infantil. A novidade referida por ela é que a Rede Pública Municipal tem verbas recebidas para serem gerenciadas pela escola, o Programa de Transferência Recursos Financeiros (PTRF) instituído em 2006. Entre as possibilidades de uso dessa verba está a de suprir as unidades com recursos pedagógicos, mas a priorização desses recursos materiais passa, no entanto, pela gestão, e encontra obstáculos que acabam afetando a prática pedagógica, como se pode compreender com a narrativa de Vitória-3:

Também tem o problema da reposição dos brinquedos. Eles quebram e, às vezes, demora pra comprar. E também, quando compra, quando a direção compra, a quantidade não é suficiente, não vem aquilo que a gente pediu... Então você estava pensando em fazer uma coisa e não dá pra continuar... (Vitória-3)

A relação com a gestão evidencia as dificuldades não só burocráticas, mas também de concepção. Algumas narrativas mostram que, nesse aspecto específico da compra de materiais para as salas de aula, principalmente de brinquedos, a compreensão dos profissionais que estão atuando na gestão das escolas é um grande diferencial. Como afirma Vitória-3, além da demora na compra de brinquedos, os critérios utilizados pela direção para a seleção e quantidade dos materiais adquiridos são incompatíveis com os seus e reforçam uma proposta escolarizante da Educação Infantil.

O que foi exposto acima permite concluir que o cotidiano apresentado pelas professoras é mostra inúmeras adversidades. A escola não tem boas condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que, independentemente da postura pedagógica dos professores, resulta em frustração. Os desafios aqui expostos fazem parte deste espaço

social, evidenciando que a subjetividade social da escola de Educação Infantil é perpassada pela dificuldade do exercício profissional advinda de condições concretas desfavoráveis.

6.1.2 O Trabalho Coletivo

A segunda categoria diz respeito à relação entre os profissionais e à escola como um espaço coletivo. O termo “coletivo” aqui usado tem o sentido de grupo constituído, a equipe de profissionais enquanto fórum de gestão pedagógica. Trata-se de um ponto que retoma os pressupostos da gestão participativa, em que todos os profissionais são chamados à participação ativa na construção da proposta pedagógica. O texto da Orientação Normativa 01/04, discutido no capítulo referente à Educação Infantil na cidade de São Paulo, é um exemplo dessa concepção. Ao desenvolver considerações sobre o perfil do educador da infância, entre outros aspectos, o documento define-o como de “co-construtor do Projeto Político Pedagógico”. Este desafio também revela uma representação da escola como espaço social, no qual se estabelecem vínculos entre as pessoas com quem se trabalha, e a necessidade de ser aceito e reconhecido nesse coletivo.

Madalena-1 traz essa representação:

Eu acho que estabelecer um vínculo em uma escola é muito complicado. [...] desafio é o convívio dos professores, do professor com o diretor [...]. (Madalena-2)

Fernanda-2 e Fabiana-2 manifestam a mesma representação quando falam da dificuldade em mudar de escola e ter que se adaptar num novo local de trabalho. Para elas a mudança traz insegurança pelo desconhecido:

Acho que o maior desafio foi mudar de escola. Ir para um lugar que não conhecia, sem saber como era o trabalho e ter que me adaptar com outras pessoas que eu não conhecia. E sair de um lugar que eu já sabia como era o trabalho. (Fernanda-2)

E os amigos, e os companheiros? Os colegas de trabalho? Como serão? Aqui você tem uma panelinha feita, você conhece, funciona desse jeito. E lá, como será que funciona? Aquele receio, aquele medo. (Fabiana-2)

Assim como Fernanda-2 e Fabiana-2, Madalena-1 conta história semelhante sobre experiências em que se sentiu excluída por ter concepções da prática pedagógica diferentes

das demais professoras. No início de sua carreira, ela trabalhou em uma escola em que as professoras tinham a prática de reproduzir uma mesma atividade no mimeógrafo para todas as turmas e de juntar todas as crianças em um único momento no parque e deixá-las livres, usando esse tempo para conversas. Madalena-1 relata como se sentia:

[...] *“Olha, nós vamos todas pro parque”,* como elas diziam. *“Vamos lá, vamos lá. Que é isso, pára com isso, guarda isso”.* Quantas vezes eu ouvi isso: *“para com isso, guarda isso, junta tudo isso aí. Não, olha tá um sol maravilhoso, vamos lá”.* Então, eu vivi essa situação, mas isso era porque era o combinado da escola em geral. Então eu andava pela cabeça delas, mas depois você vai descobrindo que não é bem assim, [...] Eu não quero juntar todas as atividades correndo porque agora é hora de ir p’ro parque. (Madalena-1)

Para Madalena-1 isso é ser “Maria vai com as outras” e, deixar de sê-lo é difícil, pois corre-se o risco de ser rotulada pelas colegas:

Eu ainda tentava negociar com isso, mas quando você consegue não ser “Maria vai com as outras”, você também é taxada: “você é aquela que não anda com a gente, ela não é da nossa turma”. Entendeu? Então, pra não ser rotulada, você faz coisas que às vezes você não se agrada. (Madalena-1)

Uma situação semelhante é trazida por Vitória-3, que conta sua experiência em uma das escolas em que já trabalhou.

As professoras tinham um negócio de ah, sexta-feira a gente tem reuniãozinha no corredor e eu achei que fosse pra decidir alguma coisa sobre planejamento pra semana seguinte. Mas era pra bater papo, pra conversar. E enquanto acontecia essa reunião as crianças estavam sozinhas. E isso pra mim fazia muito mal. Assim, como eu vou me ausentar, deixar as crianças sozinhas, simplesmente pra bater papo no corredor. Acho que a gente quando tem alguma necessidade, que não tem outra situação, outra opção, a gente vai, deixa as crianças sozinhas pra resolver alguma coisa. Mas simplesmente pra ter uma reuniãozinha no corredor deixando todas as crianças livres? E se acontece alguma coisa? [...] E aí eu não participava dessas reuniões, logo eu deixei de fazer parte do grupo. Então isso pra mim fez muito mal. [...] Por que a impressão que eu tinha é que eu era a errada. Diante do grupo eu estava errada, mas na verdade eu sabia que eu estava errada porque eu estava demonstrando que elas estavam fazendo de errado. E eu não tinha como articular isso. Então pra mim foi uma coisa mito difícil. (Vitória-3)

A dificuldade apontada no relato de Madalena-1, que aconteceu no início da década de 80, é semelhante à de Vitória-3, no início dos anos 2000: a prática de deixar as crianças sozinhas, a necessidade de se implantar este hábito como uma “lei” para todos, um “combinado”. Em Vitória-3, o incômodo torna-se tão grande que ela afirma que saiu dessa escola por esse motivo, e que não quer retornar para lá para não ter que lidar novamente com essa situação. Vitória-3 relata que, pensando sobre a situação, entende que o problema maior

foi a exclusão, ela deixou de fazer parte do grupo, condição considerada por ela indispensável para o seu trabalho.

Fazer parte do grupo e nele encontrar apoio reflete a necessidade de aceitação, o que também é importante para Valéria-3, que relata seu desconforto na passagem por uma escola de Educação Infantil:

[...] eu não me identifiquei com a escola e fiquei dois anos lá por conta até de amizade com uma professora [...]. Mas eu achei que foram dois anos, não sei se posso usar esse termo, mas que eu ‘emburreci’. Porque é uma escola muito, muito antiquada em relação, assim, os profissionais não estão abertos a mudanças de jeito nenhum. Então tudo o que você falava, “*ah, vamos fazer tal coisa, acho que dá certo?*” [...] E aí: “*ah, não dá certo, com essa comunidade não dá certo. Ah, não sei o quê lá*”. (Valéria-3)

A aceitação para Valéria-3 passa pela prática pedagógica, ela afirma que não encontrou parceria para desenvolver suas ideias, embora tenha vínculos de amizade com uma professora. Esse vínculo, que passa pela afinidade de concepções e práticas, gera a identidade da própria escola como descreve Vitória-3:

Então, na minha opinião o que acontecia assim era uma escola só, todo mundo falando a mesma linguagem, as concepções semelhantes e todo mundo remando no mesmo sentido e buscando aprender, buscando desenvolver principalmente a questão da reorganização de espaços que a gente começou a trabalhar, é... é... quando esse grupo que entrou junto comigo começou a se fixar na escola, né? A gente começou a trabalhar esse... a impressão que eu tinha é que estava todo mundo falando a mesma língua nesse sentido. Nas outras escolas é... foram coisas assim muito diferentes. Então, teve escola que pra mim tava muito nítido que eram três escolas dentro da mesma. (Vitória-3)

A ideia de “uma escola só” é princípio para a construção de uma proposta pedagógica que articule o coletivo de educadores e formalize bases para a atuação pedagógica. A imagem usada por Vitória-3 de “todo mundo remando no mesmo sentido”, traz a ideia do esforço coletivo numa mesma direção, assim como “todo mundo falando a mesma linguagem” imprime o caráter consensual de uma proposta pedagógica.

Contudo, os relatos trazem dificuldades na relação entre as professoras, dificuldades que ficam mais evidentes quando elas narram o trabalho que precisam desenvolver em parceria por conta do atendimento em 6 horas das crianças, já mencionado. Essa organização encontra problemas práticos no cotidiano escolar quando exige que haja um planejamento feito em parceria. Simone-4 aponta esta questão:

[...] outro desafio da prefeitura até agora, não sei como vai ser daqui pra frente, é você interagir com outra pessoa que divide a sala com você. Acho que é o maior desafio que tem, [...]. Porque você tá ali todo o dia com a pessoa, a pessoa é diferente de você, que pensa diferente de você. Mas vocês têm que estar na mesma sintonia pra fazer um trabalho legal. (Simone-4)

A dificuldade de interação entre as professoras não se restringe ao âmbito da relação pessoal, mas é certo que passa por ele, evidenciando-se também no plano da relação profissional com base em tensões entre as diferentes concepções pedagógicas traduzidas pela diversidade na prática cotidiana com as crianças. É o que relata Vitória-3, ao narrar as dificuldades que teve em dar continuidade à proposta que iniciou, de reorganização dos espaços com os cantos diversificados:

Porque pra mudar a sala de aula eu tenho que conversar com as outras que dividem a sala de aula comigo e elas não compartilham desse... desse... dessa concepção de reorganização. (Vitória-3)

Esta questão também se revela na dicotomia entre cuidar e educar, visto que, no período intermediário, concentram-se os horários das refeições e o tempo de saída da turma da manhã e de entrada da turma da tarde. A compreensão de Susana-4 sobre o trabalho do período intermediário reforça a dimensão independente do cuidar:

Eu chego na sala eles já estão na escola há duas horas, então eles já passaram por alguns momentos em sala de aula com a outra professora. Momentos mais de lazer, eles têm mais parque, eles têm lanche. (Susana-4)

A ação pedagógica implícita ao cuidado é desconsiderada, o que gera dificuldades entre os professores – aqueles que atuam quatro horas educam e os professores que atuam duas horas, cuidam. Dentro da escola é reeditada a visão dicotômica entre educar e cuidar, que marcou as críticas aos PIs e o início das EMEIs, desconsiderando-se a visão de cuidar e educar como ações indissociáveis, desenvolvida na rede, principalmente, com a integração das creches às redes de ensino (1999 à 2004), explicitada em documentos oficiais. Esta dicotomia também reedita entre os profissionais uma hierarquização de atribuições, nas quais ensinar, atividade intelectual, é mais importante do que cuidar e, conseqüentemente, quem faz a rotina pedagógica é mais “importante” em relação àquele que faz a rotina de higiene, alimentação e recreação.

Os professores do turno intermediário, em particular, que também consideram as atividades que fazem de menor importância e descaracterizada pedagogicamente, vivem um grande conflito de identidade profissional.

Quando Virgínia-3 afirma que há o planejamento da rotina, e que neste se estabelece o que acontecerá no horário de cada professor, imagina-se uma situação ideal, em que os professores compartilham de uma mesma compreensão, por exemplo, da importância do brincar. Mas, na prática, essa situação pode ser diferente, como ela relata, quando, após algum tempo atuando sozinha, recebeu uma professora substituta para ser sua parceira. Contudo, esta profissional não dá andamento ao planejamento inicialmente elaborado:

Mas a gente tinha pensado coisas que eu como professor faria e coisas que o outro faria, né? Então a gente deixou pra esse professor das 13 às 15 horas, que é uma rotina mais corrida, o horário do lanche, um espaço importantíssimo que era o dos cantinhos com atividades diversificadas, a higiene, que a gente optou fazer uma escovação de dentes só e marcação de calendário, do ajudante do dia, contagem de crianças. Então quando eu tinha professor trabalhando junto comigo, uma professora específica, isso funcionava. Daí quando começou com a substituição de outro professor, esse professor não sei por qual motivo, não fazia o momento dos cantinhos. (Virgínia-3)

A questão que se coloca é: porque o professor pode não fazer o que estava planejado? Ele não compreende a proposta ou não sabe como organizá-la com as crianças? A hipótese que parece mais provável é a de que ele não compartilha da mesma concepção pedagógica de Virgínia-3, o que vai se refletir numa prática específica e diferenciada e, certamente na organização da escola como um todo. Por outro lado, destaca-se a dificuldade da construção de uma proposta pedagógica, tendo em vista que, na escola, há propostas pedagógicas ou níveis diferenciados de envolvimento com a proposta que está em construção. Fica evidente que a proposta pedagógica de uma escola é um campo de tensões, que se manifesta na relação entre as professoras e se reflete nas angústias vividas por elas e no modo como elas tentam organizar o seu trabalho.

Contribuindo com esse cenário, surge a questão, em algumas entrevistas de forma específica pela expressão “construtivismo”, que se insere no referencial teórico exposto. A expressão abriga diferentes pensamentos e traz representações distintas da prática pedagógica. Fabiana-2, ao falar de sua prática, por exemplo, define-se “meio conservadora”, mas valoriza a liberdade que tem para trabalhar, nomeando-a de “construtivismo”:

Às vezes até sou meio conservadora, da forma que estou trabalhando com a escrita, essas coisas. A gente procura fazer o que a outra tá fazendo. [...] Como hoje é dia de

ciências, você vai dar trabalhinho de ciências pra eles hoje. Mas sei lá, uma criança surgiu com uma coisa diferente, uma ideia nova, um brinquedo, uma situação que te chamou a atenção, a gente diria o construtivismo. [...] Na verdade, eu não sei te dizer, ah, eu trabalho, minha linha é essa mesma. Mas eu sinto que na liberdade que você tem de trabalhar na Educação Infantil, com a criança, eu acho maravilhoso hoje. (Fabiana-2)

Fabiana-2 reconhece que não sabe ao certo o que é o construtivismo, mas a ideia que compartilha é a da improvisação. Valoriza a liberdade para trabalhar, mas, contraditoriamente, aponta sua necessidade de “fazer o que a outra [professora] está fazendo” e, conclui afirmando:

Meu jeito é o seguinte: eu respeito os métodos, as teorias, eu respeito muito, mas eu sigo o meu método. (Fabiana-2)

A análise da entrevista de Fabiana-2 permite construir a hipótese de que sua postura é a de seguir seu método e suas ideias, a despeito das propostas que circulam na escola. Fabiana-2 é um exemplo de professora que reconhece o valor atribuído ao coletivo e tenta alinhar seu discurso a esse princípio, mas, ao falar de seu trabalho, vai evidenciando uma ação individualizada, o que chama de “liberdade” que se reflete em ações pedagógicas pautadas na rotina escolar, no treino de habilidades, na repetição de exercícios e na centralidade do professor.

A postura analisada em Fabiana-2 repete-se em outras professoras entrevistadas, mesmo conseguindo alinhar o discurso àquilo que entendem ser valorizado. De alguma forma, a prática pedagógica delas destoa da proposta pedagógica de suas escolas.

Margarida-1 também fala do construtivismo como uma novidade que chegou à escola. Começa situando sua formação para a alfabetização por meio das famílias silábicas e seu entendimento de que isso já está superado. Ao final deste trecho da entrevista, Margarida-1 aponta que quem procurou seguir o construtivismo não gostou. Embora comece esta explicação com um sujeito indefinido “o povo”, após uma pausa, ela se inclui nesse processo e afirma “a gente foi mudando”:

Há trinta anos atrás, há mais de trinta anos, há trinta e quatro anos, aí depois você vai vendo, você mesmo, que não dá, realmente, que aquilo não convencia ninguém, vamos partir pra outra? Vamos partir pra outra. Quando trocou, falava-se muito do construtivismo. O povo fala. E, quando começou... então, ah, vamos tentar, vamos fazer isso, vamos ver se aquilo que dá certo. É lógico que a gente foi vendo um meio melhor pra gente também, ninguém chegou aqui e falou: olha o construtivismo é assim, assim, é assim assado... a gente ouvia falar e procurava nos livros e lia sobre isso, né? Mas não que alguém tivesse chegado e falado, é assim, assim, assim,

assim... teve gente que fez e não gostou, jogou tudo pra... não sei, a gente foi mudando. (Margarida-1)

O que está presente nesses exemplos é que os professores têm posturas próprias diante das propostas teóricas ou práticas que chegam às escolas. Apesar dos cursos de formação, discussões coletivas, elaboração de atividades comuns etc., há um espaço para a individualidade e o singular que se expressa na forma como cada sujeito se posiciona diante das propostas e, como estes sujeitos se organizam no interior da escola.

A necessidade de aceitação pelo grupo de profissionais de uma escola surge como um fator importante para o trabalho, e pode atuar como um elemento integrador de constituição do grupo e de construção de uma proposta pedagógica. Contudo, também revela a dificuldade para se lidar com as diferenças. Por outro lado, a condição de sujeito permite às professoras que suas singularidades tenham espaço e que elas não se percam no coletivo. Dialeticamente, elas desejam o coletivo fortalecido e também o singular respeitado. Fica, contudo, a necessidade de saber lidar com a diversidade.

Um bom relacionamento com outros profissionais, ser aceito, aceitar o outro, ter um coletivo que compartilhe os mesmos princípios e práticas pedagógicas são necessidades apresentadas, que permitem concluir que essas professoras desejam um lugar para o exercício profissional que também seja um lugar de convivência harmoniosa.

6.1.3 A Relação com as Famílias das Crianças

Alguns desafios apresentados pelas professoras têm em comum a visão da família e seu papel com as crianças. As professoras reconhecem na família singular importância, o que é demonstrado por duas subcategorias não exclusivas: a primeira que responsabiliza as famílias por dificuldades apresentadas pelas crianças, em particular dificuldades relacionadas ao comportamento delas; a segunda, marcada pela necessidade de aproximação com o objetivo de colocar a família a par da proposta pedagógica desenvolvida.

Por diferentes formas, as professoras da primeira subcategoria demonstram que enfrentam dificuldades com o comportamento das crianças e responsabilizam a família. A entrevista de Margarida-1 demonstra essa relação:

Porque os pais hoje dão muita liberdade, nós perdemos todo o respeito. As crianças não respeitam mais a gente, isso não tem mesmo. E a gente tinha crianças que tinham medo, sempre tirei isso. Medo não, mas eu acho que respeito tem que ter, medo não. A gente tinha medo dos professores antes, mas eu acho que o respeito não tinha que ter acabado, o respeito não. [...] Não vamos ser como era antes, mas é muita liberdade. As crianças não te chamam mais de professora! Te chamam ou pelo nome, e olhe que eu não acho ruim que me chamem de tia. Dessa idade eu acho que eles são pequenos, são carentes disso ainda. Então, quando me chamam de tia, não acho ruim. (Margarida-1)

Para Margarida-1, a falta de respeito está presente quando as crianças não a ouvem ou não entendem que há momentos para brincar e momentos em que é preciso parar de brincar. Mas o que parece incomodá-la mais é uma questão ligada à sua compreensão pessoal do que é ser professora, construída na sua infância e adolescência quando acompanhava sua mãe ao trabalho no Parque Infantil na década de 60 e 70.

Os conflitos entre os professores e as crianças têm por base a ideia de disciplina escolar, implícita numa concepção escolarizante da Educação Infantil e seu modelo de prática pedagógica. Ela perpassa a forma como as professoras compreendem o comportamento das crianças e seu próprio trabalho. Um exemplo é a ideia de disciplina como necessidade de limites apresentada por Soraia-4:

Limites assim: a criança que não segue regras ou combinados do grupo, que acaba extrapolando assim na agressividade, que por mais que você fale, oriente, explique, a criança parece que não tá te ouvindo... E, às vezes, isso vem até de casa, não tem horários pra fazer as coisas, quer fazer o que bem entende na hora em que bem entende. E a gente vive numa sociedade que tem regras e eu penso que a criança tem que, desde pequena, começar a entender que existem regras, momentos para as coisas. (Soraia-4)

As professoras apontam que liberdade em excesso, falta de respeito e de limites são complicadores da ação pedagógica. Percebe-se a questão do controle implícita no discurso de Margarida-1 e Soraia-4: a necessidade de regras e de adaptação da criança ao mundo social como exigências a serem seguidas já na Educação Infantil.

A queixa de que as crianças estão “sem limites” é entendida como produto da falta de responsabilidade da família, conforme se pode mostrar no depoimento de Soraia-4:

E hoje em dia eu sinto isso, são crianças bastante agressivas, eu acho que tá piorando a cada ano. E muito intolerantes, e às vezes você conversando, você percebe que é culpa da família, né? A família é intolerante, a criança acaba sendo intolerante também e age assim. [...] Hoje mesmo eu escrevi um bilhete pr'um pai sobre isso. Porque o menino tem um repertório de palavrão pr'um menino de 4 anos, fantástico. Aí eu escrevi pro pai. Mas quem te ensina isso? O meu pai fala quando está nervoso. Então, você percebe que dentro de casa os próprios pais se ofendem na

frente deles, então, eles acabam achando: “se o amigo não fez o que eu quero eu vou xingar e pronto”. Repertório musical, também eu tive um pai que eu tive que chamar para conversar, também, porque ele ouve funk, bem pesado, e ele acha que o menino adora. E aí ele mesmo falou: “ah, professora eu boto porque o moleque pira quando eu coloca música de funk”. E eu: “Mas pai, né?... aqui na escola tem todo um cuidado pra trabalhar um repertório de música infantil, que é da vivência deles, né?” Aí ele disse assim: “Não professora, vai vendo essas musiquinhas aí, o moleque gosta de funk”. Então resultado, né? O menino dança tudo e canta tudo menos as musiquinhas da escola. (Soraia-4)

A queixa de Soraia-4 é reforçada por Susana-4, que afirma que não há uma parceria com a família:

Eu acho que teria que ter um pouco mais de parceria concreta, né? Não só falada, uma parceria concreta da família com a escola. Porque se fala muito, mas, na maioria das vezes, não se tem uma objetividade, uma coisa concreta. E às vezes a gente é cobrada e aí você não vê um retorno da família. Você manda um bilhete, pra verificar o que tá acontecendo com a criança, não vem em reunião de pais... (Susana-4)

Essas professoras apontam o problema da disciplina ligado apenas às crianças e seus hábitos familiares, sem trazer elementos de reflexão sobre o cotidiano escolar ou os critérios de organização das atividades. Demonstram que as expectativas que têm sobre seu trabalho são frustradas e que se sentem imobilizadas, visto que o problema está no outro: a criança e sua família. A postura observada é de queixa e o sentimento é de desânimo.

Ao analisar, nos relatos das professoras, a relação com a família das crianças como um desafio, evidencia-se uma concepção que desqualifica e culpabiliza esse outro. O discurso é subsidiado pela ideia de “carência cultural” ou “mal da falta”, pois, supostamente, faltam para as famílias condições de compreender e acompanhar a escola, como também de educar seus filhos. Para essas professoras, o convívio da criança com sua família e comunidade é limitador de seu desenvolvimento e isso se revela no “comportamento inadequado” da criança na escola. A pressuposição de que faltam limites para as crianças justifica por si só o quadro de indisciplina. Mantendo essa perspectiva sobre o comportamento infantil, as professoras se furtam à observação da criança e ao compromisso de compreendê-la.

A segunda subcategoria de relação com a família tem como ponto de apoio a dimensão pedagógica e trabalha com as expectativas das famílias sobre a aprendizagem. As professoras apontam que há uma expectativa de que a escola vá alfabetizar as crianças e que é preciso conscientizar a família sobre a proposta pedagógica da escola. Para tanto constroem intervenções com as famílias, visando o envolvimento dos pais com a escola, o que fica evidente no seguinte depoimento:

Com a CP nós tivemos muito trabalho por conta de alfabetização. E nós conscientizamos as mães que não era por aí. Inclusive nas reuniões pedagógicas e nas reuniões de pais, por conta de todo esse trabalho que nós fizemos no começo de 97, as mães agora estão tranquilas. Quando chega mãe nova, ficam aflitas, ansiosas pra alfabetização: *“Pode ficar sossegado que a escola aqui realmente, tem o compromisso com a Educação Infantil”*. Agora está tudo muito tranquilo, mas foi um trabalho árduo, pra chegar. (Mafalda-1)

Mafalda-1 relata um trabalho de conscientização dos pais em sua escola, ressaltando a importância de renovar essa iniciativa com as mães que chegam à escola e precisam conhecer a proposta do trabalho pedagógico.

É interessante observar que há compreensão da posição das famílias e o entendimento de que é possível uma aproximação iniciada pela escola. Nesse sentido, as professoras defendem a necessidade de a escola “ensinar” esses pais, aproximando-os do processo pedagógico. É o que explica Vitória-3:

Eu costumo falar sobre, ah... o percurso, principalmente essa questão das hipóteses da escrita. Que a criança passa até aprender a escrever e a ler e... e procuro também passar pro pai um pouco da responsabilidade dos pais. Então, né, o que os pais podem contribuir pra isso, se eles estão tão ansiosos de ver o filho lendo e escrevendo, então, o que ele pode fazer pra isso. Então, a questão de estar lendo junto dos filhos, está lendo para os filhos, estar lendo perto dos filhos, de mostrar que a leitura é uma coisa importante... eu tendo convencê-los nesse sentido. Então, aí eles começam a perceber que eles também não gostam tanto de ler, porque que eles querem tanto que os filhos deles aprendam a ler, né? Pra isso uma das coisas que a gente tem feito na escola é o empréstimo de livros. Então, toda a semana a criança pode levar um livro para casa, ela passa o final de semana e devolve e a gente vai conversando. Algumas mães acham isso muito legal, que pode ler com a criança, que é uma possibilidade de fazer uma coisa diferente. Só que pra outras a gente percebe, pela reação da criança ao entregar o livro, que é: “que saco, meu filho trouxe alguma coisa pra eu fazer”. Né? Então, já teve criança chegou assim: “ah professora deixa eu ficar com o livro hoje de novo, porque minha mãe não teve tempo de ler, minha mãe não leu pra mim, ela falou que não vai ler”. Então, é... a gente percebe que elas querem que a escola faça tudo, mas não assumem a responsabilidade. (Vitória-3)

Vitória-3, embora relate intervenções de aproximação com a família, traz, novamente, a queixa. Segundo ela, nem sempre as famílias se comprometem com o processo de aprendizagem da criança. Mesmo demonstrando compreensão, afirma que os pais não assumem suas supostas responsabilidades.

Ao confrontar essa categoria com as análises feitas no capítulo sobre a Educação Infantil, a partir de documentos oficiais, evidencia-se que, no discurso das professoras, permanecem conteúdos defendidos oficialmente em décadas passadas, como é o caso do argumento da “carência cultural” apontada acima. Se os documentos mais atuais trazem uma

concepção de criança capaz, ativa, sujeito de direitos, o discurso das professoras revela que não é essa concepção que sustenta a prática cotidiana nas escolas de educação infantil.

A tensão que perpassa a relação do professor com as crianças e da escola com as famílias intensifica o desgaste profissional. O que se constata é que o professor de Educação Infantil sente-se solitário, desrespeitado e desvalorizado. Ao falar do outro, acaba trazendo muito de si mesmo, de como se vê. A relação com as famílias, mesmo com conteúdos diferentes, caracteriza-se principalmente pela queixa, a reclamação e responsabilização.

6.2 As Concepções Docentes

A construção da entrevista foi norteadada pelos três critérios que orientam esta pesquisa: a função da Escola de Educação Infantil, a concepção de criança e aprendizagem e o sentido do papel do professor. Esses critérios, que já subsidiaram as perguntas anteriormente feitas aos professores, aparecem mais objetivamente no último segmento das entrevistas. As questões apresentadas aos professores foram as seguintes:

- 1) E no seu trabalho, há diferenças, mudanças nesse tempo? (Em cada período 75/85 – 85/95 – 95/atualmente).
- 2) Como era a Educação Infantil quando você iniciou no magistério e o como é hoje?
- 3) Para você qual é o papel da Educação Infantil?
- 4) Como são as crianças da Educação Infantil?
- 5) Como as crianças da Educação Infantil aprendem?
- 6) Como é seu trabalho na sala de aula? Como você ensina?

Mas compreende-se que as concepções não se apresentam de forma direta no discurso dos sujeitos. Questões como “qual sua concepção de aprendizagem?” podem favorecer um discurso alinhado àquilo que o sujeito de pesquisa pressupõe ser a expectativa do entrevistador. Assim, embora tenham-se oferecido as questões acima no decorrer das entrevistas, optou-se, no processo de análise, buscar a apreensão de concepções na totalidade dos discursos, ou seja, nas histórias e explicações contidas nas narrativas. Dessa forma, a

análise aqui exposta não se limitou a coletar informações apenas nas respostas de determinadas perguntas, mas buscou essas concepções ao longo de toda narrativa.

6.2.1 A Função da Educação Infantil

A análise das entrevistas deixou evidente que a função da Educação Infantil é um tema importante para os sujeitos. As narrativas revelam posturas e conhecimentos bastante diferenciados sobre o assunto.

Ao falar sobre a função da Educação Infantil, entende-se que os sujeitos o fazem a partir de um rol de conhecimentos partilhados, mas a partir de sentidos subjetivos constituídos em diferentes espaços sociais, em particular a família, como já analisado. Nesse sentido, importa lembrar que historicamente a Educação Infantil, oferecida por meio das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), constituiu-se com base na função preparatória atrelada a uma concepção de educação compensatória que teve espaço na política educacional nos anos 70 e 80, como demonstra Kuhlmann Jr. (2005, p.190):

É nesse período que o Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, ponto de destaque no II e no II Plano Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos de 1975 – 79 e 1980 – 85. Além de solução para os problemas da pobreza, a Educação Infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau. Implanta-se a chamada *educação compensatória*, que pretendia fornecer às crianças *carentes culturais* os meios para o sucesso na escola primária (grifos do autor).

Na cidade de São Paulo, tal proposta se efetivou com a criação das EMEIs, com ênfase inicial na alfabetização, sendo essa a principal meta que justificava o caráter educativo dessa instituição. Ao longo dos anos, outros elementos são agregados à proposta pedagógica das EMEIs, como já demonstrado no capítulo sobre a Educação Infantil no Município. Mesmo assim, aquela primeira ênfase deixou marcas fortes na identidade da Educação Infantil como se pode observar na expressão da subjetividade social da Educação Infantil, que transparece nas duas categorias relativas à sua função: a base da educação ou o espaço da criança.

6.2.1.1 A Representação da Educação Infantil como Base da Educação

A representação da Educação Infantil como “base” é defendida por Mafalda-1 e Filipa-2, sendo apresentada como argumento que legitima sua importância:

Eu sou professora de Educação Infantil. Educação Infantil? Até olham meio atravessado. Aí eu explico tudo o que é Educação Infantil, falo que a Educação Infantil é a base, né? As pesquisas comprovam e, por ser professora, comprovo isso também. (Mafalda-1)

O que é a Educação Infantil pra mim? Pra mim é a base, é a base da educação. Eu acho que quanto mais investirmos na Educação Infantil, melhor vai ser pra criança de forma geral, né? (Filipa-2)

A ideia da Educação Infantil como base da educação fundamenta-se no argumento da função preparatória que, em especial, está relacionada com as questões da alfabetização. Para esses sujeitos a Educação Infantil não tem que alfabetizar, mas deve “preparar para”, como afirmam Mafalda-1 e Susana-4:

Que a criança não sai alfabetizada, mas ela vai ser inserida para o fundamental com todos os requisitos de uma criança pra enfrentar uma vida nova, né? Que é realmente o alicerce, [...] (Mafalda-1)

Por que a gente não poderia então dar uma base pra essa criança? Não de a criança ser alfabetizada na Educação Infantil, mas ela ter uma base pra chegar no fundamental, pra ela não se sentir perdida no fundamental, não sei. (Susana-4)

Soraia-4 também defende o valor da Educação Infantil em sua ação pedagógica de cunho preparatório, ressalta que ela faz diferença no desenvolvimento da criança:

Então, se eu pegar uma criança que nunca fez Educação Infantil, muitas coisas ela não vai ter, a menor noção de coordenação motora fina, de forma de raciocínio. Uma criança que passou pela Educação Infantil parece que ela fica mais, não é o termo certo, mas ela fica mais esperta, ela fica mais ligada em certos detalhes. (Soraia-4)

Em sua função preparatória, a Educação Infantil apresenta-se como um universo de escolarização e utiliza o modelo escolar de currículo assim como o padrão das atividades escolares como fonte para a organização de seu próprio trabalho pedagógico. Quando os discursos são analisados por esse prisma, a função preparatória da Educação Infantil demonstra-se fortalecida entre as professoras, conforme sugere o seguinte depoimento:

A matemática é uma coisa que me desafia muito, eu sempre procurei pesquisar. Porque sempre achei muito falho a matemática na Educação Infantil, uma falha muito grande. Eu queria trabalhar no concreto [...] (Mafalda-1)

A presença das disciplinas escolares como orientação para a organização do trabalho pedagógico, como no exemplo acima, é presente nas narrativas de várias professoras, mesmo aquelas que buscam alternativas ao trabalho escolarizante na Educação Infantil.

A escolarização como tendência também se revela na forma como as professoras apresentam o brincar no seu cotidiano. É interessante salientar que todos os sujeitos fizeram menção ao brincar, mas com sensíveis diferenças de abordagem, que são exemplificadas a seguir.

A compreensão de Fabiana-2 revela uma diferenciação entre trabalho dirigido pelo professor e a brincadeira:

Às vezes você nem tá dando mais nada, você tá brincando com a criança. (Fabiana-2)

A mesma diferenciação é feita por Margarida-1 que, ao falar sobre a dificuldade de controle sobre o grupo de crianças, deixa claro sua compreensão do brincar como algo diferenciado das atividades educacionais:

Então, é isso que eu tô te dizendo, o respeito, então eles [as crianças de suas primeiras turmas] sabiam a hora que eles podiam falar, [...], a hora de brincar, na hora que você falava, agora vamos falar sério eles ficavam, paravam, e hoje não existe isso, o mais difícil é você conscientizar que acabou a brincadeira aquela hora. (Margarida-1)

Para Margarida-1, o momento que o professor fala é sério e está em oposição à hora de brincar. Em outra parte de sua entrevista, ela contrapõe o brincar e as atividades “de papel” que, segundo ela, são atividades de registro relacionadas à escrita e ao desenho:

Eu acho que eles gostam ainda de papel, de escrever, de ter lição, de ter assim... o que eles acham que é lição, porque às vezes você tá dando uma coisa e eles falam, ‘pôxa, você não deu lição hoje’. Aí, você fala, o que eu te dei também foi uma lição, você explica direitinho, mas eu acho que eles gostam de papel ainda, sabe, gostam de brincar, mas gostam de papel também. [...] Então, quando você tá dando papel, eles dão muita importância, não sei se é por causa dos pais também, né, que exigem ainda isso, mas eles gostam do papel. Assim, gostam do que você tá dando fora, depois pra passar, pra registrar eles gostam, eles até pedem: e a apostila? Você vai dar isso hoje? Vai dar aquilo? (Margarida-1)

Destaque-se da fala de Margarida-1 a necessidade de legitimar as atividades de papel ou a apostila, como algo que a criança solicita, o que também aparece na fala de Mafalda-1 quando conta sobre as atividades que realiza com as crianças:

Aí temos na hora do pátio, eles gostam muito de basquete, corre-cotia, eles gostam muito, cama-elástica, túnel, todas as atividades que eles se movimentam. Mas foi um trabalho árduo para chegar nisso aí, todos os dias nós fazemos um pouco de cada coisa, praticamente todos tendo papel, desenho livre, colagem, e eles me cobram as atividades de papel. (Mafalda-1)

A criança gostar da atividade como argumento para sua realização traz algumas questões: Qual o critério para o planejamento das atividades? Por que este argumento é aceito pela professora face à esta atividade e não em relação ao brincar? Por que a insistência da criança em permanecer brincando é compreendido como um ato de indisciplina e não como uma mensagem positiva de sua vontade e interesse? Uma hipótese a ser considerada é que, para essas professoras, o brincar é assimilado no cotidiano da Educação Infantil, mas como atividade recreativa, de menor importância e sem valor pedagógico. O valor da ação pedagógica está nas atividades de papel, que sabemos tem objetivos preparatórios em especial, relacionados à alfabetização e às disciplinas da escola e estão centradas no professor.

A ênfase nas atividades de registro retoma o argumento da necessidade de preparar “a habilidade do uso dos dedos das mãos e dos pulsos” como requisitos para a escrita (SÃO PAULO, 1975a, p.9), revelando uma concepção de aprendizagem da criança que passa pelo treino motor e pela repetição e desconsidera o brincar e o movimento conforme são defendidos na Pedagogia da Infância.

A concepção escolarizante da Educação Infantil é presente até mesmo quando o professor atribui uma função pedagógica ao brincar, mas o faz em função de objetivos de ensino. É o que Susana-4 defende:

Assim, eu vejo que muitas colegas têm a visão que a Educação Infantil é só a socialização e só o brincar. Tudo bem, o brincar não só pelo brincar, o brincar não só pelo ato de estarem ali brincando com os brinquedos, “incutir” alguns conceitos de separação, de divisão com o colega alguns conceitos assim... (Susana-4)

O brincar se justifica se estiver a serviço de objetivos definidos pela professora e estes aparecem em função de conteúdos escolares. Essa brincadeira com objetivo, didatizada, é também apresentada por Fernanda-2, como jogos coletivos planejados para o ensino da matemática:

Eu gosto de fazer algumas atividades que levam tempo. Os jogos, a semana passada eu trabalhava o boliche: a gente junta todos e joga todo mundo observa, as crianças começam a jogar, vai e todos observam, depois a gente levanta as regras do jogo e escreve, eu vou escrevendo numa folha. A gente joga e registra quantos pinos cada um derrubou. Assim, a gente trabalha o texto, a quantidade, a brincadeira que eles gostam. Achei interessante que depois de jogar e marcar os pontos de cada um, num outro dia, na hora de jogar as crianças conseguiam ir na lista e achar os nomes e saber quanto pontos já tinham. Na outra semana eu joguei amarelinha com eles e depois vou começar o jogo do pratinho ou das bolinhas, que tem que contar o que sai no dado. (Fernanda-2)

A Educação Infantil como base é uma representação social da Educação Infantil que, para os sujeitos torna-se elemento orientador da prática pedagógica, trazendo consigo implicações para a assimilação de novas propostas, como é o caso do brincar, que podem ser rejeitadas ou adaptadas. O brincar infantil é assimilado no cotidiano, mas adaptado segundo as concepções das docentes. Para uma professora, ele entra como parte das atividades cotidianas das crianças, mas o adulto não compartilha dessa experiência, não brinca, não observa senão para evitar desentendimento e acidentes, pois, para ele, ela não tem valor pedagógico. Para outra, o brincar é didatizado, justificando-se por ter um objetivo de ensino ligado de forma específica às áreas do conhecimento e à proposta de preparação.

Em síntese, a Educação Infantil como base, assenta-se na visão da infância como um vir a ser, como explicam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.67):

Na construção da criança como um *reprodutor de conhecimento, identidade e cultura*, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou *tabula rasa*. Pode-se dizer que esta é a criança de Locke. O desafio é fazer com que ela fique “pronta para aprender” e “pronto para a escola” na idade do ensino obrigatório. Por isso, durante a primeira infância, a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução ou transmissão – tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório.

Conclui-se que as professoras, ao falar na Educação Infantil como base da educação estão, na verdade, referindo-se ao sistema de ensino. A EMEI, nesse sentido, compromete-se com o sistema de ensino e com suas regras e se coloca a serviço dele para supostamente alcançar o que o que a criança deverá ser. Por isso, de certa forma reconhece a criança e o brincar como uma atividade própria da infância, mas o tratamento dado ao lúdico se orienta pelo sentido de encaminhar sua superação. Na perspectiva escolarizante, a criança precisa ser superada e transformada em aluno, e o brincar precisa ceder lugar à lição.

Por conseguinte, a representação da Educação Infantil como base do sistema de ensino também remete a um determinado papel do professor, ligado ao ensino formal e às atividades intelectuais. Um professor que centraliza a proposição de atividades e a gestão da rotina escolar e do grupo de crianças.

6.2.1.2 A Representação da Educação Infantil como Espaço da Criança

A Educação Infantil é também representada como espaço da criança, o que revela um movimento de inovação. Essa representação surge como alternativa à escolarização, ou como uma adaptação ou atualização desta e encontra inspiração nos debates desenvolvidos em âmbito nacional com o redimensionamento da Educação Infantil pela Lei 9.394/96, e, em âmbito municipal, principalmente, a partir da gestão Marta Suplicy, que define a Pedagogia da Infância como orientador das políticas para a Educação Infantil.

Uma primeira manifestação dessa representação da Educação Infantil é como espaço de socialização das crianças, na passagem da família para a sociedade. Essa é a compreensão de Vitória-3:

Eu acho que é um espaço pra socialização da criança que ela vai sair da família, pra tomar contato com pessoas diferentes, com costumes diferentes, com regras diferentes né e... Então, acho que é assim, o primeiro ponto, não o mais importante, mas o primeiro ponto é a socialização. E, o segundo ponto, na minha opinião, é ampliar os horizontes da criança, então se a criança é essa criança ávida por conhecer a gente precisa possibilitar a ela diversos é... diversas maneiras de conhecer o mundo. (Vitória-3)

Vitória-3 procura explicar que socializar faz parte da proposta da Educação Infantil, um espaço social de passagem do ambiente familiar para um ambiente institucional, com “diferentes regras”. Para ela socializar está a serviço da criança, a qual é entendida como dinâmica e sujeito da aprendizagem:

Outra forma de compreender a socialização como função da Educação Infantil é apresentada por Susana-4:

[...] o foco não é a alfabetização e sim a socialização e toda aquela coisa da criança se ambientar, a sair do micro e ir p'ro macro, da família pra ter contato com outras crianças [...]. (Susana-4)

Susana-4 usa uma expressão genérica – “toda aquela coisa da criança se ambientar” –, e subordina isso à alfabetização, pois, ao afirmar que o foco não é alfabetizar, reitera a importância desse aspecto, o que ocorre em toda sua entrevista: usar a alfabetização como parâmetro para justificar sua compreensão da função da Educação Infantil, as atividades que propõe para as crianças ou a forma como organiza a rotina. Assim, mesmo citando a socialização, Susana-4 é um sujeito que tem como constituintes de sua subjetividade docente, elementos da Educação Infantil enquanto base da educação, e instituição preparatória; portanto, prevê uma prática educativa que deve estar voltada para a alfabetização.

Outra manifestação da representação da Educação Infantil como espaço da criança se revela por meio da orientação do trabalho pedagógico que toma a criança como elemento central, como Simone-4 explica:

Hoje a função da Educação Infantil é deixar a criança viver o tempo de criança, é o espaço pra isso pra ela brincar, pra ela descobrir, pra ela crescer enquanto criança. Porque lá fora eles estão muito inseridos no mundo adulto. Acho que historicamente, é... antigamente as crianças eram vistas como adulto, a gente levou muito tempo dentro da história pra isso mudar e hoje tá acontecendo o inverso, eles querem que as crianças sejam adultos mais cedo pra não dá trabalho pro adulto. E dentro da Educação Infantil a gente tem outra visão, a gente quer que a criança seja criança, que ela cresça no tempo dela. (Simone-4)

A centralidade da criança, apresentada por Simone-4, aparece no discurso de Vitória-3 como reflexão pedagógica. Ela, que defende a necessidade de possibilitar às crianças “diversas maneiras de conhecer o mundo”, demonstra compreender que há implicações dessa posição para o cotidiano da Educação Infantil, ao relatar os estudos que sua escola desenvolveu:

A gente começou a estudar, né... sobre a reorganização de espaços e começou a ver sobre as opções dos cantos diversificados, de diversas opções que a gente pode dar para as crianças. E começou a ver que essa opção incluía diminuir o mobiliário da sala. Então a gente começou a tirar mesas e colocar brinquedos. Aí chegou uma época que a gente percebeu: que não! Totalmente sem mesa a gente não consegue trabalhar, então a gente pode ter mesas empilháveis. Então a escola investiu em comprar mesas empilháveis e bancar essa reorganização em algumas salas em que as professoras estavam dispostas a trabalhar desse modo. Então a gente conseguiu é... diversificar bastante o espaço, colocar cantos de casinha, de carrinho, de cabeleireiro, de escritório, de artes, diversas possibilidades que a criança poderia né? Num momento determinado da rotina, a criança pode escolher onde ela vai brincar, ela pode circular entre os cantos. [...] Essa reorganização de espaço pra mim, é uma das melhores opções para a Educação Infantil. (Vitória-3)

A centralidade da criança para a prática pedagógica deve, portanto, implicar condutas da professora e em propostas concretas de organização do cotidiano. Para Vitória-3 um trabalho mais adequado à criança da Educação Infantil parte da “reorganização dos espaços”. Essa ideia merece destaque, pois reflete uma concepção pedagógica que entende o espaço escolar como não natural, mas construído. Dessa forma, assume a possibilidade não só de construção, mas, principalmente, de transformação deste espaço. Nessa construção, Vitória-3 situa a criança como foco principal, razão pela qual se justifica a organização intencional dos espaços. Encontramos aqui a concepção de espaço como dimensão pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), que também é explicitada por Horn (2004, p.18): “[...] planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças”. A narrativa de Vitória-3 expõe a reorganização dos espaços como um movimento coletivo dos profissionais de sua escola, em um determinado momento em que a necessidade de oferecer opções às crianças levou os professores a estudar e buscar alternativas para o planejamento do cotidiano infantil.

A proposta de reorganização dos espaços se constitui na criação de cantos diversificados de atividades, planejados de forma a permitir às crianças uma variedade de possibilidades de atividades e a liberdade de escolha. Tal proposta parte do pressuposto de que as crianças têm interesses específicos que as mobilizam, e nega a necessidade de que o professor conduza todas as atividades infantis, assim como o princípio de que todos tenham que cumprir uma mesma tarefa ao mesmo tempo. Valéria-3 relata como organiza os cantos diversificados, listando possibilidades que desenvolve em seu trabalho com as crianças:

Eles têm o cantinho da casinha, que a gente chama de o “cantinho da casinha”, inclusive eu e a outra professora que divide a mesma sala, a gente colocou um pano, pendurou no teto e aí fica aquele cantinho delimitado. A gente tira aquele pano, fica como se fosse uma cabaninha, né? Tem esse cantinho da casinha, tem o cantinho dos carrinhos, que eles têm vários carrinhos, eles brincam de carrinhos, tem o cantinho da fazenda, que eles têm os brinquedinhos de fazenda, tem o cantinho da música quando eu coloco a música, tem o cantinho do escritório, que daí eles podem desenhar, eles têm agendinha, tem essas coisas, e o cantinho da beleza, eles gostam bastante das bonecas, que eles têm Barbie e outras bonecas, né? Mas que geralmente se funde com o da casinha. (Valéria-3)

Como movimento de transformação, a “reorganização dos espaços”, conforme apresentado por Vitória-3 e Valéria-3, é um desafio que envolve o coletivo escolar e nele encontra resistências:

Então aquele trabalho de reorganização de espaços que a gente começou em 2004, 2005, a gente foi perdendo e atualmente, praticamente, não existe. Né? Então, foi uma coisa que... é... os professores foram mudando, a equipe de professores mudou um pouco. Os professores se condensaram em um determinado horário, então é um turno que tenta trabalhar de um jeito. Mas como tem que dividir a turma com outro professor que não pensa do mesmo jeito, a gente acabou perdendo... E aí baixaram... a direção baixou uma norma que não pode mais tirar mesas das salas e o nosso trabalho acabou degradingolando. (Vitória-3)

O que Vitória-3 aponta é que há uma diversidade de concepções que se enfrentam no cotidiano da Educação Infantil, gerando tensão. No caso, o movimento de transformação promovido por meio dos “cantinhos” encontrou resistências; nem todos os profissionais compartilharam das concepções que sustentam esta proposta. Promover a centralidade da criança no espaço da Educação Infantil implica promover uma nova concepção do papel de professores e de gestores, enfim, novas posturas e novos comportamentos. Assim, de forma direta, a representação da Educação Infantil como espaço da criança pede que o professor reformule seu papel e reveja suas concepções. Segundo Vitória-3, num primeiro momento, esse desafio foi enfrentado pelos professores de sua escola, mas, com o passar do tempo, ela pôde perceber que nem todos compreenderam os fundamentos do trabalho com os “cantinhos”.

Enquanto eram os professores que postulavam diferentes concepções, parece que havia espaço para a diversidade, mesmo que fosse um espaço de conflito. Contudo, quando o sujeito que pensa de forma diferente passou a ser o gestor, e suas convicções se revestiram de autoridade, tomando a forma de determinações para a organização do cotidiano escolar, houve uma ruptura no movimento de inovação. Nas palavras de Vitória-3, “o trabalho degradingolou”. Na relação dialética entre a manutenção e a inovação, os sujeitos mais comprometidos com a manutenção ficaram fortalecidos.

Nesse caso em particular, Vitória-3, como sujeito comprometido com a inovação, sente-se fragilizada e frustrada. De forma semelhante, Virgínia-3, que compartilha posturas similares, relatando suas dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico, sem dispor de condições materiais e organizacionais necessárias para um trabalho pedagógico inovador, sente-se desanimada:

Às vezes o seu trabalho sofre [mudança]. Principalmente quando você desanima com alguns acontecimentos. Mas depois você retoma. Aí você vê outras coisas, vai num curso ali e daí vai te reanimando. Mas em alguns momentos o meio interfere. (Virgínia-3)

Esses conflitos, quando analisados, revelam representações dos diversos sujeitos referenciadas em diferentes momentos da história dessa instituição. A representação da função da Escola de Educação Infantil constitui-se como um fator importante na compreensão da subjetividade docente, não só por fazer emergir concepções acerca do papel do professor, mas por trazer à luz conflitos inerentes ao cotidiano escolar e que afetam os professores. Por um lado, não podem ser reduzidos a conflitos pessoais, de diferenças entre aquelas pessoas, já que estão presentes na instituição como um todo e têm raízes históricas. Por outro, a forma como se estabelecem e tomam forma está diretamente ligada à maneira como aqueles sujeitos são afetados e à forma como reagem e estabelecem relações de apoio e parceria ou relações de distanciamento.

6.2.2 Concepção de Criança e Aprendizagem

Na análise das narrativas, ao buscarem-se as concepções de criança e aprendizagem, percebeu-se que as professoras falavam com facilidade sobre a criança, mas apresentavam o tema da aprendizagem com menor frequência. A análise da concepção de criança permitiu construir uma categoria específica, “a criança de hoje é diferente”; enquanto a análise da concepção de aprendizagem mapeou em diferentes graus a presença de elementos do referencial construtivista e sociointeracionista.

6.2.2.1 A Criança de Hoje é Diferente

Ao analisar as representações da escola de Educação Infantil, a concepção de criança esteve presente como argumento para defender posições antagônicas. De um lado, a “Educação Infantil como base da educação” traz a representação de criança como um vir a ser, que precisa ser preparada para a escola e para a vida a partir da superação de suas carências. De outro, a representação da escola de “Educação Infantil como espaço da criança” aponta para uma representação da criança como sujeito capaz e ativo.

Essas representações de criança, também encontradas nos documentos oficiais, não são, contudo, as únicas que se expõem nas narrativas. A análise das narrativas apontou uma representação de criança que a situa na atualidade, contrapondo-a como uma criança do passado. Essa representação indica que “a criança de hoje é diferente”.

A criança de hoje chega com bagagem de casa, da família, com muita informação, muita informação. E ela não chega pra você querendo aprender, ela chega querendo te ensinar, mostrando o que ela sabe. Então agente tem que saber lidar com isso, com a criança de hoje que a do ano passado já é diferente. (Simone-4)

A criança também mudou bastante. Eu acho a criança hoje tão à frente, tão assim esperta, tranquila, ela pega as coisas no ar, facilita o trabalho da gente também. (Fabiana-2)

Fica aí, ficava. Fazia xixi na roupa se você não perguntasse se não estabelecesse a hora de ir ao banheiro. Eram muito fechadas, eu tive crianças, de ver crianças agarradas no pilar do pátio que não queriam entrar pra nada, ficavam ali dois, três dias. Vai pra casa, lógico volta e ficar ali no mesmo lugar. Hoje em dia as crianças são mais críticas. (Madalena-1)

A criança de hoje é diferente de uma outra criança do passado ou daquela esperada pela professora. Nas narrativas acima, a criança é explicada de uma forma positiva, ela mudou para melhor, tem acesso à informação, é “esperta”, “mais crítica”. Fabiana-2 aponta essa criança de hoje como um facilitador do trabalho pedagógico, ao passo que Simone-4 afirma que é preciso aprender a trabalhar com ela. Nesse mesmo sentido, para Soaria-4, “a criança de hoje” é um desafio para o professor:

É uma criança que ela já chega na escola com razoável nível de informação por conta do mundo, né, televisão, computador. Ela é uma criança que sempre desafia. Muito mais do que na minha época de educação infantil, por exemplo. Que era um mundo bem de criança mesmo, fechadinho, né, os pais tinham maior cuidado... hoje em dia não, a criança tem contato com o mundo do adulto 24 horas, vem com esse lado adulto mais desenvolvido. (Soraia-4)

Observa-se que o argumento usado pelas professoras para definir “a criança de hoje” é o acesso à informação e à tecnologia, em especial televisão e computador. Declarações como “ela tem acesso a tudo” e “elas têm televisão e computador”, são usadas para justificar a mudança. Soraia-4, de forma clara, faz o paralelo entre a criança de hoje e uma criança do passado, que vivia num mundo “mais fechadinho”, sendo objeto de mais cuidados. Nessa mesma linha de argumentação, Filipa-2 fala da “criança de hoje” e conclui que ela está “um pouco perdida”.

Eu acho que as crianças, por essa gama de informações que elas tem hoje, isso faz com que a criança fique um pouco perdida. Por ter muita informação e não ter esclarecimento dessas informações. Esse é um ponto que eu acho que hoje está mais complicado. Então ela muda de forma geral, é uma criança muito mais ativa, vamos dizer assim, mais globalizada, ligada no mundo. (Filipa-2)

A afirmação de que a criança está “um pouco perdida”, no conjunto da narrativa de Filipa-2, tem um sentido específico quando associada a outra afirmação a respeito dos pais, caracterizando-os como “inexperientes”:

Mas eu acho que a sociedade mudou e quando você vê essa mudança social muito grande, ela te dá um choque vamos dizer assim. Por quê? Porque os pais são muito jovens, inexperientes e as crianças acabam vindo sem nenhuma estrutura. São poucos os pais que nós podemos perceber que podem nos ajudar dentro da educação. Eu acho que o que mudou, e pra mim acho que mudou pra pior. (Filipa-2)

A participação dos pais nessa mudança da criança, conforme aponta Filipa-2, é um forte argumento na narrativa de Margarida-1, que centraliza na responsabilidade dos pais a necessidade de controle sobre a criança:

Mudou muito, mudou muito. Primeiro porque há trinta anos atrás, as crianças não tinham tudo o que elas têm agora, televisão... Bom, os pais controlavam mais, né? A televisão. Controlavam mais... sei lá, o modo de falar, o ritmo de vida. Hoje, as crianças têm liberdade, antes não tinha liberdade, ainda não tinha naquela época. Então, mudou pra caramba. Os pais mudaram e as crianças então mudaram muito. Elas têm televisão, elas têm computador, elas participam de todas as conversas de casa, então elas têm..., por mais que a criança seja pobre, ela tem uma visão maior da vida, que há trinta e quatro anos atrás não tinha. (Margarida-1)

Embora a representação da “criança de hoje” seja encontrada em vários sujeitos, o valor atribuído a essa criança não é único; cada sujeito revela um modo particular de olhar e compreender essa condição e suas implicações. Margarida-1, por exemplo, fala dessa “criança de hoje” como uma criança que não a respeita, ao passo que Madalena-1 considera a participação da criança como algo positivo, que precisa ser mediado pelo professor:

Porque eu tô muito triste com o que eu tô vendo. Porque os pais hoje dão muita liberdade, nós perdemos todo o respeito. As crianças não respeitam mais a gente, isso não tem mesmo. (Margarida-1)

Mesmo quem é pobre quer andar bem produzido. As meninas querem fazer prancha, todas de rosa! A sala de um modo geral é toda de rosa, Pink ou lilás, entendeu? Elas são mais exigentes [...]. Em relação às atividades também, eles escolhem os DVDs que eles querem assistir. Eles escolhem com quem querem sentar, com quem querem brincar, as atividades. Então essas crianças estão críticas porque o mundo está mais crítico. As pessoas não engolem mais as coisas goela abaixo como antigamente. Então você tem que acompanhar isso sem deixar que a criança se torne

uma pessoa desagradável, nada tá bom, ele quer sentar na sua cadeira e não na cadeira das crianças. (Madalena-1)

A forma como Margarida-1 e Madalena-1 falam da mudança da criança da Educação Infantil é muito diferente. Ambas reconhecem que a “criança de hoje” é diferente, mas cada uma lida com essa mudança e essa diferença a partir de sentidos constituídos de maneiras distintas. Ou seja, na configuração subjetiva de cada uma, o sentido subjetivo dessa criança de hoje é assimilado e incorporado de forma particular, ganhando uma expressão própria. Para Margarida-1, essa representação da criança de hoje se articula com suas expectativas sobre a profissão, que se caracteriza pela centralidade do papel do professor na relação pedagógica, entendida como o não questionamento de suas decisões. A “criança de hoje”, como entendida por Margarida-1, é um desafio que ameaça, pois desrespeita, é indisciplinada e não obedece. Para Madalena-1, em outra perspectiva, ela é vista com carinho e responsabilidade. Ela mantém a expectativa de ser uma lembrança positiva para as crianças, como quando narra a visita de um jovem do qual fora professora:

Era um japonêsinho desse tamanho, um toquinho que falava o tempo todo, agora tem 18 anos! É lindo demais! Eu fico assim embevecida, eu não sei o que dizer, porque eu tive contato com ele era um menino, quase um bebezão e agora ele é um homem. Então eles me contam o que eles estão fazendo, onde está estudando, com está a mãe, como não tá. E eles falam, nossa aqui tem um cheiro diferente. Olha aquela sala não era assim. Então eles se recordam de um momento que viveram prazeroso com a gente, é grande a responsabilidade. Você está passando na minha vida e eu estou passando na tua vida, tem marca! (Madalena-1)

Madalena-1 demonstra um esforço em perceber especificidades das crianças com as quais trabalha e busca se relacionar com elas:

Outro dia eu tava dando atividade e bati na testa do meu aluno e: ai, ai, ai, desculpa, foi sem querer. Ou a palavra amor, você sabia que a prô ama você? Vai chover, gente vamos fazer uma oração? Porque tem chovido forte por ai, né? Olha, outro dia ia dar um chuveiro e a chuva... tá vendo como vale a pena? Aí você passa coisa boa pra criança. Porque Deus nunca fez malefício pra ninguém. Então você passar, tranquilizar, né? As crianças! (Madalena-1)

Como as narrativas exibiram, “a criança de hoje” não é uma representação rígida; ao contrário, ela é vista de forma variada, ou seja, expressa-se na subjetividade individual de formas específicas a partir das configurações subjetivas de cada professor.

O exemplo de Margarida-1 e Madalena-2, ambas com idades aproximadas e mesmo tempo de magistério, mas com posturas diversas quanto à criança, reforça a compreensão de que o estudo da subjetividade docente é um desafio que precisa ser enfrentado para que o sujeito professor seja de fato compreendido.

Retomando a representação de criança, pode-se afirmar que a subjetividade social da escola de Educação Infantil se expressa na representação de uma “criança de hoje que é diferente”. Essa diferença abriga a ideia do desconhecido e aponta que, de certa forma, as professoras não reconhecem na criança o aluno que esperavam encontrar. Parece não mais circular no ambiente escolar a criança por elas concebida, seja esta idealização marcada pela criança científica encontrada nos livros de formação e documentos oficiais, ou a criança dócil de uma visão romântica da Educação Infantil.

6.2.2.2 A Aprendizagem

Como já considerado, o tema aprendizagem apareceu nas narrativas em menor frequência. É também nessa categoria que se observou uma relação mais direta entre o conteúdo das narrativas das professoras e os conteúdos dos documentos oficiais.

A primeira subcategoria é marcada pela concepção de que as crianças aprendem com o outro (professor e outras crianças), como afirmam Fernanda-2 e Simone-4:

Eu tento ajudar e coloco eles misturados, assim quem não sabe fica junto do amigo e vai vendo o outro fazer, tem um que está na garatuja e senta com outros que já estão desenhando melhor. Agora ele até desenha um pouco e depois fica brincando com os lápis de cor. Na escrita o mesmo, tem crianças que já identificam o nome, conseguem escrever, tem outras que não. (Fernanda-2)

Eu aprendi que as crianças não aprendem só porque você tá ali em cima delas ensinando como faz. Eles conseguem aprender interagindo entre eles. Você propõe uma atividade, propõe uma brincadeira, um jogo e, entre eles, eles tão aprendendo, eles tão conversando, tão trocando ideias, um faz um pouquinho outro faz um pouquinho, sem você está interferindo o tempo todo. (Simone-4)

Essa alegação tem suporte na teoria sócio interacionista, que pode ser encontrada nos documentos oficiais. O relato A explicação de Simone-4, de forma particular, traz o conteúdo de orientações sobre a necessidade da organização dos grupos de crianças de forma a promover a interação entre elas. A narrativa permite retomar a seguinte citação: “aprende-se, em especial, na relação com o outro, não só o professor, mas também com outras crianças” (SÃO PAULO, 2007b, p.18).

Na segunda subcategoria, a aprendizagem é explicitada por Susana-4, a qual afirma que a criança aprende

trabalhando com o concreto, colocando a mão, pegando nas coisas, vendo, tateando mesmo. Eu escolhi o projeto de reciclagem porque dá pra você trazer o material. A criança não consegue ainda a abstração com essa idade, creio que é só depois da terceira ou quarta série que ela vai conseguir essa abstração, então é trabalhando com o concreto, vivenciando. Então, fazendo dinâmicas, fazendo brincadeiras, mas com um fundo de objetivo. Não fazer a brincadeira por brincadeira. (Susana-4)

A inspiração de Susana-4 é, nitidamente, a teoria piagetiana e seus estágios de desenvolvimento, dos quais ela apresenta o período operatório concreto, principalmente na oposição à abstração e na ideia de concreto como atividade sobre os objetos. A aprendizagem está atrelada ao ensino na forma de responsabilidade do professor em encaminhar objetivos para a ação da criança. A brincadeira é reconhecida como atividade da criança, mas seu uso é legitimado pela didatização, ou seja, ela tem que atender a objetivos propostos pelo adulto, principalmente àqueles ligados às áreas de conhecimento.

É interessante notar que a centralidade do adulto, evidenciada na narrativa de Susana-4, também aparece na narrativa de Simone-4, que demonstra compreender a importância das interações entre as crianças, mas, quando fala da atividade realizada por elas, afirma que são propostas por ela, professora. Assim, mais uma vez, a aprendizagem infantil surge como dependente da ação do adulto.

Na terceira subcategoria, uma compreensão diferenciada é expressa por Valéria-3, um dos sujeitos que defende o trabalho com os “cantinhos”. Para ela, a aprendizagem está associada ao interesse da criança, àquilo que a criança deseja fazer, por isso a importância dessa organização que dá liberdade de escolha para a criança:

No momento do canto, o pessoal do escritório, que desenha e as meninas pedem folha, pedem material e ficam desenhando e uma vai ajudando a outra. Não é o professor que tá dirigindo aquele desenho, mas ela tá aprendendo a desenhar, observando o colega, o colega faz pra ela. Então eu acho que em termos de aprendizagem a criança acaba aprendendo mais escolhendo o que ela quer fazer. Porque hoje ela está querendo desenhar, no outro dia ela está querendo brincar de boneca, mas hoje ela está querendo desenhar. E às vezes quando a gente planeja tudo assim certinho, hoje é dia de desenhar, mas hoje ela não está a fim, mas hoje era o dia de desenhar. E amanhã pode ser que seja o dia de outra coisa. Então tem essa possibilidade, todos os dias, de escolher aonde quer ir. Eu acho importante. (Valéria-3)

No argumento de Valéria-3, a relação entre as crianças é também importante, a criança observa o colega e faz com ele. Mas, a ênfase, está na escolha da criança:

Então eu acho que em termos de aprendizagem a criança acaba aprendendo mais escolhendo o que ela quer fazer”. (Valéria-3)

Como já exposto, as concepções de aprendizagem encontradas nas narrativas relacionam-se àquelas encontradas no estudo dos documentos oficiais. Percebe-se, a partir do mapeamento das concepções de aprendizagem, que há um discurso construído com inspiração em determinadas formulações teóricas. O fio que separa essas concepções é o do protagonismo: de um lado, do professor; de outro, da criança, podendo-se inferir que, nesse pêndulo entre a centralidade do professor e o protagonismo da criança, há diversas possibilidades de opiniões.

Contudo, as narrativas não permitem afirmar que haja uma definição e um posicionamento puro das professoras quanto à aprendizagem, pois, quando discorrem sobre como ensinam, é possível pontuar contradições e ambiguidades.

Como exemplo, podemos trazer a narrativa de Susana-4, a qual anuncia que a criança aprende no concreto, por não ser capaz de abstração;, em outro ponto de sua narrativa, afirma a necessidade de “incutir alguns conceitos”, referindo-se a conteúdos das áreas de conhecimento:

Tudo bem, o brincar não só pelo brincar, o brincar não só pelo ato de estarem ali brincando com os brinquedos, “incutir” alguns conceitos de separação, de divisão com o colega alguns conceitos assim... principalmente o terceiro estágio, que agora eles vão com seis anos pra primeira série. [...] Olha vocês poderão conhecer o alfabeto, as letras, e ir mostrando, dando a oportunidade dessa criança ter contato com esse universo. Esse universo do conhecimento que o ano que vem ela for pro fundamental, quem sabe ela não se chocar tanto, não sofrer tanto. (Susana- 4)

A questão não é simplesmente se a professora conhece ou não a teoria piagetiana, mas sim como essa teoria é incorporada em seu trabalho. Nos termos da Teoria da Subjetividade, na configuração subjetiva docente, o referencial teórico se articula com diferentes conteúdos da subjetividade, entre eles a concepção de criança, a função da Educação Infantil e o sentido do papel do professor.

6.2.3 O Papel do Professor

Ao analisar o papel do professor de Educação Infantil no contexto da opção profissional, observam-se duas subcategorias: o papel do professor vinculado ao cuidado maternal e o papel do professor vinculado ao ensino. Superando o significado das próprias categorias, a análise buscou compreender quais sentidos do ser professor se constituem no exercício do magistério, integrando diferentes argumentos dos vários relatos, impregnados nas outras categorias já apresentadas.

Uma subcategoria do ser professor associa diferentes argumentos expostos anteriormente, encaminhando para a construção da especificidade do ser professor de Educação Infantil.

Retomando o debate em torno da função da escola de Educação Infantil e, nesse, a construção da subcategoria de que ela é um “espaço da criança”, e que, portanto, deve ter uma preocupação especial com o que é específico dessa criança. Chega-se ao desafio de compreender essa criança que é diferente. O campo nebuloso sugere uma discussão que ainda permanece em pauta: a criança e o modo como ela aprende. Um debate que precisa ser encaminhado pelas iniciativas de formação. Constatam-se, nas narrativas, a busca e a construção de possibilidades de intervenções pedagógicas específicas para a criança pequena, sobressaindo-se entre os sujeitos dessa pesquisa a opção pelos “cantinhos” de atividades e a integração da brincadeira infantil no cotidiano da escola.

Para compreender essa subcategoria, a especificidade do ser professor de Educação Infantil, importa retomar o debate entre cuidado e educação, já apresentado quando se desenvolveu a categoria “Trabalho Coletivo”. Em uma das tendências desse debate, apresenta-se o professor de Educação Infantil como aquele que educa e cuida e, fazendo isso, brinca, canta, conta histórias, acompanha os momentos de refeição, orienta os cuidados com o corpo... Compreende-se o cuidar como constituinte da especificidade da atividade educativa na Educação Infantil.

Dessa foram, a especificidade do ser professor de Educação Infantil integra a função docente nos vários momentos da rotina, aproximando o adulto das crianças numa relação de respeito. A ideia pressupõe a superação da dicotomia cognição e afetividade, como explicita Valéria-3 em sua narrativa:

[...] é que é primordial, é a questão da autoestima. Então, a primeira coisa eu acho assim, sei lá, posso até estar errada, mas eu acho que a questão afetiva na pré-escola, ela é mais forte do que nas outras séries. [...] Aqui, no caso, comecei a assumir crianças menores, agora são os menorzinhos, de 3 anos. Então, não adianta você querer desenvolver um trabalho que, sei lá, vai ficar no papel se você não tiver essa relação afetiva bem estruturada. Então, o que eu priorizo, em primeiro lugar: fazer

com que as crianças gostem de estar no ambiente da escola e isso com a relação afetiva, uma relação saudável, que elas se sintam seguras, confiantes. Então, é a questão da autoestima. Se eu vejo que tem alguma criança com a autoestima muito baixa, que os pais não valorizam, que é muito carente, eu tento me aproximar mais ainda dessa criança, desenvolver esse lado e, aí, é assim, respeitar, que elas aprendam o que é respeito. (Valéria-3)

Nesse sentido do papel do professor, o profissional partilha com o grupo de crianças o controle das dinâmicas coletivas e o planejamento das atividades. Há a valorização dos interesses infantis e de sua forma de expressão.

Outra subcategoria do ser professor de Educação Infantil articula também diferentes argumentos apresentados nas categorias anteriores. A função da Educação Infantil, como base da educação, delinea um sentido do ser professor de Educação Infantil como aquele que ensina. Isso entendido como aquele que dá lição, que incute conceitos, que treina, e que, em segundo plano, acompanha as atividades de cuidado por uma contingência da organização do sistema de ensino. Apresenta dificuldades com as atividades de cuidado e higiene, e, tendo de realizá-las, entende ser isso uma desvalorização de sua profissão. Esse professor tende a centralizar a sua ação naquilo que é considerado mais legítimo. Por isso, exige controle, necessitando de disciplina e atenção das crianças, nas atividades pedagógicas por ele dirigidas, aquelas que, supostamente, importam para a aprendizagem. Tal postura justifica o pouco envolvimento do professor com as brincadeiras infantis; ele apenas supervisiona a brincadeira ou submete-a a seus propósitos didáticos, atrelados a objetivos específicos dessa ou daquela disciplina escolar.

É certo que esse sentido de ser professor passa pelo debate da valorização do professor de Educação Infantil como uma construção vinculada ao processo histórico de constituição da identidade da escola para crianças pequenas. Como demonstrado no capítulo sobre a Educação Infantil na cidade de São Paulo, a valorização do professor de Educação Infantil se constrói pela sua aproximação com o professor idealizado do Ensino Fundamental, em especial o professor alfabetizador.

É importante ressaltar que, entre essas duas subcategorias, há uma gama de possibilidades, encontrando-se professores que constroem diferentes articulações, por exemplo, do educar e cuidar em sua prática cotidiana. De forma específica, parece importante retomar o binômio educar/cuidar, pois, entre os professores, há uma compreensão do que seria o discurso apropriado: defender a integração de educação e cuidado. Contudo, a análise das narrativas logrou caracterizar que, efetivamente, não há uma integração dessas funções da

Educação Infantil, o que justifica a hierarquização das atribuições entre os professores. De fato, constata-se a relação de subordinação dos professores que trabalham no segundo turno (das 11 h às 15 h), cuja rotina centraliza vários momentos de cuidado com as duas turmas de crianças, e os professores que atuam 4 horas, supostamente, numa rotina, mais pedagógica. Estes assumem o *status* mais valorizado em relação àqueles.

Portanto, a subcategoria “o professor de educação infantil ensina”, além de apontar para um modelo docente, revela um ambiente de hostilidade e de discriminação entre os professores.

Outra subcategoria concentra o sentido do ser professor como aquele que sofre, evidenciando a forma como esses profissionais reagem aos desafios do cotidiano na escola. Madalena-1 fala sobre o professor e expressa de forma sintética alguns sentimentos expostos pelos sujeitos em suas narrativas:

Eu vejo o professor um ser muito ansioso, porque ele vê a lista que vem no primeiro dia do ano...: *ai, meu Deus, você conhece esse? Esse acho que é irmão do fulano.* [...] Então ele já pega a lista no começo do ano com uma ansiedade, já começa estressado. [...] É tudo pra anteontem, o professor vive assim, porque a sociedade vive assim e joga isso pro professor e isso passa de uma pra outra. Calma, muita calma nessa hora. Porque cérebro não é de ferro, nem coração, não é? O nosso estomago não aguenta. [...] Não é porque você vai fazer parceria com a fulana, ou com a cicrana, ou porque deixou a amiga, ou porque alguém foi embora da escola, vamos levando. Eu tenho que enfrentar o ano, de fevereiro a dezembro. Então vamos enfrentar bem. [...] Agora, também não posso... os dois extremos são errados. É aquele que tanto faz como tanto fez, eu queria mesmo é sair dessa coisa, dessa porcaria. Emprego não é porcaria, é benção. (Madalena- 1)

Esse depoimento permite compreender o sentido de sofrimento da profissão docente encontrado de diferentes formas nas narrativas dos sujeitos. Essa situação aflitiva, como afirma Madalena-1, pode levar a adoecer e/ou gerar o desânimo.

Esta terceira subcategoria articula-se de formas particulares com as duas anteriores. Tanto os professores que tendem para a construção da especificidade da docência de Educação Infantil, como os que se aproximam de uma prática mais escolarizada, enfrentam dificuldades na consecução de seus objetivos. Foi dessa forma que as narrativas apontaram sentimentos de frustração, desânimo, desvalorização, medo, solidão...

6.3 O Sentido do Papel do Professor

Tudo o que foi exposto até este momento procurou desenvolver e explicar que a constituição da subjetividade docente é um processo complexo. Além disso, esse processo tem a escola como cenário privilegiado e, portanto, precisa ser compreendido a partir dela.

Mas, para ser fiel ao referencial teórico, não é possível falar do sentido de ser professor de Educação Infantil, limitando-se às representações, mitos e valores que fazem parte da subjetividade social da escola de Educação Infantil, e que, por isso, perpassam a constituição da subjetividade individual dos docentes. Nesse ponto, é preciso retornar para os sujeitos e buscar analisar qual é o sentido de ser professor para eles, como é que olham a si mesmos como profissionais. Assim, após analisar as narrativas a partir das categorias elaboradas ao longo da pesquisa importa discutir o sentido subjetivo de ser professor de alguns dos sujeitos estudados.

6.3.1 Ser Professora na Narrativa de Margarida-1

A narrativa Margarida-1 revela uma história de singularidades. Sua vida é marcada por uma dada escola, aquela escola em que sua mãe trabalhou, aquela escola em que ela cresceu admirando as professoras, para a qual pôde voltar, lecionar e dar motivos de orgulho para sua mãe.

Minha mãe era agente escolar e ela também incentivou, porque seria também um orgulho pra filha dela, ela como agente escolar depois ter uma filha, né? Uma filha professora, que ela gostava também disso. Então, foi isso que foi mais ainda... a forma de ver o pessoal trabalhando, as crianças. Eu me sentia assim poderosa, poderosa é um modo de falar, assim. Que eu ajudava a tomar conta, nossa então quando eu crescer eu também quero ser professora. Por mais que eu peguei ainda a escola como professora mais recreacionista, né? Que na época era. Mas eu achava muito bonito, acho que foi isso que me incentivou a ser [professora]. (Margarida-1)

Na história de vida de Margarida-1, a idealização da profissão docente, caracterizada principalmente pelo respeito recebido dos outros (crianças, pais, comunidade), é algo muito forte. Na trajetória até a docência, essa idealização foi nutrida durante muitos anos, como sugere o seu depoimento:

Acho que foi aí que eu comecei a gostar da profissão, porque eu ficava com as professoras, ajudava a tomar conta das crianças, por mais que eu também fosse criança. E achava bonito, né? Achava assim... e tinha uma coisa que agora não tem mais, que era muito mais respeito pelo professor, os pais gostavam do professor, aceitava-se como uma pessoa que te dava conselho, assim, tinha um respeito maior e eu achava bonito aquilo e acho que isso que foi me aproximando, me convencendo a ser professora. (Margarida-1)

No momento da entrevista, em que constrói sua narrativa, Margarida-1 encontra-se em um período de desencanto, que pode ser percebido na insistência de suas referências à mudança: a escola mudou, os professores mudaram, as crianças mudaram, os pais mudaram. Nesse momento, tudo parece lhe causar estranheza e ela sente necessidade de se defender:

[...] bom, mudou, o ensino mudou, as coisas mudaram, as cabeças são outras, as pessoas que tão chegando tem outra visão e você vai aprendendo, vai aceitando... então nada do que eu fiz antes eu estou fazendo agora, hoje até estou fazendo agora mas dentro de outro contexto, né? Não que eu também tenha jogado, eu... gente, eu não joga a minha experiência de vida na lata do lixo, porque senão eu vou julgar que eu fui uma professora porcaria todo esse tempo. (Margarida-1)

[...] é isso que eu falo pra você, mudou muito, mudou muito. Primeiro porque há trinta anos atrás, as crianças não tinham todas o que elas têm agora, televisão... [...] Então, mudou pra caramba. Os pais mudaram e as crianças então mudaram muito. (Margarida-1)

Tal mudança não parece uma experiência confortável. Margarida-1 se inclui nesse processo ao ponto de admitir “nada do que eu fiz antes eu estou fazendo agora”, mas, ao mesmo tempo, complementando a ideia de modo defensivo: “eu não joga a minha experiência de vida na lata do lixo”. Margarida-1 mostra-se como um sujeito em conflito.

Entre as mudanças percebidas, a relação da criança com o professor revela-se a mais problemática para Margarida-1, entrando em confronto com sua idealização sobre o professor:

E eu fui educada pra respeitar professor, eu fui educada pra ter uma... né? Quando alguém fala a gente escutar, então, me choca bastante ainda. E pra falar a verdade eu tô muito triste, na reunião [de pais] eu chorei, porque eu tô muito triste com o que eu tô vendo. Porque os pais hoje dão muita liberdade, nós perdemos todo o respeito. As crianças não respeitam mais a gente, isso não tem mesmo. (Margarida-1)

Assim, pode-se dizer que a subjetividade docente de Margarida se assenta numa configuração subjetiva com alguns elementos centrais: idealização da profissão *versus* desvalorização da profissão, o estranhamento com a “criança de hoje”, mudanças como a emergência de um contexto de desconforto. Os sentimentos de Margarida-1 a mobilizam, o

sentir-se desrespeitada faz-se presente em toda a sua narrativa e transpassa a forma como fala de si, da escola, das crianças. Por isso ela afirma que sofre.

6.3.2 Ser Professor na Narrativa de Virgínia-3

A análise da narrativa de Virgínia-3 encontra na formação um importante sentido subjetivo. Ela inicia sua narrativa falando dos cursos que fez: Formação para o Magistério, Pedagogia e Psicopedagogia. Ela considera que estudar mantém-se como algo importante na formação continuada para o trabalho docente:

E durante esse tempo eu fui fazendo alguns cursos, todos voltados pra educação infantil também. Alguns cursos na Escola da Vila, eu fiz dois anos curso à noite. E depois fiquei assim alguns cursos de férias que eu fui fazendo, mas a formação sempre voltada pra educação infantil. (Virgínia-3)

Essa importância dada à formação sustenta e motiva críticas que tece à escola pública, aos professores, aos coordenadores pedagógicos, como pode se depreender dos seguintes trechos de sua narrativa:

Eu acho assim, que o que falta muito na escola pública é investimento na formação do professor. Desde que a gente entrou aqui a gente teve só, não lembro na época de quem era que a escola recebia uma verba que a gente podia utilizar na formação do jeito que a gente entendesse melhor. (Virgínia-3)

E daí depois assim as formações acontecem com o Coordenador, que acaba passando pros professores, mas não é a mesma coisa do professor estar presente numa formação. (Virgínia-3)

[...] o salário não é de todo ruim, o difícil é as condições de trabalho. Então a gente tem número excessivo de crianças em sala de aula, um professor que não tem formação, se ele quiser se aperfeiçoar ele tem que fazer tudo por fora, então é isso que eu acho difícil. (Virgínia-3)

Virgínia-3 confronta três modelos de formação continuada que vivenciou. O primeiro, em que o professor, de maneira autônoma, vai até a formação, procurando o que deseja aprender, selecionando aquilo que compreende ser melhor diante de suas convicções e expectativas. Um segundo modelo em que a escola utiliza verbas para a contratação de assessores que atuam diretamente com os professores dentro da escola. E, um terceiro

modelo, que acontece com a atuação dos coordenadores pedagógicos como multiplicadores. Com relação a esse último modelo, a professora desaprova o papel do coordenador pedagógico como formador e defende que o próprio professor esteja diretamente envolvido em cursos de formação, mesmo que em cursos “por fora”, ou seja, em iniciativas oferecidos em instituições sem o vínculo com a rede pública. Contudo, ela acredita nessa possibilidade apenas “se o professor quiser se aperfeiçoar”, sinalizando que o aperfeiçoamento nem sempre é uma demanda ou uma realidade para os professores.

Analisando a narrativa de Virgínia-3, a formação continuada é compreendida como uma responsabilidade da rede, mas também como um processo que passa pelo interesse do professor. A formação é sempre colocada como parte de seus argumentos para explicar sua compreensão da escola e das relações que nela se estabelecem. No trecho abaixo, em sua narrativa, ela explicita a importância da formação e a necessidade de o professor aprender a assumir uma postura em relação às crianças, o que demanda conhecimentos específicos só acessíveis no processo formativo:

Às vezes eu vejo assim, na relação entre o adulto e a criança falta um pouco isso. O adulto se dói se a criança o enfrenta, se responde. É difícil fazer essa distância, mas é preciso aprender. [...] Isso depende de conhecer a criança, conhecer a infância, o que é a infância, o que você pode fazer. Eu digo assim, que nem sempre é fácil fazer isso, essa separação de que eu não posso entrar num enfrentamento no mesmo nível de uma criança. Porque é o que acontece no fim, o professor acaba ali estando no nível dela, de resolução de um conflito por exemplo. Mas isso envolve estudar, entender a questão ética e moral de desenvolvimento infantil. E, além disso, acho importante estar por dentro das coisas pra saber como ensinar, qual o melhor jeito de ensinar, como as crianças aprendem, tudo isso é importante também, não é mais como antigamente, mudou. E aí assim, eu não culpo o professor. Quem tá conseguindo, quem sabe, é porque procurou por fora. (Virgínia-3)

Além dos fundamentos expostos acima – a necessidade de conhecer a criança e a infância –, Virgínia-3 demonstra ter definido para si como deve ser a formação, de como deve atuar um formador, ao apontar três elementos importantes: estimular a vontade de fazer, apresentar novas maneiras de fazer e mostrar como fazer:

Eu acho que o professor precisa ter um formador que possa despertar nele a vontade de fazer, de mostrar o que estão fazendo por aí, o que é legal, o que é bem sucedido, de mostrar como faz. Eu acho que falta mostrar o como faz. (Virgínia-3)

Virgínia-3 assume que a formação docente é imprescindível para “promover uma educação de qualidade”. Contudo, a formação do professor não resolve por si só a questão da qualidade da educação. Em sua experiência, as novas aprendizagens que desenvolveu em

cursos de formação não podem ser transpostas para a realidade de sua escola, precisam ser adaptadas. Nisso reside a frustração de Virgínia-3, ao admitir que não atingir plenamente os objetivos de seu trabalho, nunca fica satisfeita. É o que se depreende do seguinte depoimento:

O desafio é conseguir promover uma educação de qualidade mesmo, né? Porque às vezes, a gente vai em cursos e a gente aprende coisas que na hora em que você está junto com o grupo é difícil implementar, devido ao número excessivo de crianças. Então você não consegue atingir as coisas nunca completamente, então você aprende de um jeito e aí você faz algumas adaptações, consegue algumas coisas, mas nunca é um resultado que você vê. Por exemplo, na escola que eu faço um curso, que eles têm professores bem formados com grupos menores de alunos. Então algumas coisas você vai conseguindo, mas você nunca tá satisfeito 100%. (Virgínia-3)

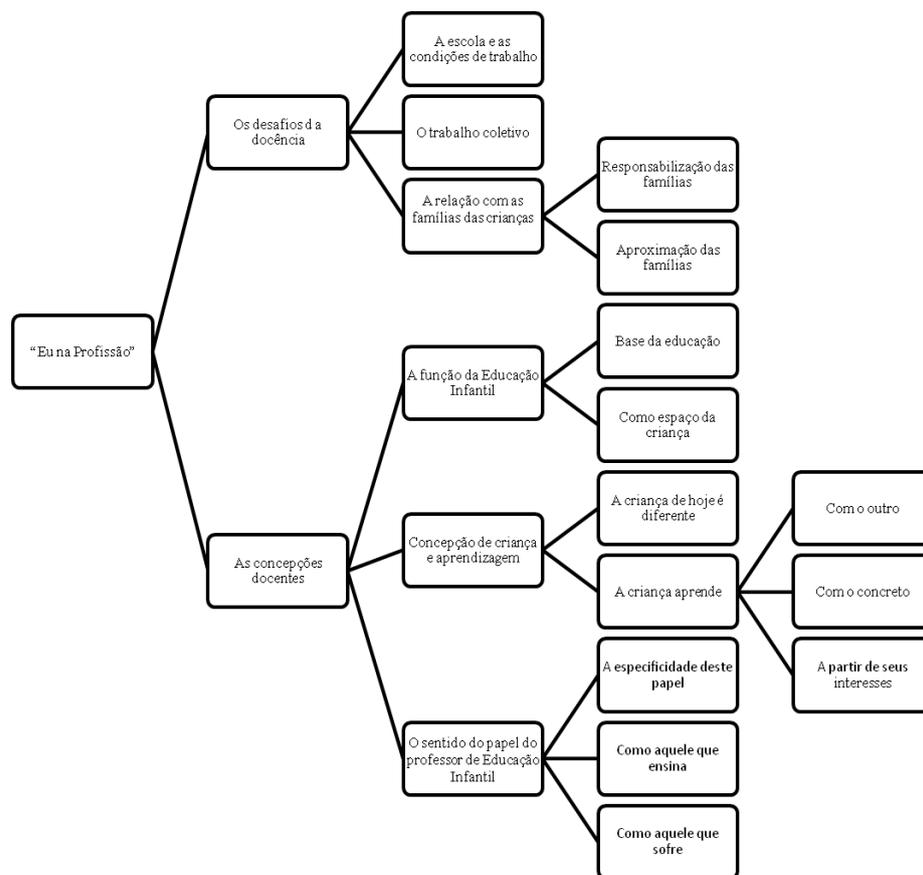
A narrativa de Virgínia-3 traz a formação de professores a partir de vários ângulos, sempre demonstrando sua importância. Revela que a subjetividade docente de Virgínia-3 se constitui a partir dessa importância atribuída. Para ela, ser professor é ser um estudioso de seu próprio trabalho é estar em busca de respostas, é estar problematizando seu contexto de atuação profissional. Este sentido subjetivo da docência permite à Virgínia-3 se engajar em propostas novas. Ela é uma defensora da inovação de práticas na Educação Infantil, e essa postura faz dela uma crítica de seu próprio trabalho e das práticas pedagógicas que se desenvolvem em sua escola.

Virgínia-3 demonstra ser mobilizada por sua vontade, ou seja, pela busca de conhecimentos, pela fundamentação consciente em posturas educativas e pelas convicções assumidas.

6.4 Síntese e Considerações

O capítulo procurou trazer os diferentes conteúdos da subjetividade social da Educação Infantil. A análise colocou em evidência sentidos e significados, permitindo a construção de categorias da subjetividade social da escola de Educação Infantil e a subjetividade individual dos docentes que nela atuam.

Trata-se de um complexo sistema subjetivo que, como se procurou demonstrar, possibilita múltiplas relações, ou seja, pode compor diferentes configurações subjetivas. O quadro abaixo sintetiza as várias categorias e subcategorias, do eixo “eu na profissão”.



Quadro 8: Apresentação das categorias e subcategorias do eixo “eu na profissão”

Considera-se que, nas manifestações atuais acerca da Educação Infantil, estão presentes conteúdos elaborados em outros momentos históricos, que, em diferentes níveis, são agregados, alterando a configuração subjetiva como um todo. Um exemplo é o sentido da alfabetização, que se apresenta com diferentes nuances, permanecendo na subjetividade social da educação, ora como uma exigência específica (alfabetizar é a missão), ora como intenção de preparação para o Ensino Fundamental (para a alfabetização), ou, ainda, assumida como uma consequência secundária das muitas atividades de aprendizagem.

Fica claro que um mesmo conteúdo participa de diferentes configurações, pois pode adquirir diferentes sentidos, dependendo como são agregados. Também se deve observar que estas configurações não são estanques, mas passíveis de compor diferentes subjetividades individuais por meio de diferentes arranjos, tanto que um mesmo sujeito pode evocar conteúdos que ajudam na composição de uma e de outra categoria.

Compreender a subjetividade social da Educação Infantil permite, portanto, superar representações do senso comum ou do próprio discurso educacional que aprisionam a compreensão dos docentes em categorias dicotômicas: o que sabem e o que não sabem; o que

sabem e o que fazem; os tradicionais e os construtivistas. A prática pedagógica é resultado, em cada sujeito objetivo, da tensão entre o que os professores querem, o que sabem, aquilo em que acreditam e aquilo que podem construir coletivamente ou realizar na atividade individual, a partir das situações concretas da instituição. A prática pedagógica se constitui na interface entre o social e o individual, na interface entre a instituição genérica – a Educação Infantil –, a instituição local – a escola – e o sujeito específico.

Dessa forma, a subjetividade docente, como subjetividade individual indissociável da subjetividade social, constitui-se no tecido social, na produção e articulação complexa dos sentidos subjetivos, formas peculiares de apreensão da realidade pelo sujeito.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas a rir de mim, Nunca me riria de quem me
fez sair pela porta das decisões,

José Saramago

A realização de uma pesquisa é um processo de reflexão que implica um constante revisitar ao referencial teórico, ao *corpus* construído, aos procedimentos metodológicos adotados. Enfim, a pesquisa não se constitui como um processo linear, mas abriga um movimento próprio, de avanços, retrocessos, reformulações, certezas e dúvidas, perguntas e respostas e novas perguntas. É dessa forma que, ao ser elaborado, um texto de considerações finais retoma, necessariamente, o percurso realizado e o conhecimento construído ao mesmo tempo em que abre perspectivas e novas possibilidades de construção do conhecimento.

Retomar o início da pesquisa significa revisitar sua motivação primeira: a necessidade de compreender os professores como sujeitos singulares, não apenas como uma categoria profissional. A urgência de se construir um olhar capaz de superar os estereótipos e rótulos que condicionam o modo como esses profissionais são vistos. A partir da Teoria da Subjetividade, essa convicção transformou-se em problema de pesquisa, constituindo o desafio de estudar os processos de subjetivação docente.

No desenvolvimento deste trabalho, a relação entre individual e social configurou-se como um problema a ser equacionado. Buscando os processos de subjetivação docente, a pesquisa deparou-se com a escola como cenário privilegiado e implicado nos processos individuais. Em outras palavras, entender a subjetividade docente remete à consideração subjetividade da escola, e considerar esta remete àquela. Nessa dialética, que permeou todo o trabalho, foi fundamental o apoio teórico por meio das categorias subjetividade individual e subjetividade social. Assim, desenvolveu-se essa pesquisa, entendendo-a a partir da proposição de González Rey (2010, p.28), de acordo com a qual “[...] o estudo da subjetividade, sempre e em cada um dos cenários em que é produzida, estará nos informando, simultaneamente, sobre os sujeitos e sobre a subjetividade social em seus mais diversos espaços”.

Partindo do entendimento de que a subjetividade humana é indissociável de sua condição social (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004, 2010), a pesquisa logrou, com base em seus eixos e critérios, a caracterização da subjetividade social da Escola Municipal de Educação

Infantil (EMEI), que emergiu da análise das narrativas das professoras e do estudo documental.

A análise demonstrou que a Escola Municipal de Educação Infantil não é um terreno de paz e harmonia; que a escola não pode ser representada de forma romantizada e idealizada e que os professores, imersos no cotidiano, constroem para si sentidos subjetivos, situando a escola como palco de adversidades, tensões e conflitos. Esse quadro se concretiza na rotina escolar pela organização do funcionamento da instituição, a disponibilidade de materiais, os aportes teóricos e as concepções que pendem entre a centralidade pedagógica na atividade do professor e a centralidade pedagógica na atividade da criança, e os relacionamentos entre as pessoas (professores; professores e crianças; professores e gestores; professores e pais). No contexto real, a subjetividade social da escola de Educação Infantil, conforme analisada aqui, não corresponde ao universo idealizado pelas próprias professoras quando explicam sua opção pela docência e a trajetória até a Educação Infantil. A visão romântica, e, em alguns casos, a paixão despertada nos primeiros contatos com essa escola vão dando lugar a conflitos, sentimentos de desvalorização e de angústia, em relatos que denotam sofrimento emocional.

O caráter histórico da instituição marca sua subjetividade social e assim prevalece uma representação constituída em um determinado momento em que a escola de Educação Infantil tinha função preparatória. Essa representação circula por meio de ideias sustentadas pelos professores. São ideias pedagógicas que se constituíram numa forma particular de apropriação de referenciais teóricos à luz da ideologia de uma época. No estudo dos primeiros documentos oficiais, constata-se, por exemplo, a concepção de criança carente, com dificuldades cognitivas, que precisa ser preparada para a escola. Na sequência de documentos, novas formulações sobre essa criança são construídas, com perspectivas diferenciadas: o respeito pela criança das classes populares com seus valores e conhecimentos, a criança sujeito de direitos. Contudo, a ideia de carência é forte fundamento na defesa da função preparatória da Educação Infantil que, por sua vez, articula-se com um determinado modo de se entender o papel do professor na infância.

O caráter histórico implica um processo que amplia aquela tensão. Constata-se uma força resistente à mudança, apegada a formulações específicas da prática pedagógica de tendência escolarizante, articulada em um discurso com raízes históricas que naturaliza a prática pedagógica com crianças pequenas. Esta tendência se fortalece pelos limites concretos vivenciados nas escolas para a implementação de novas práticas. O movimento de inovação é representado por professores que demonstram compreensões diferenciadas sobre a função da

escola, da criança, da aprendizagem, mas que também se dobram às dificuldades de seu cotidiano. São processos vividos de maneiras diferentes por cada professor; alguns sofrem e se frustram por compreenderem que há outras possibilidades de organização do trabalho pedagógico. Entre estes, alguns resistem, outros desistem e há também aqueles que se acomodam e se conformam com a situação.

Disto decorre que a subjetividade social da Escola de Educação Infantil também se revela na atribuição de valor ao trabalho com as crianças: a valorização da profissão docente por meio das atividades mais técnicas vinculadas ao ensino e aprendizagem, e a desvalorização da profissão quando ligada ao cuidar. Isso influencia a forma como as professoras significam, por exemplo, as diferentes atividades que devem desenvolver na gestão dos grupos de crianças e a forma como atribuem valor a elas. Uma dicotomia que se evidencia na divisão de atribuições entre as duplas de professoras que trabalham com a mesma turma.

O brincar no cotidiano da escola de Educação Infantil demonstrou outro aspecto relevante: qual espaço é atribuído a ele nas rotinas dos grupos de crianças? É certo que há um investimento em sua compreensão e inserção na prática pedagógica, o que foi demonstrado no estudo sobre a Educação Infantil na cidade de São Paulo e até mesmo nas narrativas das professoras. Contudo, é diferente o modo como cada professor tem incorporado o brincar em seu trabalho. Nessa direção, é importante refletir que a formação docente, em especial aquela que acontece na escola, ao introduzir fundamentos importantes da especificidade de uma pedagogia da infância, não pode desconsiderar as representações que as professoras têm de sua profissão. É a partir dessas representações que diferentes fundamentos serão analisados, apropriados, modificados ou rebatidos. O que pode ser constatado com o brincar encontrado nos relatos das professoras de diferentes formas: como atividade principal da criança e, portanto, articuladora da aprendizagem, como atividade própria da criança, mas que deve ser orientada aos objetivos da escola e, portanto, ser didatizada, ou, ainda, como apenas uma atividade da criança com a qual o processo de aprendizagem não possui relação, por isso, o professor não deve acompanhá-la, senão para garantir a segurança das crianças.

Também se mostrou importante comparar os eixos “eu profissional” e “eu na profissão”, constatando-se um movimento que poderemos chamar de desencantamento. Ao analisar a trajetória das professoras até a profissão docente, evidenciou-se uma idealização do trabalho: o professor “endeusado”, valorizado econômica (docência como opção de trabalho),

técnica (docência como profissão), simbólica (docência como papel de relevância social), e afetivamente (docência como exemplo de vida de pessoas/professores significativos).

Entretanto, os sentimentos que vão tendo lugar nas narrativas sobre o cotidiano escolar são muito distantes das expectativas iniciais. Os professores reconhecem o dia a dia da Educação Infantil como adverso e manifestam sua frustração por não serem reconhecidos e respeitados, por não conseguirem atingir os seus objetivos, por não encontrarem apoio na instituição, por não constituírem parcerias produtivas com os colegas, por lidarem com crianças difíceis e indisciplinadas e por não contarem com a colaboração e compreensão dos pais.

No eixo “eu na profissão”, conforme demonstrado na categoria “o trabalho coletivo”, a convivência com o grupo de educadores se constitui num grande desafio e suscita sentimentos de desconforto. Ao mesmo tempo em que o trabalho coletivo se apresenta de modo idealizado, os sentimentos dos sujeitos em relação à equipe de trabalho são de medo e insegurança. Esse coletivo revela uma face perversa; deveria dar apoio, mas rotula e discrimina; deveria constituir-se no trato da diversidade, mas exclui o diferente. A ideia de coletivo apresenta a contradição entre o desejo de “todos remando num mesmo sentido”, como manifestou um dos sujeitos, e a realidade do “cada um por si” ou “eu faço do meu jeito”, como alguns afirmaram. Assim, ao buscar o coletivo, chega-se à individualidade fortalecida. Independente de como o professor trabalha, é muito forte a tendência a isolar-se e fazer de sua sala de aula o seu querer.

Essas características da Escola de Educação Infantil são suficientes para se afirmar que a subjetividade social dessa instituição se constitui na dialética entre indivíduo e social, pensamento e afetividade, avanço e resistência, conhecimentos e limitações, sonhos e frustrações. Para além da proposta pedagógica, propriamente dita, a escola seja mais ou menos escolarizante, com maior ou menor espaço para as manifestações infantis, tem um clima emocional próprio que marca as relações entre as pessoas e o processo de subjetivação docente. Esse clima pode ser percebido pela manifestação de sentimentos e emoções feitas diretamente pelas professoras e ou inferidas durante a análise dessa pesquisa.

Ainda que se considere a força das condições de trabalho, das relações pessoais e do clima afetivo na constituição das subjetividades docentes, não se pode dizer, no entanto, que eles sejam determinantes. Há nesse processo um fator decisivo: o sujeito e a configuração subjetiva que abrigará os sentidos subjetivos constituídos. Em outras palavras, o que faz a diferença é o espaço específico de atuação e decisão da pessoa do professor, pois, o sujeito é

“a pessoa capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação em suas diferentes atividades humanas” (GONZÁLEZ REY, 2007, p.144).

Assim, compreender o processo de subjetivação docente significa perguntar no contexto da subjetividade social da educação infantil o que pode fazer diferença. Caso se conclua que a subjetividade social é perpassada por representações, valores e crenças que orientam no sentido da manutenção de uma forma específica de ser escola e de ser professor: quais os fatores determinantes? O que permite a alguns sujeitos se engajarem na possibilidade de mudança?

A resposta que a Teoria da Subjetividade auxilia a formular passa pela concepção de sujeito. É preciso compreender o professor como sujeito que “[...] em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.235). Trata-se de refletir sobre a formação docente no sentido de que ela considere o professor e auxilie-o a tornar-se sujeito, pois

Só o sujeito poderá decidir, dentro da complexidade de vivências e processos simbólicos produzidos nos cenários de sentido em que atua, o rumo de suas ações, as quais, desde o momento de sua decisão e durante todo o processo de consecução, se transformam em uma nova rota de produção de sentido (GONZÁLEZ REY, 2004, p.158).

A forma como as professoras falam dos desafios que vivem no cotidiano escolar indica que atribuem a eles uma grande força, e que, diante deles, sentem-se desanimadas, como se a vivência escolar delas tirasse a condição de sujeito. Desse modo, uma primeira implicação da compreensão dos processos de subjetivação docente é trazer para a formação a preocupação em auxiliar as professoras nesse processo de entender-se sujeito e de “se tornar sujeito”, no sentido expresso por González Rey (2007, p.144 e 146): “[...] o se tornar sujeito significa expressar na ação configurações subjetivas singulares, tomar decisões, assumir a responsabilidade individual pela ação. [...] a dimensão pessoal do sujeito implica uma posição criativa pessoal perante o mundo [...]”.

Essa perspectiva é também defendida por Penin (2009), ao tratar da “profissionalidade docente” como a fusão entre profissão e personalidade do professor. A autora analisa a cultura profissional com ênfase na influência do vivido, afirmando que os professores precisam aprender a reconhecer e valorizar as suas experiências práticas. Para Penin (2009, p.34), tal reconhecimento implica apreender o sujeito em três dimensões:

Primeiro, para abrir-se a essa compreensão; segundo, para afirmar-se como sujeito de conhecimento; terceiro, para manifestar-se como sujeito de ação e definir os caminhos de um acontecimento. Ainda que políticas, estruturas e conjunturas e certas condições interfiram, aquele que vive uma determinada situação é um protagonista fundamental para influenciar as relações, os processos e os resultados que serão obtidos nesse lugar e nesse acontecimento. Ser sujeito pleno. Assumida essa condição e partilhada com os participantes de um cotidiano e de subsequentes acontecimentos, objetivos podem ser mais bem definidos e metas poderão ser alcançadas.

Essas três dimensões expostas por Penin permitem recuperar a compreensão vigotskiana da *psique* humana que integra pensamento, sentimentos e vontade. Em primeiro lugar, isso implica a necessidade de se revisitar a antiga dicotomia entre cognição e afetividade, reiterando que a concepção de sujeito assumida e a perspectiva teórica que embasam essa pesquisa são orientadas pela superação dessa dualidade. Assim, com Arantes (2002, p.159),

[...] acreditamos que o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos. Talvez nos faltem em nossas linguagens cotidiana e acadêmica expressões como “conhecimento sentido” ou – porque não? –, “sentimento conhecido”.

Disso decorre a segunda implicação da compreensão dos processos de subjetivação docente: considerar que no trabalho docente o “conhecimento é sentido”, e é dessa forma que ele participa da constituição da subjetividade individual desses profissionais. Assim, tanto é preciso adotar essa perspectiva ao tratar com os professores, como é preciso auxiliá-los a percebê-la e assumi-la no enfrentamento das dificuldades e na reflexão pedagógica. É só por esses caminhos que questões como a relação das professoras com as famílias das crianças poderão sair do patamar da responsabilização do outro (pelas dificuldades encontradas), e do sentimento de desvalorização e de não reconhecimento pelo trabalho pedagógico. Os sentimentos envolvidos nesse processo precisam ganhar *status*, isto é, ser reconhecidos como parte do processo pedagógico para que possam ser considerados, compartilhados e debatidos coletivamente.

Nesse trabalho, a queixa demonstrou-se um procedimento comum entre as professoras; por meio dela as professoras trazem seus sentimentos. Mas, então, pergunta-se: como a formação desses professores lida com a queixa? Será que ela é considerada como parte do processo formativo? Ou, procura-se tirar o professor desse momento sem permitir a reflexão do que está implícito a ele, sem auxiliá-lo a aprofundar as questões a partir do que ele traz, sente e reivindica?

Nessa tríade de pensamento, afetividade e vontade, importa ainda compreender o papel da vontade. Como definido no início desse trabalho, a vontade é para Vigotski uma função psicológica superior que, como tal, é produto das relações sociais do sujeito, sendo aquela que potencializa as demais funções (MOLON, 2003). Smirnov *et all* (1962, p.385), ao escreverem sobre os atos voluntários, analisam duas posições sobre a vontade: a primeira idealista, e, depois, a materialista dialética:

El hecho de tomar una decisión no lo mira como un acto espiritual independiente de otras causas cualesquiera y que manifiesta únicamente la libre voluntad del hombre (como aseguran equivocadamente los idealistas). Igual que todos los procesos psicológicos, el hecho de tomar una decisión siempre está condicionado por causas objetivas, aparece en el proceso en que se refleja el mundo objetivo y tiene una base material.

Dessa forma, a vontade não é uma força independente ou transcendental que atua no sujeito, mas se desenvolve a partir de suas condições reais de vida e segundo esse sujeito se constitui. Não estando determinada, a vontade se caracteriza pela decisão do sujeito, ou seja,

El individuo toma y realiza sus decisiones según su ideología, sus intereses y sus necesidades, según su comprensión, lo amplio e profundo que son sus conocimientos, y en dependencia de su capacidad para realizar los actos necesarios y librarse de las casualidades. El individuo se hace mas libre cuando amplía sus conocimientos, desarrolla sus pensamiento y aprende a actuar de acuerdo com las leyes conocidas del mundo objetivo (SMIRNOV *et all*, 1962, p.387).

Nessa perspectiva, a vontade é caracterizada como uma função psicológica superior sobre a qual é possível atuar (SMIRNOV *et all*) e, assim, forjá-la e fortalecê-la. Ela atua sobre as demais funções psicológicas, mas é também por elas nutrida, de forma particular alimentada pelo conhecimento. Fortalecer a vontade é, dialeticamente, ampliar conhecimentos sobre o mundo real, e, como já defendido “conhecimentos sentidos” e “sentidos conhecidos”.

Tais considerações são feitas num contexto de reflexão sobre o desânimo encontrado entre as professoras, em especial quando enfrentam os desafios como imposições de “um outro”, seja do sistema, da gestão, do parceiro, da criança ou ainda, da família. A vontade dessas professoras apresenta-se enfraquecida, não apenas pelas dificuldades enfrentadas, mas também por ser pouco nutrida com conhecimentos que permitam ampliar a forma de perceber e compreender as dificuldades enfrentadas. Se as dificuldades têm em relação à vontade a função de fortalecê-las, então, o que falta é ampliar e aprofundar conhecimentos e forjar a capacidade de decidir e realizar. Nesse caso específico, ampliar e aprofundar conhecimentos que possam subsidiar a reflexão sobre a escola e sobre a prática pedagógica, e desenvolver

formas tanto pessoais como coletivas que permitam a elaboração e a concretização de novas ideais.

Forjar a vontade do professor, portanto, deve ser incluído como princípio e objetivo da formação, seja ela inicial, seja ela continuada. É preciso fortalecer o sujeito professor, lidando com a processualidade de sua subjetividade. Nesse sentido, o professor deverá compreender que ele não é o culpado e não é vítima, mas responsável e partícipe de seu processo de subjetivação.

A subjetividade docente, portanto, implica um olhar sobre o professor que o considere como sujeito de pensamento, sentimento e vontade. O seu pensamento, aparato de suas decisões profissionais no cotidiano escolar, não atua sozinho, mas articulado com os sentimentos e mobilizado pela vontade. Como implicação dessa ótica que compreende o professor em uma perspectiva complexa, importa considerar a dialética entre a história da escola e a história de vida do professor, entre a subjetividade social da escola de Educação Infantil e o processo de subjetivação docente.

Ao longo desse trabalho, a apreensão desse “conhecimento sentido” foi se configurando como uma metáfora visual que merece ser explicitada. A subjetividade docente apresenta-se como um mosaico antigo, mas sempre renovado, feito de pequenos pedaços, de diferentes materiais, vindos de diferentes lugares: a terra em diferentes tons, as conchas de diferentes cores, as pedras de diferentes texturas..., quiçá tantos outros materiais. Materiais diversos, em fragmentos irregulares formando uma imagem única, que só de perto, de bem perto, revela-se múltipla em sua constituição. Mas mesmo esse olhar ao mosaico não pode ser considerado direto, único e absoluto. Depende do ponto de observação, da incidência de luz, da sensibilidade do observador e de seus conhecimentos sobre a arte ou sobre a própria vida.

O processo de subjetivação docente aqui investigado mostrou-se como um mosaico antigo e ao mesmo tempo atual. Ele se compõe de diferentes conteúdos, espaços sociais, tempos históricos, saberes constituídos e muitas vezes retomados, sentimentos vividos e quase sempre contrariados, na complexidade de tantas formas e relações. As figuras que compõem o mosaico articulam-se como em um caleidoscópio que, a cada momento, permitem vislumbrar a composição do todo: uma cena retratada. Na complexidade de tantas formas, as configurações subjetivas se articulam em um processo ininterrupto: a constituição da subjetividade, incompleta e necessariamente provisória.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, W. M. J. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B. e GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio histórica**. São Paulo: Cortez: 2009. p. 54-72.

AGUIAR, W. M. J. (Org.) **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 130 p.

_____. A Pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, W. M. J. (Org.) **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.

_____. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 129-140.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. e AGUIAR, W. M. J.(Orgs.). **Estudos sobre a atividade docente: aspectos metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC; EUFAL, 2010. 136 p.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende – significados da docência na Educação Infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu. Educação Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu: MG, 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em 2 Outubro 2011.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade no Cenário da Educação. In. OLIVEIRA, M. K., TRENTO, D. T. R. S., REGO, T. C. (Orgs). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 159-174.

ARANTES, V. (Org.). **Profissão Docente; pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2009.139 p.

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.113, p.167-184, julho 2001. p. 167-184.

ARCE, A. e DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. 119 p.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 407 p.

ARRAIS, Alessandra da Rocha. **As configurações subjetivas da depressão pós-parto: para além da padronização patilogizante**. 2005, 258 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília Brasília-DF: 2005. Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/27/TDE-2006-03-06T113833Z-26/Publico/T%20Alessandra%20Arrais.pdf. Acesso em: 14 Janeiro 2011.

BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128 p.

BAUER, M. W. e GASKELL, G (Ed.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. 4 ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2002. 516 p.

BOCK, A. M. B. et al. **A escolha profissional em questão**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. 247 p.

BOCK A. M. B. e AGUIAR W. M. J. Por uma prática promotora de saúde em Orientação Vocacional. In: BOCK, A. M. B. et al. **A escolha profissional em questão**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. p. 9-23.

BOCK, A. M. B. e GONÇALVES, M. G. M. **Subjetividade: O Sujeito e a Dimensão Subjetiva dos Fatos**. In: GONZÁLES REY, Fernando. L. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 109-125.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; e TEIXEIRA, M. L. T. (Orgs.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.368 p.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 224 p.

BOCK, A. M. B. e GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio histórica**. São Paulo: Cortez: 2009b.160 p.

BOCK, S. D. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 188 p.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das luzes. In: FREITAS, M. C. e KUHLMANN JR. M. (Orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BRASIL. Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 nov 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução 1 de 7 de abril de 1999. Institui as **diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 12. jul 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 5 de 07 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 21 mar 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução**. v. I. Brasília: MEC/SEF. 1998. 103 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Formação pessoal e social. v. II.** Brasília: MEC/SEF. 1998. 86 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo. V. III.** Brasília: MEC/SEF. 1998. 269 p.

BRUNER, J. e WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.R e TORRANCE, In: **Cultura escrita e oralidade.** Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-161.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis.** Tradução Marcos A. G. Domingos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a

_____. **Atos de significação.** Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997b.130 p.

BRUNO-FARIA, M. F. Contribuições da teoria da subjetividade e da epistemologia qualitativa para a compreensão do processo criativo no contexto organizacional. In: GONZÁLES REY, F. L. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 155-189.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 28, n.1, p.11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 12 abr 2010.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, mai/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>>. Acesso em 12 abr 2010.

CERISARA, Ana Beatriz, Por uma Pedagogia da Educação Infantil. In: SÃO PAULO (SP). **Caderno temático de Formação – 2: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo: SME: DOT–G, 2004a. p. 8-13.

COLELLO. S.M.G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 286 p.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, Natal v.8, n.3, p.505-513, set./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19973.pdf>>. 08 mar 2010.

CUNHA, M. D. Subjetividade e constituição de professores. In: González Rey, F.L (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 191-213.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. 134 p.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

DIAMENTE, Juliana. **A dimensão subjetiva do trabalho em Educação Infantil: o impacto da desvalorização nos sentidos constituídos pelos professores**. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia e Educação. Universidade Pontifícia Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12263>. Acesso em 08 de Junho de 2011.

DUARTE, R. K. **A dimensão espacial dos programas de Educação Infantil: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de Educação Infantil do município de São Paulo, no período de 1975 a 1985**. 2000. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. Universidade Pontifícia Católica de São Paulo. São Paulo, 2000.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A. e DUARTE, N. (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas: Editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999, 240 p.

FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. 142 p.

_____. Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.128 p.

_____. **Territórios da infância: linguagem, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. 178 p.

FLICK, U. Entrevista Epsódica. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G (Ed.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução Pedrinho Guareschi. 4 ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2002. p. 114-136.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa.** N. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2009.

FREITAS, M. C. e KUHLMANN JR. M. (Orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância.** São Paulo: Cortez, 2002. 503 p.

FURTADO, O. e GONZÁLEZ REY, F. L. (Orgs.). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 105 p.

GALLERT, A. Z. **A Produção de Sentidos Subjetivos dos Professores no Enfrentamento das Adversidades da Docência.** 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de

Brasília/UnB. Brasília. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191119adrianagallert.pdf>>. Acesso em: 12 Agosto 2011.

GALVÃO, I. **Cenas do Cotidiano Escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 230 p.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997. 387 p.

_____. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, O. A. (Org.). **Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 188 p.

_____. **Sujeito e subjetividade**. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 290 p.

_____. **O Social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 182 p.

_____. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 396 p.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 27-51.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade; uma aproximação histórico-cultural**. Tradução Guillermo Matias Gumucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 280 p.

_____. Questões metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (Orgns). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 119-147.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 205 p.

HADDAD, Lenira. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apresentação crítica. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 1998, Caxambú: Anais. Caxambú: ANPEd, 1998. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped.html>>. Acesso em: 25 mai 2010.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 119 p.

JOVCHELOVITCH, S. e BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G (Ed.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. 4 ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2002. 90-113 p.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004. 193 p.

KISHIMOTO, T. M. Recuperando a história da Educação Infantil em São Paulo. In: SÃO PAULO (SP). **Escola Municipal: 50 anos de pré-Escola municipal**. SME. Ano 18, n. 13, p. 6-10, 1985a.

KISHIMOTO, T. M.. A Pré-escola em São Paulo: 1877 a 1940. Coleção Educar n. 9. São Paulo: Edições Loyola, 1988.182 p.

KRAMER, S.(Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.255 p.

KUHLMAN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001, 210 p.

KUHLMANN JR., M. A Educação Infantil no Século XX. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005. p. 182-194.

MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. 303 p.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A. e DUARTE, N. (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução Luiz Claudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Fontes. 2001. 97 p.

MELLO, S. A. Um mergulho no letramento a partir da Educação Infantil. In: SÃO PAULO (SP). **Caderno temático de Formação – 2: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo: SME: DOT-G, 2004a. p. 46-51.

_____. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S.G. L. e MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006. 181-192 p.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**. Florianópolis: v. 25, n. 1, p. 83-104, jan-jun. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>>. Acesso em 24 jun 2010.

MENDONÇA, S. G. L. e MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006. 202 p.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do Paradigma da Complexidade. In: González Rey, Fernando (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.1-25.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes. In: SILVA et al (Orgs). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 114-133.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. 261 p.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 143 p.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Tradução Eloá Jacobina. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2011. 128 p.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Tradução Pedrinho Guareshi. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404 p.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

NASCIMENTO, M. L. Contextos de Educação da Infância: parceria entre famílias e instituições de Educação Infantil. In: SÃO PAULO (SP). **Caderno temático de Formação – 2: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo: SME: DOT-G, 2004a. p. 13-18.

NEUBERN, M. S. A Subjetividade como noção fundamental do novo paradigma: breve ensaio. In: González Rey, F. L. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 53-79.

NETTO, N. B. e LEAL, D. A escolha pela docência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. e AGUIAR, W. M. J.(Orgs.). **Estudos sobre a atividade docente: aspectos metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC; EUFAL, 2010. p. 55-70.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal, Porto: Ed Porto, 1995. p. 11-17.

_____ (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal, Porto: Ed Porto, 1995. 214 p.

OLIVEIRA, M. K., TRENTO, D. T. R. S., REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. 287 p.

OLIVEIRA, N. R. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUSFISCAR, 2003. p. 121-138.

OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da Sala à Escola**. V.I Coleção Infância. Porto: Editora Porto. 2002.239 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs). **Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs). **Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLSON, D.R e TORRANCE, In: **Cultura escrita e oralidade**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. 360 p.

PENIN, S. Profissão Docente e Contemporaneidade. In: ARANTES, V. (Org.). **Profissão Docente; pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2009. p. 16-40.

PERES, V. L. A. O Estudo da Subjetividade na Família: desafios metodológicos. In: GONZÁLEZ REY, F.L. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 311-333.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem históric-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs). **Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

PINEAU, Gastón. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p. 329-343,

maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>>. Acesso em: 10 Jun 2009.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs). **Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94.

PLACCO, V. M. N. S. e SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 95 p.

PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, Sp: EDUSFISCAR, 2003. 197 p.

RAYS, O. A. (Org.). **Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999.304 p.

REGO, T. C. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 420 p.

ROSEMBERG, F. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE. 2003, Brasília. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2002. p. 33-82.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A. e DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação**

Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação e Recreio. **A Experiência da Prefeitura Municipal de São Paulo em Educação Infantil: II Encontro Municipal de Educação Pré-Escolar.** São Paulo: SME/DER, 1975a. 19 p.

_____. Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo. Departamento de Educação e Recreio. **O Currículo Pré-Escolar.** São Paulo: SME/DER, 1975b. 48 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto de Treinamento para professores de 1ª série e de Educação Infantil.** São Paulo: SME, 1980.

_____. Secretaria Municipal e Educação. **Treinamento e Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Infantil: Metodologia das atividades da pré-escola – linguagem e pensamento.** São Paulo: SME: 1981a. 3 p.

_____. Secretaria Municipal e Educação. **Treinamento e Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Infantil: Metodologia das atividades da pré-escola – aspecto fonológico da linguagem.** São Paulo: SME: 1981b. 10 p.

_____. Secretaria Municipal e Educação. **Treinamento e Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Infantil: Metodologia das atividades da pré-escola – aspecto sintético-semântico da linguagem.** São Paulo: SME: 1981c. 7 p.

_____. Secretaria Municipal e Educação. **Treinamento e Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Infantil: Metodologia das atividades da pré-escola – aspecto textual da linguagem.** São Paulo: SME: 1981d. 5 p.

_____. Secretaria Municipal e Educação. **Treinamento e Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Infantil: Metodologia das atividades da pré-escola – raciocínio lógico matemático.** São Paulo: SME: 1981e. 6 p.

_____. Secretaria Municipal e Educação. **Treinamento e Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Infantil: Metodologia das atividades da pré-escola – tarefas do grupo.** São Paulo: SME: 1981f. 4 p.

_____. Secretaria Municipal e Educação. **Treinamento e Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Infantil: Metodologia das atividades da pré-escola – Quadro comparativo dos programas de Marianne Frostig e Roberto Valett.** São Paulo: SME: 1981g. 4 p.

_____. Secretaria Municipal e Educação. **Treinamento e Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Infantil: Metodologia das atividades da pré-escola – consequências mediatas das capacidades perceptivo-mototras.** São Paulo: SME: 1981h. 2 p.

_____. Secretaria Municipal e Educação. **Treinamento e Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Infantil: Metodologia das atividades da pré-escola – coordenação viso-motora.** São Paulo: SME: 1981i. 14 p.

_____. Secretaria Municipal e Educação. **Treinamento e Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Infantil: Metodologia das atividades da pré-escola – atividades perceptivo-motoras.** São Paulo: SME: 1981j. 6 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal: 50 anos de pré-Escola municipal.** São Paulo: SME, Ano 18, n. 13, 1985a. 60 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. **A Pré-Escola que queremos: Programa de Educação Infantil,** São Paulo: SME, 1985b.7 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. **Programa de Educação Infantil: Linguagem.** São Paulo: SME, 1985c.113 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. **Programa de Educação Infantil: Matemática.** São Paulo: SME, 1985d. 11.p.

_____. Proposta de Programação de Educação Infantil, de 11 de junho de 1988. **Diário Oficial do Município de São Paulo.** Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, SP, 11 jun. 1988, Ano 33, n. 107, 1988. Edição Especial, 19 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Dez meses de administração: o que mudou.** São Paulo: SME, 1989. 22 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: documento 2 EMEI.** São Paulo: SME, 1990. 16 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI de São Paulo**: São Paulo: SME, 1992. 64 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículos e Programas: Organizadores de área: Educação Infantil e Alfabetização**. São Paulo: SME, 1995. 12 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículos e Programas: Organizadores de área: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 1998. 68 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Deliberação 01 de 07 de maio de 1999. Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de Instituições de educação Infantil no sistema de ensino do Município de São Paulo. Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/deliberacoes_indic/index.php?p=441> Acesso em 27 abr 2003.

_____. **Caderno temático de Formação – 2: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo: SME: DOT–G, 2004a. 53 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa 01 de 24 dezembro de 2004b. Construindo um regimento da infância Suplemento. Disponível em <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=04122004ON000012004SME>. Acesso em: 9 set. 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo**. São Paulo: SME, 2006a. 93 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo é uma Escola: Manual de brincadeiras**. São Paulo: SME, 2006b. 94 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria 4.507 de 31 ago. 2007a. Institui, na Rede Municipal de Ensino, o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=31082007P%20045072007SME>. Acesso em: 04 out 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas: Educação Infantil**. São Paulo: SME: DOT, 2007b. 147 p.

SILVA et al (Orgs). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. 499 p.

SMIRNOV A. A. et al.,. **Psicologia**. Tradução Florencio Villa Landa. México: Editorial Grijalbo, 1962. 571 p.

SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C. e KUHLMANN JR. M. (Orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal. v. 25, n. 11, p. 22-39, abril. 2006.

STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. V. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005. 435 p.

TACCA, M. C. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 215-239.

TOASSA, Gisele. Consciência e Atividade: um estudo sobre (e para) a infância. 2004. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2004/toassa_g_me_mar.pdf>. Acesso em 10 jan 2009.

_____. Conceito de Consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1678-51772006000200004&script=sci_arttext>. Acesso em 02 fev 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método**. Tradução Claudia Berliner. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 524 p.

_____. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

_____. **O problema da consciência.** In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método.** Tradução Claudia Berliner. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 171-189.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.496 p.

WARSCHAUER. C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.**Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 235 p.
