

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

DEBORAH MIRANDA ALVARES

**O CURRÍCULO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DAS
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO CARLOS

2023

DEBORAH MIRANDA ALVARES

**O CURRÍCULO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DAS PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *Campus São Carlos*.

Orientadora: Profa. Dra. Wania Tedeschi

SÃO CARLOS

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Miranda Alvares, Deborah

O currículo na organização do ensino das professoras da Educação Infantil / Deborah Miranda Alvares -- 2023.

105f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Wania Tedeschi

Banca Examinadora: Fabiana Fiorezi de Marco, Maria do Carmo de Sousa

Bibliografia

1. Currículo da Educação Infantil. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3.

RESUMO

ALVARES, D. M. **O Currículo na organização do ensino das professoras da Educação Infantil**. 2023. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

Esta dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* de São Carlos, é norteada pela seguinte pergunta: como o Currículo vigente tem sido empregado na organização do ensino das professoras da Educação Infantil do município de Bauru/SP? A pesquisa tem como objetivo geral: identificar como se dá a organização do ensino realizada pelas professoras da Educação Infantil pautada no Currículo vigente; e como objetivo específico: analisar a organização do ensino das professoras segundo os modos objetivos de operacionalização. Além disso, guiamos-nos pela hipótese de que é importante a apropriação do Currículo pelas professoras para a organização do trabalho das docentes e consideramos, especificamente, que os resultados da organização do ensino são decorrentes das necessidades e dos motivos que as levam a propor e a desenvolver atividades para possibilitar a transformação da realidade objetiva. Para tanto, acreditamos que os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural nos guiaram para a resposta do nosso problema de pesquisa e atendem ao objetivo geral e ao objetivo específico. As participantes da pesquisa são seis professoras da Educação Infantil da cidade de Bauru/SP. Cada uma possui tempo de serviço distinto e leciona em regiões geográficas diferentes da cidade. Utilizamos os seguintes instrumentos para a produção de dados: uma entrevista semiestruturada e o “Planejamento Dinâmico de 2019” como subsídio. Na elaboração do roteiro da entrevista, levamos em conta os motivos da atividade, de acordo com Leontiev (2017), e os quatro aspectos de Ibiapina (2008): a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução, para poder captar como as professoras utilizaram, ou não, os elementos do Currículo na organização do ensino. Chegamos assim a algumas considerações de que infelizmente, a implementação do Currículo vigente deixou lacunas que necessitam ser preenchidas de forma concreta a partir de uma formação em serviço que efetivamente esteja balizada pelo referencial teórico adotado no, e para a elaboração do Currículo, como a formação em serviço que precisa estar organizada pautada na teoria histórico-cultural enquanto forma, ou seja, a própria organização do ensino do Currículo, destinada as professoras, precisa pautar-se nos fundamentos, uma vez que aprendemos pela forma como somos ensinados, no desenvolvimento da forma como nós professoras ensinaremos.

Palavras-chave: Currículo da Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Organização do ensino.

ABSTRACT

ALVARES, D. M. **The Curriculum in the teaching organization of Early Childhood Education teachers.** 2023. 106 sheets. Dissertation (Master in Education) – Federal University of São Carlos, São Carlos, 2023.

This dissertation developed in the Professional Graduate Program in Education of the Federal University of São Carlos, São Carlos *campus*, guided by the following question: how the current Curriculum has been used in the organization of the teaching of Early Childhood Education teachers in the city of Bauru/ SP? The general objective of the research is: to identify how the teaching organization carried out by the Early Childhood Education teachers takes place based on the current Curriculum; and as a specific objective: to analyze the organization of the teachers' teaching according to the objective modes of operation. In addition, we are guided by the hypothesis that the appropriation of the Curriculum by the teachers is important for the organization of the work of the teachers and we consider, specifically, that the results of the organization of teaching are a result of the needs and reasons that lead them to propose and to develop activities to enable the transformation of objective reality. Therefore, we believe that the theoretical foundations of the Historical-Cultural Theory guided us to the answer to our research problem and meet the general objective and the specific objective. The research participants are six Early Childhood Education teachers from the city of Bauru/SP. Each has a different length of service and teaches in different geographic regions of the city. We used the following instruments for data production: a semi-structured interview and the "Dynamic Planning of 2019" as a subsidy. In preparing the interview script, we took into account the reasons for the activity, according to Leontiev (2017), and the four aspects of Ibiapina (2008): description, information, confrontation and reconstruction, in order to capture how the teachers used, or not, the elements of the Curriculum in the organization of teaching. We thus arrive at some considerations that unfortunately, the implementation of the current Curriculum left gaps that need to be filled in a concrete way based on in-service training that is effectively guided by the theoretical framework adopted in, and for the elaboration of the Curriculum, such as training in service that needs to be organized based on the historical-cultural theory as a form, that is, the very organization of teaching the Curriculum, aimed at teachers, needs to be based on the fundamentals, since we learn through the way we are taught, in the development of how we teachers will teach.

Keywords: Early Childhood Education Curriculum. Historical-Cultural Theory. Organization of teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos encontrados nas bases de dados relacionados estritamente ao Currículo vigente	14
Quadro 2 - Síntese de concepções presentes no Currículo vigente.....	16
Quadro 3 - Níveis de Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP).....	22
Quadro 4 - Dimensões que regulam o Currículo	26
Quadro 5 - Trabalhos encontrados nas bases de dados relacionados à organização do ensino dos professores da Educação Infantil de acordo com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.....	30
Quadro 6 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa	42
Quadro 7 - Cinco passos do método para organização do ensino	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 AS ESCOLAS E OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE BAURU/SP.....	11
2.1 Primeiras escolas de Educação Infantil e primeiros currículos.....	11
2.2 Currículo vigente para Educação Infantil: processo de elaboração e implementação inicial (2011-2016).....	144
2.3 Formação em serviço ofertada para implementação do Currículo vigente (2016-2019).....	18
2.4 A carreira do magistério da Educação Infantil em Bauru/SP.....	21
3 O CURRÍCULO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DAS PROFESSORAS.....	23
4 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	29
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
5.1 O contexto e os sujeitos da pesquisa.....	39
5.2 Instrumentos utilizados para produção dos dados.....	42
5.3 Método de análise das entrevistas sobre a organização do ensino das professoras.....	44
5.3.1 A formação das categorias.....	44
5.3.2 O documento “Planejamento Dinâmico de 2019” como subsídio para entrevista.....	46
5.3.3 A organização das entrevistas.....	46
5.3.4 Os motivos.....	47
5.3.5 O conteúdo e forma presente no Currículo vigente.....	49
5.3.6 Consciência da prática possível.....	50
6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	52
6.1 Os motivos.....	52
6.2 O conteúdo e forma presente no Currículo vigente.....	59
6.3 Consciência da prática possível.....	68
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	78
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	82
APÊNDICES.....	85
ANEXO.....	105

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma contribuição à investigação acerca das atividades dos professores e pesquisadores no que tange à questão de pensar a organização do ensino da Educação Infantil pautada no Currículo.

Esta pesquisa traz à tona a organização do ensino das professoras da Educação Infantil e o Currículo vigente adotado, em 2016, pelo Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP, intitulado como “Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP”, que tem como pressuposto epistemológico a Teoria Histórico-Cultural.

A partir desse Currículo, engendrou-se uma situação desencadeadora da minha própria subjetividade enquanto professora da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP, percebendo que possuía um conhecimento restrito sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, muitas vezes apresentados durante a minha formação inicial, juntamente a outras teorias, sem que fossem feitas as pertinentes distinções.

Como, então, organizar o ensino pautado em uma teoria que, até o momento da implementação do Currículo vigente para Educação Infantil do Sistema de Ensino, era desconhecida por mim?

Visto que minha formação inicial era insuficiente para que eu pudesse organizar o ensino pautado no Currículo vigente, busquei formação fora desse Sistema de Ensino que atuo como docente. Então, cursei disciplinas das graduações de Psicologia, Pedagogia e Mestrado, todas como aluna ouvinte, buscando apropriar-me da Teoria Histórico-Cultural.

Com tal intuito, como sujeito constituído socialmente, iniciei um percurso que perpassa alguns conceitos pautados na Teoria Histórico-Cultural, como a noção de consciência e a da relação constituinte do “eu-outro” na sociedade. O “eu” se estrutura e se forma na relação com o outro em um sistema psicológico cuja relação é mediada pelos signos, na participação de condutas socialmente humanas, da qual a consciência é parte. (MOLON, 1999).

Com o fito de encerrar a exposição dos meus motivos para propor a pesquisa, não poderia deixar de escrever que sou quem sou por tudo que vivi e estudei. Por meio dos estudos, sei que a criança é um sujeito ativo assim como as professoras também são nos processos de ensino e aprendizagens.

Tal compreensão justifica-se à medida que me constituo eu mesma perante a atuação do outro comigo, por isso estava em busca desse entendimento da constituição do eu e do outro, que se efetiva neste estudo com meus pares, os outros docentes.

Para responder a essa pergunta, estabelecemos como objetivo geral: identificar como se dá a organização do ensino realizada pelas professoras da Educação Infantil pautada no Currículo vigente. E como objetivo específico: analisar a organização do ensino das professoras segundo os modos objetivos de operacionalização.

Além disso, guiamo-nos pela hipótese de que é importante a apropriação do Currículo vigente pelas professoras para a organização do trabalho das docentes e consideramos, especificamente, que os resultados da organização do ensino são decorrentes das necessidades e dos motivos que as levam a propor e a desenvolver atividades para possibilitar a transformação da realidade objetiva.

Diante do novo e ainda vigente Currículo para Educação Infantil do município de Bauru/SP e da compreensão de que se trata de uma etapa importante para o desenvolvimento do sujeito e do papel da professora, uma pesquisa que aborda a organização do ensino das professoras pautada em um Currículo para Educação Infantil é justificável e de suma relevância para o âmbito educacional.

Para tanto, adotamos os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural para nos direcionar à resposta do nosso problema de pesquisa e atender aos objetivos geral e específico. Para obtenção de material empírico para esta pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada e, como subsídio, documento produzido pelas docentes durante a organização do ensino, denominado como “Planejamento Dinâmico de 2019”.

A fim de elaborarmos o roteiro da entrevista (APÊNDICE A), embasamo-nos em quatro aspectos para entrevistas presentes em Ibiapina (2008): a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução, com base nos motivos, de acordo com Leontiev (2017), declarados nas falas das professoras.

Quanto ao documento a que nos referimos, o “Planejamento Dinâmico de 2019”, este contempla os planejamentos semestral, bimestral, semanal e diário das professoras, nos quais estão incluídos os instrumentos e as ferramentas de organização e avaliação como condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Desse documento, analisamos a organização do ensino em

que se descrevem estratégias didáticas e aspectos da rotina relacionados à organização do trabalho pedagógico. No contexto da rotina escolar, esse documento é denominado “semanário”. Todavia, no contexto desta pesquisa, o título “Planejamento Dinâmico de 2019” foi escolhido pelas pesquisadoras por contemplar o movimento contínuo de (re)planejamento das professoras e por indicar que é um documento elaborado por elas.

A presente pesquisa está estruturada em sete seções: a primeira seção, a *Introdução*, que tem por objetivo introduzir o tema, apresentar os motivos que levaram à pesquisa, sua relevância, o problema de pesquisa, os objetivos, a hipótese, a justificativa e a metodologia da pesquisa.

A segunda seção e suas subseções apresentam as escolas e os currículos da Educação Infantil da cidade de Bauru/SP que se fundem com a própria história da Educação Infantil na referida cidade. Apresentam, ainda, o processo de elaboração e implementação do Currículo vigente que compreende os processos de formação que se deram para essa implementação. Para finalizar essa contextualização histórica, trazemos a pauta da carreira do magistério em Bauru/SP, entendendo sua particularidade local e sua relação com as condições objetivas para a implementação do Currículo vigente.

Já a terceira seção compreende a fundamentação teórica concernente ao Currículo na organização do ensino das professoras. Esse documento entendido como regulador externo e interno, sendo o material disponível para a organização do ensino das professoras.

Na quarta seção, destacamos a organização do ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. O percurso metodológico é descrito na quinta seção, na qual se apresentam os instrumentos utilizados para a produção do material empírico: o método de análise das respostas obtidas pela entrevista semiestruturada, utilizando como subsídio o “Planejamento Dinâmico de 2019”, documento produzido pelas professoras.

A sexta seção apresenta as análises dos dados obtidos provenientes das entrevistas e dos documentos. Por fim, encerramos nossas reflexões, na sétima seção, com as *Considerações Finais* deste estudo.

2 AS ESCOLAS E OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE BAURU/SP

Nas próximas subseções, contextualizamos historicamente como as primeiras escolas e os primeiros currículos foram constituídos no município de Bauru/SP, uma vez que, para que possamos nos aproximar cada vez mais da realidade objetiva e da organização do ensino das professoras da Educação Infantil pautada no Currículo vigente, precisamos antes entender como se deu o surgimento da Educação Infantil no município e os primeiros currículos com suas determinações históricas.

Abordamos como se deu a elaboração e a implementação do Currículo vigente para Educação Infantil na cidade, assim como os processos de formação junto aos professores da Educação Infantil para efetiva implementação desse Currículo. E discorreremos sobre a carreira do magistério na cidade em questão, entendendo sua particularidade local e sua relação com as condições objetivas para a implementação do Currículo.

2.1 Primeiras escolas de Educação Infantil e primeiros currículos

A história da Educação Infantil no município de Bauru teve seu início em 1956, quando foi inaugurado o Parque Infantil Stélio Machado Loureiro, durante a gestão do prefeito Nicola Avallone Junior.

Em 1957, duas novas unidades escolares foram inauguradas: o Parque Infantil Lions Club e o Parque Infantil Manoel de Almeida Brandão. No ano de 1958, foi inaugurado o Parque Infantil Pinóquio e, em 1969, o Parque Infantil Jaty Queiroz Gorreta. Esses Parques tinham como função social a recreação e a assistência, atendendo crianças de três a doze anos de idade. Sendo que, para as crianças de sete a doze anos, o atendimento acontecia na forma de programa de assistência escolar. (CORRÊA, 2013).

Ao que se refere à função de recreação e de assistência, Manchope e Pasqualotto (2011) apontam que a concepção de criança e a forma de atendimento oferecido a elas passaram por transformações históricas.

Os Parques Infantis eram orientados pelo Departamento de Educação Física e Esportes (DEFES), tanto em relação ao material didático quanto no que diz respeito

aos cursos e treinamentos de professoras, perdurando até 1974, quando passaram a ser denominados Centros de Educação e Recreação (CER), como aponta Corrêa (2013):

A orientação destes chamados “Parques Infantis” era de responsabilidade do órgão estadual denominado Departamento de Educação Física e Esportes (DEFE), que oferecia o material didático e o treinamento dos educadores; oferta esta que perdurou até o ano de 1974, quando os parques infantis passaram a ser denominados Centros de Educação e Recreação (CER). A implantação desses centros ocorreu no contexto do Regime Militar e a ênfase do trabalho a ser desenvolvido era marcada pelas datas comemorativas e pela cultura do espírito patriótico. As turmas passaram a ser formadas por crianças de 3 a 6 anos e as educadoras eram denominadas “recreacionistas”. (CORRÊA, 2013, p. 195).

Em 1987, os Centros de Educação e Recreação (CER) passaram a ser denominados Escola Municipal de Educação Infantil¹, com funcionamento em período parcial, deixando de fazer parte do Departamento de Educação Física e Esportes e passando à responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Contudo, a Escola Municipal de Educação Infantil Integral², sendo em período integral, em 1987, ainda era denominada como creche e estava subordinada à Secretaria Municipal do Bem-Estar Social - SEBES.

O primeiro currículo da cidade de Bauru/SP para Educação Infantil, elaborado em 1987, orientava somente a Escola Municipal de Educação Infantil e sua concepção era construtivista piagetiana. Com a elaboração desse currículo, instituiu-se um calendário comum, uma vez que, até a referida data, as Escolas Municipais de Educação Infantil tinham, cada uma, seu próprio calendário. Desse modo, com o currículo de 1987, tanto o calendário quanto a vertente pedagógica tornaram-se iguais em toda a rede. (ARIOSI, 2012).

O segundo currículo para Educação Infantil foi implantado em 1996, aderindo à concepção sociointeracionista, pautando-se nos pensamentos de Lev Semionovitch Vigotski e Jean Piaget. A corrente sociointeracionista entende que tanto Vigotski quanto Piaget atribuem o mesmo significado ao conceito de interação do indivíduo com o meio. Contudo, ao analisarmos como cada um compreende e atribui significados ao meio, encontramos divergências, pois partem de pressupostos antagônicos na gênese do desenvolvimento ontogenético dos seres humanos, uma

¹ EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil.

² EMEII - Escola Municipal de Educação Infantil Integral, até 2004, tinha a nomenclatura de creche, após esta data, foram nomeadas EMEII. No município de Bauru/SP, há tanto EMEI quanto EMEII. A primeira funciona em período parcial e a segunda, tempo integral.

vez que, para Vigotski, primeiro o sujeito aprende e depois se desenvolve; enquanto Piaget dá ênfase aos aspectos biológicos da interação com o meio, tomando como pressuposto que, primeiro o sujeito se desenvolve, tornando-se assim preparado para aprender. (PASQUALINI, 2016).

Ainda em 1996, além do currículo, foram realizadas reformulações na Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP que passou a contar com um Departamento de Merenda, um Departamento Pedagógico e um Departamento Infantil.

Também em 1996, as creches municipais estavam ainda subordinadas à Secretaria Municipal do Bem-Estar Social e somavam onze unidades. Já as escolas de Educação Infantil, em período parcial, denominadas EMEI, Escola Municipal de Educação Infantil - totalizavam 29 unidades, perfazendo 40 escolas de Educação Infantil. (ARIOSI, 2012).

Em 1998, com a edição do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), as escolas infantis precisaram adaptar-se à aplicação da nova proposta que deveria servir de guia de reflexão educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas dos trabalhos das profissionais que atuassem com crianças de zero a seis anos de idade. No município de Bauru/SP, o currículo foi praticamente substituído pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI. Até mesmo para ingresso no Sistema de Ensino, sempre via concurso, o conteúdo exigido não era o currículo, mas o RCNEI.

Em 2004, as creches deixaram de ser subordinadas à Secretaria Municipal do Bem-Estar Social e passaram a integrar a Secretaria Municipal de Educação, compondo o Departamento Infantil e foram denominadas EMEII, Escola Municipal de Educação Infantil Integral. Respeitando o Regimento Escolar de 1997, deixaram de ter caráter meramente assistencialista e passaram a seguir o calendário escolar e a vertente teórica e pedagógica regida pelo RCNEI com foco na proposta sociointeracionista.

No ano de 2011, a pesquisadora já atuava como professora do Sistema Municipal de Ensino e presenciou o início dos trabalhos para a elaboração do Currículo vigente. Na próxima subseção, portanto, registramos a estrutura do Currículo e seu processo de elaboração e implementação inicial que ocorreu de 2011 a 2016.

2.2 Currículo vigente para Educação Infantil: processo de elaboração e implementação inicial (2011-2016)

Kramer (1997), sobre o contexto de produção de um currículo, enfatiza alguns questionamentos que precisam ser feitos: quem produziu e como foi produzido o currículo? Em que condições foi elaborado e quem foram os participantes dessa produção? Como as professoras compreendem o currículo?

As respostas a tais perguntas apresentadas por Kramer (1997) são importantes para nos aproximarmos, cada vez mais, do nosso objeto de pesquisa: como o Currículo vigente tem sido empregado na organização do ensino das professoras da Educação Infantil do município de Bauru/SP?

Para nos ajudar a responder a essas perguntas e a entender o processo de elaboração e implementação inicial do Currículo vigente, o período que melhor atendia as necessidades da pesquisa foram os anos de 2010 até 2021, definido como critério para a pesquisa nas bases de dados SciELO, Periódicos Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Google Acadêmico*, com a finalidade de encontrar pesquisas que versam a respeito do Currículo vigente para Educação Infantil da cidade Bauru/SP. Utilizamos como termo de busca a expressão “Proposta Pedagógica para Educação Infantil da cidade de Bauru/SP” em produções nacionais, conforme apontado pelo quadro abaixo.

Quadro 1 - Trabalhos encontrados nas bases de dados relacionados estritamente ao Currículo vigente

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	TIPO	INSTITUIÇÃO/ PERIÓDICO	ANO	BASE
Trajetória de elaboração da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil no Sistema de Ensino de Bauru na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural	CORRÊA, M. de C. A.	Artigo	Geminal: marxismo e educação em debate	2013	SciELO
Construindo coletivamente uma proposta para a escola pública de Educação Infantil	PASQUALINI, J. C.	Artigo	III Simpósio Internacional de Educação Infantil. Anais São Carlos: UFSCar	2015	<i>Google Acadêmico</i>
A construção e implementação de uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta	PASQUALINI, J. C.	Artigo	Uberlândia: Navegando Publicações	2018	<i>Google Acadêmico</i>
A relação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica: análise de uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil	CLAUDINO- KAMAZAKI, S. G.	Tese	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2019	BDTD

Proposta Curricular para a Educação Infantil: a experiência de Bauru	PASQUALINI, J. C.	Artigo	PERIÓDICOS. UFPB/BR	2019	Google Acadêmico
--	-------------------	--------	---------------------	------	------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Foram encontrados cinco trabalhos que nos ajudaram na compreensão do processo de elaboração e implementação, a qual inclui a formação das professoras abordada na próxima subseção.

Na continuidade, é relevante apresentarmos a estrutura e o processo de elaboração e implementação inicial que ocorreram no período de 2011 a 2016.

A idealização de um novo currículo para a Educação Infantil deu-se por parte da, então, Diretora do Departamento de Educação Infantil que, no final do ano 2010, convidou pesquisadoras da UNESP de Bauru/SP para colaborarem com esse ideal. (PASQUALINI, 2015).

Em 2016, o Currículo para Educação Infantil foi publicado no *site* oficial da cidade em formato digital e entregue em formato impresso ao prefeito, ao representante dos vereadores e à secretária de Educação da cidade de Bauru/SP. A pesquisadora, na condição de professora da Educação Infantil, participou desses eventos. O Currículo, que está vigente até hoje (2022), foi elaborado para servir de subsídio para a organização do ensino das professoras da Educação Infantil.

O Currículo apresenta a seguinte estrutura: a **primeira parte** contempla os fundamentos teóricos e a **segunda parte** trata das áreas do conhecimento que se subdividem em eixos, objetivos gerais e específicos. Descreve, ainda, uma fundamentação teórica para cada área pautada na Teoria Histórico-Cultural e seu respectivo eixo, além de algumas orientações didáticas. Por fim, a **terceira parte** intitulada como “Organização do Trabalho Pedagógico” é composta por textos direcionados às professoras para que essas possam levar em consideração, dentre outros elementos apresentados: o cuidar e o educar, o tempo e os espaços, a rotina e as regras coletivas.

No quadro a seguir, elencamos a síntese de concepções presentes no Currículo vigente:

Quadro 2 - Síntese de concepções presentes no Currículo vigente

Concepção de Educação Infantil	“[...] modelos formais, isto é, sistematizados à luz de conhecimentos científicos e implementados sob orientação efetiva de um aporte teórico pedagógico. [...]” (p. 25) “[...] a educação formal - em sua expressão escolar, tem como objetivo a elevação para além da vida cotidiana, tendo em vista a promoção do máximo desenvolvimento dos indivíduos [...]” (p. 26).
Concepção de criança	“[...] ser histórico e social [...]” (p. 44). “O aparato biológico de nossa espécie possibilita um desenvolvimento psíquico altamente complexo, mas tal funcionamento não está garantido ou formado <i>a priori</i> [...]” (p. 50).
Concepção de currículo	“[...] conjunto de atividades nucleares da escola [...]” (p. 165).
Concepção do papel da professora	“Na concepção histórico-crítica e histórico-cultural, não é possível se pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, mas sim como aquele que ensina, entendendo o ato de ensinar como <i>‘a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico’</i> ” (p. 66, grifos do autor).
Concepção da função da escola	“A função social da escola deve ser, nesse sentido, <i>a socialização do patrimônio cultural humano-genérico</i> , ou ainda, a transmissão do saber historicamente sistematizado pelo conjunto dos homens” (p. 57, grifos do autor).

Fonte: Adaptado de Pasqualini e Tshako (2016).

O quadro apresenta uma síntese da concepção de Educação Infantil, da criança, do Currículo, do papel da escola e da função da escola, tais concepções expostas se apresentam na organização do ensino das professoras.

A partir deste momento, descrevemos como se deu a composição dos Grupos de Trabalho (GT) por área de conhecimento, compostos por professoras e diretoras do município que se voluntariaram para a tarefa. Os GT contaram com o apoio dos especialistas e pareceristas da universidade pública.

A atividade inicial dos GT foi o de analisar “[...] o trabalho então realizado na rede, que serviu como ponto de partida para (re)pensar a prática pedagógica no sentido do seu aprimoramento e qualificação” (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 37).

Após a análise, verificou-se a necessidade de “[...] maior articulação entre os fundamentos teórico-filosóficos e as proposições pedagógicas específicas das áreas de conhecimento, bem como entre as áreas, tendo em vista garantir maior unidade e articulação”. (CORRÊA, 2013, p. 198).

A partir do trabalho de Pasqualini (2018), resumimos, a seguir, os trabalhos desenvolvidos nos GT para a elaboração da Proposta Curricular.

Em 2011, os trabalhos versaram sobre elaboração dos fundamentos teórico-metodológicos e as proposições pedagógicas. No final do primeiro semestre desse mesmo ano, ocorreu a conclusão da sistematização preliminar do material e sua

submissão a um exame da coordenação. Nesse mesmo período, houve a socialização dos conteúdos encaminhados para as unidades escolares para leitura e apreciação da equipe escolar.

Durante o primeiro semestre de 2012, foi oferecido às professoras um curso de 32 horas ministrado pelos alunos do quinto ano da graduação em Psicologia da UNESP Bauru/SP e coordenado pela professora doutora Juliana Campregher Pasqualini. De acordo com Pasqualini (2018, p. 363), “O curso adotou como texto-base a versão preliminar do capítulo de fundamentação teórica da proposta pedagógica”.

No segundo semestre de 2012, foram oferecidos cursos pelas professoras que participaram dos GT e a coordenadora de área da Educação Infantil sobre desenvolvimento infantil segundo a Escola de Vigotski. Esse curso teve outras edições em 2013 e 2014. No primeiro e segundo semestres de 2014, o curso foi oferecido em versão reduzida (oito encontros semanais) com três horas de duração cada encontro. No segundo semestre de 2014, os GT finalizaram o trabalho e entregaram a sistematização final da matriz curricular (Parte II) do Currículo vigente. (PASQUALINI, 2018).

No primeiro semestre de 2015, foi oferecido um novo curso teórico abordando a periodização do desenvolvimento humano e, concomitantemente, o curso introdutório, por professoras dos GT e pela coordenadora de área da Educação Infantil da época. Destacamos que os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação às professoras da Educação Infantil eram de frequência obrigatória para todas aquelas que se encontravam a partir do nível A³ de Atividade de Trabalho Pedagógico, ou seja, começaram a participar das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivas – ATPC – que são compostas pelos estudos coletivos com todos os pares.

Apresentamos, até aqui, a história dos currículos da Educação Infantil na cidade de Bauru/SP, o processo de elaboração e de implementação inicial do

³ O Sistema de Ensino de Bauru/SP possui um plano de cargo e carreira. Assim, quando iniciamos no Sistema como professoras, recebemos a denominação de adjuntas, somos contratadas para o cargo como professoras adjuntas e, após três anos de efetivo exercício, passando pelo estágio probatório, podemos pleitear o cargo de especialistas. Na prática, não há diferença alguma nas atribuições da professora especialista e da professora adjunta com sala. Somente o salário e o fato de a professora adjunta não participar das atividades de estudo coletivo. O fato de as professoras adjuntas não participarem dos estudos coletivos prejudica e muito a implementação do Currículo. Posteriormente, explicamos os níveis de trabalho pedagógico na seção destinada à carreira do magistério das professoras da Educação Infantil da Prefeitura de Bauru/SP.

Currículo vigente, realizado no período de 2011 a 2016, e sua estrutura. Destacamos que, concomitantemente a esse processo, ocorreu, também, a municipalização do ensino na cidade de Bauru/SP.

Após esse percurso, delineamos a seguir a formação em serviço oferecida de 2016 a 2019 como condição para implementação do Currículo vigente, entendendo essa condição como intrínseca a todo o processo, uma vez que, um Sistema prescreve um Currículo, mas, quem o efetiva, realmente, na sala de aula, é a professora, prescindindo assim de formação no que foi prescrito.

2.3 Formação em serviço ofertada para implementação do Currículo vigente (2016-2019)

Após a finalização da Proposta Pedagógica, em 2016, foram organizados pelos GT (grupos de trabalho), onze encontros coletivos ministrados pelas professoras que participaram desses grupos com o objetivo de apresentar o Currículo vigente para as professoras que não participaram das reuniões.

O Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP contava, no ano de 2016, com 65 escolas de Educação Infantil e, para cada encontro, as escolas foram separadas em grupos de cinco a seis unidades. O público-alvo desses encontros foram as Professoras Especialistas da Educação Infantil e as Diretoras de Escola da Educação Infantil que foram convocadas para comparecer aos encontros.

Os encontros coletivos aconteceram durante o horário destinado à Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva - ATPC, em um espaço destinado a essas reuniões, no Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal - NAPEM, divididos entre os dias da semana, com duas horas de duração.

O primeiro encontro teve por objetivo apresentar o Currículo que acabara de ser elaborado, devendo ser implementado efetivamente nas escolas da Educação Infantil, entretanto, não foi estipulado um prazo para tal implementação, ocorrendo assim de forma progressiva.

Seguiu-se um cronograma de encontros para apresentação da proposta de cada área do conhecimento. Dessa vez, reunindo-se de sete a oito escolas por ATPC, totalizando nove eventos coletivos. Essas sete ou oito escolas foram reunidas com a convocação das Professoras Especialistas da Educação Infantil e

das Diretoras de Escola da Educação Infantil com coordenação de duas pessoas que participaram dos GT de acordo com a respectiva área do conhecimento.

Contudo, em 2017, após as eleições municipais, ocorreu a mudança de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP, que culminou com a saída da organizadora desses encontros, além da aposentadoria de uma das idealizadoras da Proposta Curricular. Outra mudança foi o retorno às atividades em suas respectivas unidades escolares de duas integrantes do Departamento Pedagógico, que fizeram parte do projeto.

Claudino-Kamazaki (2019) observa que, apesar de a nova gestão não abandonar o Currículo vigente, não continuou o projeto de formação em serviço, encaminhando apenas ações isoladas realizadas pela pessoa responsável pela Divisão de Educação Infantil no município. A autora também destaca a percepção de uma das entrevistadas em sua pesquisa de que, o Currículo vigente não teve esforços sistemáticos para a sua implementação com a chegada da nova gestão da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, em 2017.

A esse respeito, podemos destacar que a Secretaria Municipal de Educação conta com apenas uma pessoa responsável pela Educação Infantil na cidade de Bauru/SP, que é composta por 65 escolas municipais e 29 creches conveniadas (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019). Para justificarmos essa afirmativa, apresentamos a seguir a composição do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP. Esse Departamento conta com um(a) diretor(a), a quem estão subordinadas as seguintes divisões: Divisão de Coordenação de Áreas, Divisão de Formação Continuada e Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais. Cada divisão com seu(sua) próprio(a) diretor(a).

Na Divisão de Coordenação de Áreas estão inseridas as áreas de Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, Alfabetização, História, Ensino Especial, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira Moderna e Educação Infantil. Cada área possui um(a) coordenador(a).

A Divisão de Formação Continuada é composta pelas seguintes seções: Seção de Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal – NAPEM, Seção de Mídias e Biblioteca, Seção de Operacionalização de Cursos e Eventos e Seção de Apoio Multidisciplinar, cada uma com seus respectivos chefes de seção.

Por fim, há a Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais com as seguintes seções: Seção de Projetos, Seção de Pesquisas Educacionais e Seção Estação Ciência de Bauru, com seus respectivos chefes de seção. (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019).

Dessa maneira, diante do apresentado, entendemos que o Currículo vigente foi elaborado por um grupo de professoras divididas em GT's (Grupos de Trabalho). O material, à medida em que era produzido, era enviado à escola para apreciação de todos os professores que faziam a devolutiva para os grupos. Esse material era rediscutido e, se houvesse necessidade, alterado e finalizado pelos GT's. O material final compôs o Currículo vigente para Educação Infantil da cidade de Bauru/SP.

Uma questão que mereceu ser discutida foi a descontinuidade pela nova gestão, das ações idealizadas pela gestão que iniciou o projeto de elaboração e apropriação pelos docentes do Currículo. Com a mudança da gestão, as integrantes do departamento pedagógico que fizeram parte do projeto retornaram às suas atividades na escola sede, deixando o departamento com apenas uma pessoa para dar formação para todas as unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino da cidade. As formações se mostraram insuficientes em quantidade de vagas, não atendendo toda a demanda das unidades escolares.

Tais reflexões nos levam a refletir que o conhecimento científico é objetivação da cultura que é a fonte das capacidades psíquicas verdadeiramente humanas. Sendo um elemento externo ao sujeito, é necessário transmitir as conquistas humanas, uma vez que não são disseminadas hereditariamente. Isso significa que a transmissão das conquistas humanas se dá por meio dos fenômenos externos da cultura material e intelectual, nos quais está fixada ou depositada a atividade humana historicamente desenvolvida. (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

A implementação do Currículo prescindiu de formação em serviço que foi pouco efetiva dada a descontinuidade da nova gestão. Diante da constante contratação de novas professoras, a urgência de se intensificar a formação continuada foi agravada na gestão seguinte, o que incluiu o fato de a Educação Infantil ter apenas uma representante no Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais e com o agravante de as escolas de Educação Infantil não possuírem coordenadoras pedagógicas.

Em relação à formação em serviço, ainda acontece nas unidades escolares em reuniões coletivas - ATPC, uma vez por semana, com duração de duas horas,

participando das reuniões apenas as professoras que ocupam o cargo de Especialista. As Professoras Adjuntas não participam, mesmo atuando na sala de aula como as Professoras Especialistas, pois o ATPC, por não ser obrigatório e não remunerado para essa categoria, faz com que muitas optem por não participar, além de ocorrer em horário posterior a sua jornada de trabalho. A quantidade de Professoras Adjuntas com aulas no Sistema é significativa e nem sempre elas comparecer aos encontros para entender melhor essas divisões. A seguir, apresentamos o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do magistério das professoras da Educação Infantil de Bauru/SP por entender que esse influencia as condições objetivas de trabalho e, também, a organização do ensino das professoras devido às peculiaridades que apresenta.

2.4 A carreira do magistério da Educação Infantil em Bauru/SP

O ingresso na carreira de magistério na Prefeitura de Bauru/SP se dá por meio de concurso público, através de provas com questões objetivas e provas de títulos. O cargo inicial, ao ingressar na carreira do magistério é o de Professora Adjunta⁴, que equivale a uma professora substituta. A Professora Adjunta cumpre sua carga horária na escola ainda que não leccione⁵, sendo uma funcionária pública de carreira e, em tese, ficaria à disposição quando da falta de alguma Professora Especialista.

Em princípio atuaria como uma professora substituta concursada, todavia há no nosso sistema, atualmente (2022), um déficit muito grande de professoras. Como professoras, acompanhamos essa saga que expõe o fato de que o cargo de Professora Adjunta é, na prática, utilizado para pagar um salário menor para pessoas que exercem a mesma função da Professora Especialista, além da questão da Professora Adjunta não fazer ATPC destinada aos estudos e formação em serviço.

Como todo funcionário público, a professora passa por um período de estágio probatório e ao completar três anos de efetivo exercício, após algumas avaliações,

⁴ Os termos “Professora Adjunta” referem-se ao nome do cargo de acordo com Lei n.º 5.999, de 30 de novembro de 2010, que dispõe sobre Plano de Cargos, Carreiras e Salário – PCCS – (BAURU, 2010). Devido a isso, optamos pela escrita utilizando a letra inicial maiúscula de cada termo.

⁵ A esse respeito, quando a Professora Adjunta ministra aula, recebe em pecúnia a diferença de sala de aula acrescida a seu salário-base.

tornar-se-á apta a ser efetivada. Após o estágio probatório, a professora pode concorrer, se houver vaga, ao cargo de Professora Especialista, por meio de concurso de acesso realizado a partir da análise de títulos e do tempo de serviço. Portanto, para tornar-se Professora Especialista é necessário que haja vaga e seja aprovada no concurso de acesso. Caso a professora consiga ocupar a vaga poderá, a partir desse momento, realizar a Atividade de Trabalho Pedagógico – ATP, que se desdobra, nesse primeiro nível, em duas horas de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC) e três horas de Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (ATPL).

A partir do primeiro nível representado pela letra “A”, a professora pode solicitar a mudança para o próximo nível a cada cinco anos de efetivo exercício. Além disso, a professora realizará a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC) em todos os níveis com duração de duas horas coletivas, a Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (ATPL) deve ser realizada por livre escolha da professora, fora da escola, e a Atividade de Trabalho Pedagógico Individual (ATPI) deve ser realizada na escola em período contrário ao que a professora leciona.

Destacamos, no quadro a seguir, como o plano de carreira se operacionaliza:

Quadro 3 - Níveis de Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP)

Nível/ Carga horária Semanal	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC) na unidade escolar ou local acordado pelo coletivo	Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (ATPL)	Atividade de Trabalho Pedagógico Individual (ATPI) realizada na unidade escolar
A (5h)	2 horas	3 horas	-
B (10h)	2 horas	4 horas	4 horas
C (15h)	2 horas	5 horas	8 horas
D (20h)	2 horas	6 horas	12 horas

Fonte: Adaptado do Decreto n.º 11.494, de 11 de março de 2011, que dispõe sobre Atividade de Trabalho Pedagógico (BAURU, 2011).

Em síntese, a Atividade

e de Trabalho Pedagógico (ATP) é constituída por atividades desenvolvidas fora da sala de aula e tem por princípio a complementação pedagógica, a assistência didática aos estudantes e o atendimento aos responsáveis legais dos alunos, desdobrando-se em atividade coletiva, de livre escolha e individual, possibilitando a organização do ensino, o trabalho pedagógico coletivo e a capacitação.

Como apontado, a Professora Adjunta não participa da Atividade de Trabalho Coletiva (ATPC) e a progressão de horas de Atividade de Trabalho Pedagógico, seja ATPI e/ou ATPL, dá-se à medida que a Professora Especialista acumula tempo de serviço. Logo, concluímos que a professora com mais tempo de serviço dispõe de mais horas para dedicar-se aos estudos e às atividades pedagógicas de elaboração de material de maneira remunerada.

Na próxima seção, contextualizamos teoricamente o Currículo que se apresenta como instrumento regulador externo e interno e como isso se realiza na Educação Infantil.

3 O CURRÍCULO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DAS PROFESSORAS

O nosso problema de pesquisa é: como o Currículo vigente tem sido empregado na organização do ensino das professoras da Educação Infantil do município de Bauru /SP? Nesse sentido, importa-nos suceder uma aproximação da definição de Currículo para nossa pesquisa pautada na contextualização teórica de Currículo, segundo os autores Sacristán (2013; 2017) e Schubert (1986).

Apontamos que currículo abrange: a seleção do patrimônio cultural humano genérico, o que se leciona e como se organiza, as concepções curriculares, as opções políticas, as concepções psicológicas, as concepções epistemológicas, as concepções e os valores sociais, as filosofias e os modelos educativos e ainda, as condições institucionais, a política curricular, a estrutura do sistema educativo e a organização escolar. (SACRISTÁN, 2013)

Entendemos o currículo na perspectiva apontada por Sacristán (2013), ou seja, aquele que traduz o conteúdo que pode ser ensinado, o qual existe como produto das relações entre os homens em atividades concretas advindas da vida em sociedade e, sendo assim, tornando-se relevante a compreensão do impacto exercido pelas formulações curriculares para a organização do ensino.

Para Sacristán (2013; 2017), o currículo prescrito e regulamentado é um processo que se dá no âmbito das decisões tanto políticas quanto administrativas, uma vez que a prescrição ocorre no âmbito das decisões políticas e administrativas que necessitam do desenvolvimento das práticas para passar da prescrição à ação.

O desenvolvimento das práticas leva em conta os modelos em materiais e guias, como parte do planejamento dos professores, sendo organizados no contexto de sala de aula, que são as práticas organizativas.

Desse modo, de acordo com Sacristán (2017), temos a reelaboração na prática, a transformação no pensamento e no plano dos professores e o currículo em ação como aquele que acontece em sala de aula: o real. O autor destaca que o controle interno e externo acontece, também, na avaliação desse: o currículo avaliado.

Em relação ao modo de se conceber a organização do conhecimento no currículo, Schubert (1986) apresenta, pelo menos, sete dimensões globais do currículo. A primeira dimensão apresenta o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias que os alunos devem aprender dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino. A segunda, como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente. A terceira dimensão, como resultados almejados de aprendizagem. A quarta dimensão é a concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes. Na quinta, o currículo apresenta-se como experiência recriada pelos alunos e professores. Ainda, a sexta dimensão mostra as habilidades e as competências a serem dominadas. Por fim, a sétima e última dimensão apresenta-se como programa de conteúdo.

Faz-se necessário apontar que um currículo pautado na Teoria Histórico-Cultural, como é o caso do Currículo vigente para Educação Infantil da cidade de Bauru/SP, supera a sexta dimensão excluindo a categoria competência e suplantando o conceito de habilidade. Para Petrovski (1985, p. 159), a habilidade é o "domínio de um complexo sistema de ações psíquicas e práticas necessárias para uma regulação racional da atividade, com a ajuda dos conhecimentos e hábitos que a pessoa possui".

Petrovski (1985) esclarece que a habilidade é o domínio de um sistema intrincado de ações, manifestando, por meio dessas, a estrutura psicológica das habilidades. As ações através das quais a atividade é realizada constituem seus componentes fundamentais. Em vista disso, a organização do ensino pelas professoras de Educação Infantil com base no currículo requer que se reflita sobre o conjunto de conhecimentos que serão ensinados para os alunos, como esses conhecimentos se relacionam com as propostas de atividades programadas. Os

resultados almejados expressos, como habilidades a serem dominadas, considerando que esse mesmo conjunto de conhecimento prescrito no currículo está impregnado de um plano de sociedade, configura-se como um programa de conteúdo a ser ensinado dentro da escola, questão que é destacada por Sacristán (2013) que aponta haver diferença entre o que aprendemos dentro e fora da escola:

Não é a mesma coisa aprender sobre um tema fora ou dentro do contexto escolar. Portanto, quando se faz a crítica da cultura escolar, é preciso que ela se dirija às *formas escolares* do conhecimento; e, quando se propõe um projeto de cultura para a escolaridade, deveremos avaliá-lo em função do que ele pode chegar a se transformar uma vez traduzido em *conhecimento escolar*. (SACRISTÁN, 2013, p. 21, grifos do autor).

A mesma diferença entre o que aprendemos dentro e fora da escola é assinalada por Schubert (1986) quando apresenta a quinta dimensão do currículo, a qual nos mostra o currículo real, isto é, aquele que envolve a atividade docente e discente que, por sua vez, reflete a organização do ensino resultando na concretização do currículo. Quanto à concretização do currículo, Moura (2017) escreve que:

A concretização do currículo como atividade requer, portanto, sujeitos em atividade. Esta é a atividade pedagógica: unidade da atividade de ensino e de aprendizagem. A atividade de ensino é a atividade do professor que tem por objetivo proporcionar a apropriação de um conceito que adquiriu significado social. O sujeito principal da atividade de ensino é o professor. É este que munido de conhecimentos sobre os processos de apropriação do conhecimento coloca em prática as ações e os modos de realizá-las para objetivar a sua atividade: a aprendizagem de um conceito pelo seu aluno. E nesse processo também identificamos o sentido pessoal do professor em atividade. É por isso que identificamos qualidades que diferenciam os professores. (MOURA, 2017, p. 116).

Para Schubert (1986), o currículo engloba a seleção dos conjuntos de conhecimentos ou matérias que os alunos devem aprender dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino, assim como Sacristán (2017) destaca que o currículo determina os conteúdos que serão abordados e estabelece níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordenando-os.

Contudo, Sacristán (2017) denomina esses níveis e graus sucessivos como **tempo escolar** que compreende a organização e a sistematização dos conteúdos em anual, semestral e bimestral e tratam da classificação dos alunos e alunas de acordo com a idade.

O conteúdo foi, também, sistematizado conforme sua complexidade e, assim, o currículo configura-se em um importante regulador externo da organização do ensino. Já na organização do ensino das professoras, o papel do currículo é, ao mesmo tempo, de regulador interno e externo.

Como regulador externo, o currículo abrange a seleção de conteúdos, sua ordenação e sua classificação, regulando e estabelecendo o conceito de classe (ou turma) que conforme Sacristán (2013, p. 18), “ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o Currículo também se torna um regulador das pessoas”.

O conceito de classe ou turma traz para o currículo a classificação dos alunos entre si e em agrupamentos, mostra também dimensões ou aspectos estruturais e uma ordem pela qual é estabelecida, anos ou cursos da escolaridade sequenciados, horário semanal repetido ciclicamente, horário diário e, em parte, repetido ciclicamente.

Quanto aos aspectos estruturais do currículo, a ordem pela qual é estabelecido, a delimitação e a organização dos conteúdos, os elementos que são afetados nessa estruturação, assim como outros elementos e agentes, são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4 - Dimensões que regulam o Currículo

1. Dimensões ou aspectos estruturais do Currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido	Elementos e aspectos estruturados ou afetados
<p>Divisões do tempo:</p> <p>Anos ou cursos da escolaridade sequenciados. Horário semanal repetido ciclicamente. Horário diário, em parte repetido ciclicamente. Concepções do tempo.</p> <p>Delimitação e organização dos conteúdos:</p> <p>Acessibilidade e fontes de onde a informação podem ser obtidas.</p> <p>Demarcação do que se pode e se deve aprender Organização em disciplinas e outras formas de classificação dos conteúdos. A ordem da sequência de conteúdos. Permeabilidade das fronteiras entre os territórios demarcados. Itinerários de progressão nos conteúdos e no tempo. Opções epistêmicas sobre o conhecimento. Sistemas e mecanismos de avaliação das aprendizagens.</p>	<p>Tempo de aprender, tempo livre, etc. Tempo de ensinar. Conhecimentos e saberes valorizados. Atividades possíveis de ensinar ou transmissoras em geral. Atividades possíveis e prováveis de aprendizagem e seus resultados. Comportamentos tolerados e estimulados. Linha e ritmo de progresso. Identidade e especialização dos professores. Orientação do desenvolvimento das pessoas.</p>

<p>2. Outros elementos e agentes: O espaço escolar. Classificação dos alunos. Clima social. Regras de comportamento. O método como ordem das ações. Relações verticais/horizontais. Sistemas de avaliação e controle não curriculares. Ideologias, filosofias e outras abordagens dos processos de ensinar.</p>	
--	--

Fonte: Sacristán (2013, p. 21).

O quadro anterior apresenta, segundo Sacristán (2013), as dimensões que regulam o currículo, conduzindo o trabalho docente quando os professores se utilizam desse documento para a organização do ensino.

Entendemos que a ação reguladora, que a princípio é externa, torna-se interna quando o currículo passa a ser utilizado para organização do ensino, o que está presente no que escreve Sacristán (2013):

Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Dessa forma, a organização do ensino pautada no currículo tem se mostrado como regulador do conteúdo a ser ministrado e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagens, da vida nos centros educacionais e das práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes.

O Currículo vigente para Educação Infantil da cidade de Bauru/SP apresenta divisão de tempo, dividindo as turmas em: Infantil, Infantil I, Infantil II, Infantil III, Infantil IV e Infantil V, que correspondem aos anos ou cursos da escolaridade sequenciados.

A delimitação e a organização dos conteúdos são contempladas na segunda parte do Currículo vigente que trata das áreas do conhecimento que se subdividem em eixos, objetivos gerais e específicos.

Já os outros elementos e agentes como: o espaço escolar, a classificação dos alunos, o clima social, as regras de comportamento, o método como ordem das ações, as relações verticais/horizontais e os sistemas de avaliação e o controle não curriculares estão presentes na terceira parte intitulada como “Organização do

Trabalho Pedagógico” composta por textos direcionados às professoras para que essas possam levar em consideração, dentre outros elementos apresentados, o cuidar e o educar, o tempo e os espaços, a rotina e as regras coletivas.

Em relação às ideologias, filosofias e outras abordagens dos processos de ensinar estão presentes na primeira parte do Currículo vigente que apresenta a fundamentação teórica e suas bases filosóficas e epistemológicas.

De acordo com Sacristán (2017), existe um currículo prescrito – de caráter regulador externo – e um que realmente acontece em sala de aula: o real, o qual envolve as condições subjetivas e objetivas.

A organização do ensino das professoras reflete, assim, sua concepção de currículo que abrange uma teoria que pauta suas bases filosóficas, uma concepção de Educação, seleção dos conteúdos, o papel a ser exercido pelas professoras, a função da escola e uma concepção de tempo e espaço na Educação.

Assim, a organização do ensino das professoras da Educação Infantil, que acontece dentro do contexto escolar, destaca-se por trazer uma peculiaridade referente à concepção que os agentes da escola fazem da infância, segundo acepções históricas, sociais e econômicas e, a partir dessas caracterizações que fazem das crianças como seres históricos e sociais, organizam-se e desenvolvem-se propostas de ensino que refletem essa concepção.

Portanto, tudo que o currículo reúne faz parte do seu caráter regulador externo. Já o caráter regulador interno faz-se na atividade do docente que o utiliza de acordo com o que foi internalizado, constituindo sua condição subjetiva.

Dessa maneira, Kramer (1997) aponta que, no currículo, a educação escolar – como atividade dirigida a um fim – reúne as bases teóricas, diretrizes curriculares e diretrizes práticas, nele fundamentadas, bem como as condições objetivas que viabilizem sua concretização.

Entretanto, não se trata de organizar o ensino ideal, sem levar em consideração a realidade objetiva e as condições subjetivas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagens.

A depender das condições subjetivas, como meio auxiliar na atuação na realidade objetiva, para que a imagem subjetiva da realidade objetiva se dê menos fragmentada ao organizar o ensino, faz-se necessário ponderarmos: tempo pedagógico, espaço, sujeitos, condições materiais e não materiais. Podemos dizer que a organização do ensino das professoras reflete suas condições subjetivas

dadas as condições objetivas. Ainda, para que a imagem subjetiva da realidade objetiva do aluno esteja cada vez menos fragmentada o conteúdo a ser ensinado é o científico, o qual fará a mediação de qualidade entre o sujeito e a realidade objetiva para que este consiga compreendê-la cada vez mais e atuar melhor nesta realidade.

Considerando-se os aspectos que envolvem essas condições, na próxima seção, tratamos da organização do ensino segundo a Teoria Histórico-Cultural.

4 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Iniciamos a seção com uma revisão sistemática a respeito de trabalhos acadêmicos que versam acerca da organização do ensino e uma nova busca por trabalhos que tratam estritamente do Currículo vigente. Após a apresentação das bases de dados e dos critérios utilizados, elaboramos um quadro para sintetizar os dados e, na sequência, abordamos a organização do ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Realizamos uma revisão sistemática da literatura buscando produções nacionais nas bases de dados: SciELO, Periódicos Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ERIC – *Institute of Education Sciences*, considerando os seguintes termos: “o currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”, primeiramente agrupados e, em seguida, omitindo os termos “da Educação Infantil”, ainda, “organização do ensino dos professores da Educação Infantil” também agrupados e, em seguida, omitindo os termos “da Educação Infantil”. Consideramos apenas as produções que estavam pautados na Teoria Histórico-Cultural e como critério definimos um período de 2010 até 2021 para a pesquisa. Desse modo, elaboramos um quadro: título do trabalho, autor, tipo, instituição/periódico, ano, base e termos de busca.

Quadro 5 - Trabalhos encontrados nas bases de dados relacionados à organização do ensino dos professores da Educação Infantil de acordo com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	TIPO	INSTITUIÇÃO/ PERIÓDICO	ANO	BASE	TERMOS DE BUSCA
01	Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor	PASQUALINI, J. C.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2010	BDTD	“Organização do ensino dos professores da Educação Infantil”
02	Organização do ensino da linguagem escrita: contribuições da Teoria Histórico-Cultural	CAVALEIRO, P. C. F.; SFORNI, M. S. de F.	Artigo	Revistas USP	2012	Periódicos Capes	“O currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”
03	Currículo, Infância e Educação Corporal: fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações no campo da interdisciplinaridade	SANTOS, C. A. S.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2016	BDTD	“O currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”
04	Leitura e contação de história na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	SAMPAIO, M.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2016	BDTD	“Organização do ensino dos professores da Educação Infantil”
05	A objetivação do currículo na atividade pedagógica	MOURA, M. O. de	Artigo	Revista Obutchénie	2017	SciELO	“O currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”
06	Produções subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo	OLIVEIRA, M. de S.	Dissertação	Universidade de Brasília – UnB	2018	BDTD	“O currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”
07	A promoção da atividade de estudo: repercussões para a organização do ensino	LIMA, C. P. de; SEKKEL, M. C.	Artigo	Psicologia Escolar e Educacional	2018	SciELO	“O currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”
08	Desenvolvimento do pensamento teórico na educação profissional: em busca da superação dialética da prática	ARRUDA, F. P. de; MORETTI, V. D.	Artigo	Educação e Pesquisa	2019	SciELO	“O currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”
09	Desdobramentos da Atividade Orientadora de Ensino para a organização do ensino e para a investigação sobre a atividade pedagógica	CEDRO, W. L.; MORETTI, V. D.; MORAES, S. P. G. de	Artigo	Linhas Críticas	2019	Periódicos Capes	“O currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”
10	Características da aprendizagem docente de professores que ensinam matemática: articulações em uma comunidade de prática	BEMME, L. S. B.	Dissertação	Universidade Franciscana - UFN	2020	BDTD	“O currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”

11	Formação continuada de professores e a Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil	CHAVES, M.	Artigo	Fractal: Revista de Psicologia	2020	SciELO	“O currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”
12	Organização do ensino de matemática: o papel do grupo de estudos na significação dos sujeitos	LEANDRO, E. G.; SOUSA, M. C. de; ANDRADE, J. A. A.	Artigo	Educação Matemática Pesquisa	2020	Periódicos Capes	“O currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”
13	Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar	SILVA, A. P. da	Artigo	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2021	Periódicos Capes	“O currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”
14	Relação entre pressupostos teóricos, currículo e organização do ensino	SFORNI, M. S. de F.; LIZZI, M. S. S. da S.	Artigo	Human Sciences	2021	SciELO	“O currículo para a organização do ensino dos professores da Educação Infantil”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após a leitura dos resumos para termos ciência das abordagens teóricas, metodológicas e foco dessas pesquisas, encontramos 14 trabalhos relacionados com os termos de busca.

Quanto aos princípios para a organização do ensino da Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural, destaca-se um estudo a partir da análise da prática do professor apresentado por Pasqualini (2010) em sua dissertação de mestrado. Trata-se de considerar a tríade da educação: o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar.

Com relação ao que ensinar, retomando Schubert (1986), esse autor assinala que a primeira dimensão presente no currículo é o conjunto de conhecimentos ou matérias que os alunos devem aprender, isto é, o conjunto de conhecimentos que serão ensinados para os alunos.

Já para Sacristán (2013), as dimensões, que regulam o currículo, orientam o trabalho docente quando os professores se utilizam desse documento para a organização do ensino e nessa está presente o que se destaca no trabalho de Pasqualini (2010) quando trata dessas mesmas dimensões.

Pasqualini (2010) versa a respeito do desenvolvimento infantil considerando outro elemento da tríade: a quem ensinar. Pauta-se na periodização do desenvolvimento levando em consideração que a organização do ensino é uma atividade intencional que articula teoria e prática, exigindo saberes dos conteúdos, das formas pedagógicas desses conteúdos e de como ocorre o desenvolvimento

nos sujeitos para que o professor possa planejar o ensino com o objetivo de transformar e transformar-se.

A partir da análise da Atividade Orientadora de Ensino - AOE, os autores Cedro, Moretti e Moraes (2019) analisam trabalhos na intenção de demonstrar como a AOE estava, *a priori*, atrelada à organização do ensino e que, posteriormente, pode ser instrumento teórico-metodológico para a elaboração de pesquisas em educação, as quais têm como objeto a atividade pedagógica.

Cavaleiro e Sforzi (2012) assinalam que o objetivo da sua pesquisa é investigar modos de organização do ensino da linguagem escrita que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento do ensino. Levamos em consideração que a linguagem escrita trata de um conteúdo presente no conjunto de prescrição do currículo e aponta que essas práticas se pautam na defesa de que o sujeito só aprende em atividade.

Na perspectiva da Teoria da Atividade, Leontiev (1998) afirma que toda atividade passa a existir a partir de uma necessidade que só será satisfeita quando se encontrar um motivo, sendo essa a primeira condição de toda atividade. Para o autor, a atividade compreende os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que esse processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1998, p. 68).

Assim, a organização do ensino enquanto atividade envolve tanto a atividade docente quanto a discente no processo de ensino e aprendizagens.

Ao passo que Moura (2017) apresenta exemplo de realização de uma proposta de desenvolvimento de um currículo que, por meio de atividades orientadoras de ensino, objetivou experienciar o processo de significação da atividade pedagógica como modo de sua concretização a partir da Teoria da Atividade. Em conjunto, universidades, alunos de iniciação científica e professores da rede pública procuraram concretizar o Currículo vigente, no espaço escolar, por meio do desenvolvimento formativo daqueles que dele participam visando um projeto social.

Vigotski (2020) destaca que a organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento, enfatizando que não é qualquer forma de ensino que o promove. Partindo-se dessa premissa, devemos, portanto, considerar a importância da organização do ensino.

Nessa perspectiva, organizar o ensino com o objetivo de transformar e transformar-se, só passa a fazer sentido a partir de uma necessidade. Com efeito, elencamos, a seguir, os quatro traços fundamentais das necessidades humanas, de acordo com Leontiev (2017), toda necessidade tem um objeto, um objetivo: é necessidade de algo; adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira pela qual satisfaz; uma mesma necessidade pode repetir-se; e as necessidades desenvolvem-se à medida que se amplia o círculo dos objetos e meios para satisfazê-los.

A necessidade só será satisfeita quando encontrar um motivo que, com o reflexo no cérebro humano, excita-o a agir e dirige a ação para satisfazer uma necessidade determinada. Temos, então, que a estrutura da dinâmica da atividade humana existe como ação, ou cadeia de ações, sendo as “ações” o que podemos captar na imediaticidade pseudoconcreta, são as ações que os indivíduos realizam. (LEONTIEV, 2017).

Sampaio (2016) pesquisa atividades capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano. Nesse contexto, a atividade é a maneira como o sujeito se coloca em relação à situação social com o mundo circundante, incitado por uma necessidade, um motivo, não podendo existir sem ele que é seu objeto.

Nesse sentido, ainda que o motivo da organização do ensino, enquanto atividade docente, seja a aprendizagem do aluno, os resultados a serem alcançados dependem das ações orientadas por objetivos conscientemente estabelecidos para alcançar essa finalidade. Diante dessa perspectiva, não podemos desconsiderar as necessidades e os motivos presentes na atividade de organização do ensino.

Santos (2016) apresenta uma pesquisa que analisa a prática pedagógica de um grupo de professoras da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP e apresenta o que defendemos enquanto atividade docente de organização do ensino, a qual envolve dois sujeitos em atividade: tanto quem ensina quanto quem aprende.

Desse modo, trata-se de uma atividade complexa que, de acordo com Leontiev (2017), é a que responde a vários motivos e que atua simultaneamente, sendo tais motivos, psicologicamente, diferentes. Portanto, ressaltamos que existe um motivo geral o qual se refere ao caráter amplo e determinante da atividade.

Esse caráter amplo e determinante pode ser do tipo motivo eficaz ou motivo não eficaz. O primeiro foi assim intitulado por Leontiev (2017) por ser dotado de sentidos e por tratar-se de atividade docente, não podemos considerar qualquer motivo geral. Assim, o motivo não eficaz, em uma atividade, não é gerador de sentido, pois não está ligado à transformação da realidade objetiva visto que se refere ao entendimento do porquê se realiza algo, encontra-se no campo da ação e toda ação é mecânica.

A atividade pode se apresentar como motivo geral, caráter amplo e determinante, um motivo eficaz, ou não, mas só será intencional e dotada de sentidos se o motivo geral for do tipo eficaz. O motivo não eficaz poderá tornar-se eficaz, quando, por meio da organização do ensino, a professora alcança o objetivo de envolver, psicologicamente, aqueles que participam da sua atividade.

Dessa maneira, a atividade que não tem um motivo geral, eficaz, carece de consciência e sentido para o indivíduo que a realiza, afastando-o da prática intencional de transformar a realidade objetiva que se relaciona ao desenvolvimento da própria consciência.

Em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2018) explica que a dinâmica da organização do ensino se evidenciou, também, como processo subjetivo configurado pelas professoras. Do mesmo modo, podemos considerar que a organização do ensino, enquanto atividade das professoras, subordina-se às determinações históricas, sociais, políticas e econômicas.

Em vista disso, quando Triviños (1987, p. 62) nos apresenta que “a grande propriedade da consciência é refletir a realidade objetiva”, podemos afirmar que tal reflexo se dará tanto mais próximo do real quanto a qualidade daquilo que nos apropriamos do patrimônio humano genérico.

Considerando-se que a atividade é a maneira como o sujeito se coloca em relação à situação social com o mundo circundante, conclui-se que o desenvolvimento da consciência só se efetua em atividade com motivo geral do tipo motivo eficaz.

Assim, esse motivo é aquele que reflete na consciência a possibilidade de mudança da realidade objetiva. Portanto, para que compreendamos como se desenvolveu a organização do ensino enquanto atividade, precisamos perguntar para o sujeito que organiza o ensino qual o motivo da atividade.

Uma vez que Leontiev (2014) explica a consciência individual como:

[...] uma forma especificamente humana de reflexão subjetiva da realidade objetiva, que pode ser entendida somente como produto daquelas relações e mediações surgidas ao longo do estabelecimento e desenvolvimento da sociedade. (LEONTIEV, 2014, p. 195).

Entendemos, portanto, que a consciência não é inata, ou seja, imagem subjetiva da realidade objetiva é desenvolvida e, antes de ser individual, foi coletiva.

Mesmo que nossa pesquisa não tenha como objetivo estudar os motivos da atividade em si, mas sim identificar como as professoras da Educação Infantil organizam o ensino, pautadas no Currículo vigente para Educação Infantil da cidade de Bauru/SP, torna-se relevante sabermos os motivos para entender sobre a organização do ensino realizada pelas professoras.

Se é fato que só podemos nos desenvolver em atividade, concluímos que a organização do ensino pressupõe levarmos em consideração a atividade do sujeito ao qual se destina o ensino, algumas atividades são tidas como atividades-guia do desenvolvimento ou principais, sendo essas as que impulsionam o nosso desenvolvimento. (LEONTIEV, 2017).

O que vai ao encontro do que nos apresenta Lima e Sekkel (2018) que se baseiam na concepção de que a atividade principal é aquela que possibilita as mudanças psicológicas essenciais na personalidade do sujeito em determinado período de sua vida e que, portanto, deve ser entendida como um critério para a organização de um ensino escolar que se aproxime de uma perspectiva humanizadora e emancipatória, pois passa a considerar as especificidades e necessidades de cada período do desenvolvimento humano como um dos fios condutores de suas ações.

Tolstij (1989) enfatiza que, desde o nascimento até o primeiro ano de vida da criança, a atividade que governa as mudanças se realiza pela comunicação emocional direta entre o bebê e o adulto. Conseqüentemente, a necessidade de contatos e relacionamentos entre o bebê e o adulto e a qualidade da atividade conjunta serão fundamentais para o desenvolvimento do bebê e a apropriação das objetivações humanas.

De um a três anos de idade, o centro do desenvolvimento é a atividade objeto-manipulatória, por meio e dentro da qual a criança se apropria dos

procedimentos socialmente elaborados de utilização dos objetos que a cercam. (TOLSTIJ, 1989).

De três a seis anos, o jogo de papéis permite à criança descobrir a existência de certas funções sociais e as normas de conduta. O jogo de papéis forma a necessidade de a criança orientar-se de acordo com essas funções e normas, correlacionando a elas sua própria ação e ato. A substituição simbólica presente no jogo é fonte formadora da função psíquica superior: a imaginação. (TOLSTIJ, 1989).

No adulto, a atividade-guia do seu desenvolvimento psíquico é o trabalho que, assim como as demais atividades, apresenta alguns componentes como a necessidade, o motivo e a finalidade da atividade que é interdependente da ação e de operações. (TOLSTIJ, 1989).

Um dos traços importantes da atividade, de acordo com Leontiev (2010), é a ligação especial das emoções e sentimentos às funções psíquicas. Outro ponto fundamental em relação à atividade é a de que uma ação isolada não a constitui, pois o ato ou a ação não coincide com o objetivo, mas reside na atividade da qual parte.

Dessa maneira, um professor que leciona apenas para receber o salário ao final do mês apresenta um motivo compreensível. Já o professor que, além do salário, leciona pensando no desenvolvimento do aluno e da sociedade apresenta um motivo eficaz. (ASBAHR, 2005).

O fato é que tal alienação da atividade pedagógica deve ser analisada considerando as condições subjetivas e objetivas do trabalho docente como unidade. Desse modo, a condição objetiva se relaciona às determinações concretas e materiais para o trabalho. Já a condição subjetiva está relacionada à formação inicial e à formação em serviço. O trabalho das professoras está articulado às condições históricas, culturais e sua importância à indissociabilidade da formação docente e das condições de trabalho.

Apresentamos, anteriormente, a atividade-guia das crianças e dos adultos, uma vez que, para a organização do ensino, pressupõe-se que tanto alunos quanto professoras estão em atividade. Assim, a organização do ensino de um conteúdo representa as atividades de ensino e aprendizagens e, para que isso ocorra, ambos – quem ensina e quem aprende – entram em categoria de atividade. (LEONTIEV, 2017).

Assim como Marx (1888) destaca a vida social como essencialmente prática e que não basta conhecer, mas é preciso transformar todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo. É preciso encontrar solução racional na práxis humana e no compreender dessa práxis sendo assim o ensino tomado como atividade capaz de uma prática social transformadora da realidade objetiva, com caráter de processo social é mediado e estruturado com base em uma necessidade. Destacamos, aqui, a necessidade de entendermos como o Currículo vigente tem sido empregado na organização do ensino das professoras da Educação Infantil.

Até aqui apresentamos a organização do ensino enquanto atividade docente que, quando se efetiva a partir de um motivo eficaz, intencional e consciente, articula teoria e prática, exigindo saberes dos conteúdos e das formas pedagógicas desses conteúdos.

Vigotski (2020) considera que a forma adequada de ensino é a que considera o desenvolvimento do sujeito. Sendo assim, uma correta organização do ensino toma como pressuposto o apontado pelo autor.

Diante disso, para entendermos como as professoras organizam o ensino valemo-nos de um método de pesquisa que será descrito na próxima seção intitulada *Percurso metodológico* e em suas subseções que contemplam o contexto da instituição escolar, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para produção dos dados e o tratamento que daremos aos dados.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para efetivação desta pesquisa de abordagem qualitativa realizou-se, a priori, uma pesquisa bibliográfica para fundamentar as discussões teóricas e, posteriormente, a pesquisa empírica com a produção de dados para a pesquisa por meio de entrevista semiestruturada com seis professoras da Educação Infantil da cidade de Bauru/SP e documento produzido pelas professoras durante a organização de ensino.

Essa produção de dados nos auxiliou a responder aos nossos questionamentos, visto que a entrevista e o documento produzido pelas professoras durante a organização do ensino foram estruturados a partir do Currículo vigente, elaborado por um grupo de professores em conjunto com a UNESP (Universidade

Estadual Paulista), unidade de Bauru-SP, cuja fundamentação é na Teoria Histórico-Cultural de concepção materialista.

Quando tomamos o método do Materialismo Histórico-Dialético para compreender a realidade objetiva, partimos do pressuposto de que a realidade objetiva existe independente da consciência que temos dela. Para o materialista, é a ação do ser humano que altera tanto a matéria quanto o próprio ser humano e essa matéria existe antes da nossa compreensão do real.

Além disso, esse ser humano é sujeito e fruto das determinações também históricas que, ao mesmo tempo em que lhe imputam determinismos, alavancam-lhe o desenvolvimento.

Ao que se refere à pesquisa bibliográfica, os autores Marconi e Lakatos (2003, p. 158) definem-na como “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que apresenta caráter exploratório, sendo esse ainda na modalidade estudo de caso, visto que para Godoy (1995):

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. (GODOY, 1995, p. 62).

Optamos por coletar os dados referentes ao ano de 2019 porque temos acesso aos materiais desenvolvidos pelas professoras no formato presencial dado que, a partir de 2020, ano em que iniciamos a pesquisa, a população mundial foi acometida por uma pandemia originada pelo Corona vírus SARS-CoV-2 (COVID-19) que obrigou o fechamento das escolas, além de outros setores.

Assim, o percurso metodológico foi dividido em subseções nas quais tratamos do contexto e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e a análise dos dados produzidos.

5.1 O contexto e os sujeitos da pesquisa

As seis professoras⁶ da Educação Infantil da cidade de Bauru/SP foram escolhidas segundo os seguintes critérios:

Primeiro critério: participação nas formações em serviço do Currículo vigente, em qualquer período de 2011 até 2021, nas quais foi apresentado o projeto desse Currículo pelas participantes do GT;

Segundo critério: tempo de serviço maior do que três anos, uma vez que, após três anos a professora passa de Professora Adjunta para Professora Especialista e começa a realizar Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC);

Terceiro critério: elegemos a localização geográfica em diferentes regiões da cidade para procurar contemplar diversos contextos sociais existentes nas escolas onde as professoras participantes lecionam.

A cidade de Bauru/SP possui 380 mil habitantes divididos em aproximadamente trezentos e cinquenta bairros com oito administrações municipais regionais e um distrito: **Sul** (bairros Centro, Estoril, Altos da Cidade), **Norte** (bairro Bela Vista), **Oeste** (Falcão/Industrial), **Sudoeste** (bairro Independência), **Nordeste** (bairro Mary Dota), **Sudeste** (bairros Geisel e Redentor), **Leste** (bairros Parque Paulista e Ferradura Mirim), **Noroeste** (bairro São Geraldo/PVA) e o Distrito de Tibiriçá.

Cada uma das seis professoras que participou desta pesquisa leciona em uma escola diferente. Quanto à localização das seis escolas em relação às regiões da cidade, cinco delas são periféricas, sendo apenas uma escola pertencente à região central da cidade. A escolha das escolas foi realizada segundo o critério de pertencer a diferentes regiões da cidade em função de abarcar uma maior diversidade de necessidades engendradas ou não nas docentes de acordo com a realidade de cada região.

Com o objetivo de preservar o anonimato das professoras, nomeamos cada uma dessas participantes como: P1, P2, P3, P4, P5 e P6 e, a seguir, descrevemos suas características profissionais.

⁶ Todas as professoras participantes trabalham no período da manhã. O horário de funcionamento das escolas é das 7h às 17h30min. As diretoras trabalham oito horas diárias, das 7h30min às 11h30min e das 13h às 17h. Já as professoras do período da manhã trabalham das 7h30min às 11h30min e as do período da tarde, das 13h às 17h.

P1: Possui graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em “Educação Infantil e Educação Ambiental”, com vinte anos de atuação. Em 2019, lecionava para a turma do Infantil IV em uma escola na região Sudoeste. Está no nível D de ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico), portanto, além das vinte horas semanais de trabalho com criança cumpridas no período da manhã, trabalha mais vinte horas nas atividades pedagógicas: duas horas de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC), seis horas de Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (ATPL) e doze horas de Atividade de Trabalho Pedagógico Individual (ATPI) cumpridas na escola e no contraturno.

P2: Possui graduação em Pedagogia e pós-graduações *lato sensu* em “Psicopedagogia Institucional”, “Artes na Educação Infantil”, “Educação Infantil e Neurociência”, “Gestão Escolar: Administração, Supervisão” e “Educação Especial”, com quinze anos de atuação na Educação Infantil. Em 2019, lecionava na turma do Infantil V em uma escola na região Norte. Está no nível C de ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico), portanto, além das vinte horas semanais com criança cumpridas no período da manhã, trabalha mais quinze horas nas atividades pedagógicas: duas horas de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC), cinco horas de Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (ATPL) e oito horas de Atividade de Trabalho Pedagógico Individual (ATPI) cumpridas na escola e no contraturno.

P3: Possui graduação em Pedagogia e pós-graduações *lato sensu* em “Psicopedagogia”, “Gestão Escolar”, “Ludopedagogia e Educação Infantil”, com doze anos de atuação. Em 2019, lecionava na turma do Infantil IV em uma escola na região Oeste. Está no nível B de ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico), portanto, além das vinte horas semanais com criança cumpridas no período da manhã, trabalha mais dez horas nas atividades pedagógicas: duas horas de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC), quatro horas de Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (ATPL) e quatro horas de Atividade de Trabalho Pedagógico Individual (ATPI) cumpridas na escola e no contraturno.

P4: Possui graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em “Psicopedagogia e Educação Inclusiva”, com onze anos de atuação. Em 2019, lecionava na turma do Infantil IV em uma escola na região Sul. Está no nível B de ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico), portanto, além das vinte horas semanais com criança cumpridas no período da manhã, trabalha mais dez horas nas

atividades pedagógicas: duas horas de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC), quatro horas de Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (ATPL) e quatro horas de Atividade de Trabalho Pedagógico Individual (ATPI) cumpridas na escola e no contraturno.

P5: Possui graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em “Psicopedagogia”, com dez anos de atuação. Em 2019, lecionava na turma do Infantil IV e V, turma mista, no mesmo período, em uma escola na região Oeste. Está no nível B de ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico), portanto, além das vinte horas semanais com criança cumpridas no período da manhã, trabalha mais dez horas nas atividades pedagógicas: duas horas de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC), quatro horas de Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (ATPL) e quatro horas de Atividade de Trabalho Pedagógico Individual (ATPI) cumpridas na escola e no contraturno.

P6: Possui graduação em Pedagogia e pós-graduações *lato sensu* em “Psicopedagogia”, “Educação Especial com ênfase em deficiências”, “Educação Especial e Neuropsicopedagogia”, com cinco anos de atuação. Em 2019, lecionava na turma do Infantil II em uma escola na região Leste. Está no nível A de ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico), portanto, além das vinte horas semanais com criança, cumpridas no período da manhã, trabalha mais cinco horas nas atividades pedagógicas: duas horas de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC) e três horas de Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (ATPL).

As escolas das professoras P1, P2, P3, P4 e P5 atendem crianças de um ano e oito meses a cinco anos de idade e onze meses, enquanto a escola da professora P6 atende crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade.

O quadro 6, “Caracterização das professoras participantes da pesquisa” apresenta o tempo de serviço, em anos, de cada professora, a turma para qual ela lecionava em 2019, a faixa etária de sua turma no referido ano, a região geográfica das escolas, a quantidade de alunos relativa à escola de cada professora e a faixa etária dos alunos atendidos na escola.

Resumimos alguns desses dados, no quadro abaixo:

Quadro 6 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Tempo de serviço em anos	Turma	Idade dos alunos da turma	Região da escola	Quantidade de alunos atendidos em média na unidade escolar	Faixa etária dos alunos atendidos na escola
P1	20	Infantil IV	4 anos a 4 anos e 11 meses	Sudoeste	190	1 ano e 8 meses a 5 anos e 11 meses
P2	15	Infantil V	5 anos a 5 anos e 11 meses	Norte	190	1 ano e 8 meses a 5 anos e 11 meses
P3	12	Infantil IV	4 anos a 4 anos e 11 meses	Oeste	278	1 ano e 8 meses a 5 anos e 11 meses
P4	11	Infantil IV	4 anos a 4 anos e 11 meses	Sul	170	1 ano e 8 meses a 5 anos e 11 meses
P5	10	Infantil IV e V	4 anos a 5 anos e 11 meses	Oeste	190	1 ano e 8 meses a 5 anos e 11 meses
P6	5	Infantil II	1 ano e 8 meses a 3 anos	Leste	250	4 meses a 5 anos e 11 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na próxima subseção, são descritos os instrumentos utilizados para a produção dos dados, sendo eles a entrevista semiestruturada e o documento produzido pelas professoras durante a organização do ensino.

5.2 Instrumentos utilizados para produção dos dados

Para a produção dos dados que nos auxiliaram a responder aos nossos questionamentos, selecionamos como instrumentos a entrevista semiestruturada e o “Planejamento Dinâmico de 2019”, documento produzido pelas professoras durante a organização do ensino.

A entrevista semiestruturada foi dirigida com o uso de um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE A). A escolha em relação ao tipo semiestruturado tem o objetivo de permitir liberdade para que sejam acrescentadas novas questões pelo entrevistador, justamente por tratar-se de um roteiro e não algo estanque, o que permite maior flexibilidade na aplicação e alta taxa de resposta (BARBOSA, 2008).

Para elaborar o roteiro da entrevista, embasamo-nos nos quatro aspectos para entrevistas presentes em Ibiapina (2008): a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução para a obtenção de informações sobre a organização do ensino realizada pelas professoras.

A descrição refere-se às perguntas sobre a formação, os motivos da escolha da profissão, os motivos que encontra na sua atividade laboral, a descrição dos objetivos do planejamento, a descrição das condições objetivas da prática e de

como articula conhecimento teórico com a prática. O aspecto descritivo articula-se ao da informação, que envolve elencar as escolhas, os motivos das escolhas e as relações existentes entre ambos.

Das informações obtidas nas entrevistas, procuramos ressaltar os motivos estabelecidos pelas professoras para a organização das atividades de ensino que propuseram e as perguntas que buscaram apreender os tipos de motivos presentes nas respostas das professoras com objetivo de identificar como utilizam-se dos elementos do Currículo vigente na organização do ensino.

As questões relativas ao confronto envolvem o momento da ponderação crítica pelas quais propusemos que as professoras falassem sobre como pensam a organização do ensino, como organizam o ensino e, ainda, sobre seus estudos teóricos.

O quarto e último aspecto, o da reconstrução, trata das mudanças e transformações possíveis relacionadas à atividade de organização do ensino.

Em conjunto com as entrevistas, elegemos outro instrumento: o “Planejamento Dinâmico de 2019”, que assim denominamos por tratar-se dos planejamentos semestral, bimestral, semanal e diário das professoras, os quais são compostos de: instrumentos de organização do ensino e de avaliação como parte do desenvolvimento do trabalho pedagógico, tais como calendário escolar, lista dos alunos da turma, conteúdos a serem ensinados, objetivos, quadro com os horários e espaços divididos de acordo com as áreas do conhecimento, diário contendo a aula do dia, observação dos acontecimentos dos dias, observação sobre se foram alcançados os objetivos do dia ou não, quais os motivos, fotos como registro dos conteúdos ministrados, registros dos próprios alunos. Podem conter, ainda, diversas formas de registros dos espaços físicos, rotina, organização do tempo, espaço e conteúdos.

Com relação ao documento elencado anteriormente, produzido pelas professoras para organizar o ensino com base no Currículo vigente, destacamos que a docente tem autonomia na elaboração do seu Planejamento Dinâmico para que esse atenda sua necessidade de organização do ensino.

Tendo já apresentado o percurso metodológico, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, a seguir, mostramos como realizamos o tratamento dos dados produzidos nas entrevistas.

5.3 Um modo de análise das entrevistas sobre a organização do ensino das professoras

Em função do período da pandemia, como já relatado, os trabalhos da escola estavam sendo realizados remotamente. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas por meio de videoconferência.

As entrevistas foram realizadas no final do ano de 2021. Levamos quatro dias para entrevistar as participantes, sendo que cada entrevista levou de duas a três horas de duração com pausas a cada hora.

Realizadas as entrevistas, seguiu-se a etapa da transcrição que, de acordo com Manzini (2008), representa mais uma experiência para o pesquisador e constitui-se em uma pré-análise do material.

Na transcrição, foi possível um distanciamento maior do que no momento da realização da entrevista, quando representávamos o papel de pesquisadora-entrevistadora; pois, durante a transcrição, foi possível realizar uma primeira interpretação das informações.

Em suma, tivemos como primeiro momento, a elaboração do roteiro da entrevista que representa um estudo. O segundo momento foi a produção do material via entrevista com enfoque nas respostas, explicações, argumentações e explanações das entrevistadas. E o terceiro momento foi a transcrição (MANZINI, 2008).

Nas próximas subseções, apresentamos como formulamos as categorias, ainda sobre como realizamos o tratamento dos dados produzidos nas entrevistas utilizando o documento “Planejamento Dinâmico de 2019” como subsídio e como organizamos as entrevistas.

5.3.1 A formação das categorias

A definição de categoria demonstra um caminho de ordenação da realidade investigada, de como o Currículo vigente é utilizado na organização do ensino das professoras.

A leitura prévia da literatura sobre o tema e do objeto de investigação, ou seja, de como se dá a contextualização teórica concernente ao Currículo para organização do ensino e das proposições de Leontiev (2017) acerca da atividade,

que envolve ações e operações, necessidade e motivos da atividade estabeleceu um movimento em conjunto com os dados e com a pergunta de pesquisa, encaminhando para a formação de três categorias.

Foi uma operação de classificação encaminhada por diferenciação seguida de reagrupamentos baseados em analogias por critérios temáticos.

Desse modo, as duas primeiras categorias são consideradas *a priori* por terem relação com elementos da revisão teórica e que estão presentes no roteiro de entrevista. São elas:

Os *motivos* [1] das professoras em estabelecer o caráter, o porquê dos encaminhamentos para a organização do ensino e os fins educativos pelos quais elas conduzem a organização do ensino.

O *conteúdo presente no Currículo vigente e a forma* [2] trata de como as professoras traçam a organização do ensino e o operacionalizam segundo o Currículo vigente.

Já a terceira categoria foi definida *a posteriori* na manifestação de elementos contraditórios presentes nas informações das entrevistas e que nomeamos de *consciência da prática possível* [3], que aborda a visão que as professoras têm do Currículo vigente e a identificação da possibilidade de uso em seu planejamento e nas propostas de ensino que elaboram.

Pautamo-nos em Leontiev (2021) para quem a consciência é um produto social que surge com o trabalho e nas relações sociais e tem a qualidade de avaliar as informações sensoriais e respondê-las com pensamentos e ações e reter traços na memória de forma que esses ou as ações passadas possam ser utilizadas no futuro. É um importante patrimônio da nossa singularidade que se desenvolve via natureza coletiva, estabelecendo uma relação mediada entre sujeito-mundo cada vez menos direta.

Portanto, a visão que as professoras têm do Currículo vigente e como planejam as propostas de ensino traduzem a consciência da prática possível nas atividades que realizam, pois seu caráter mediado e regulado faz emergir o reflexo psíquico da realidade objetiva (LEONTIEV, 2021).

Assim, o que apresentamos nos auxiliou na definição das categorias e na análise dos dados produzidos tanto à luz desses fundamentos apresentados na literatura estudada como pela leitura das informações provenientes das entrevistas.

5.3.2 O documento “Planejamento Dinâmico de 2019” como subsídio para entrevista

Para a análise documental, como fonte de informações, o documento que subsidia a entrevista trata-se em sua essência de um documento que não sofreu tratamento analítico como descreve KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, (2015, p. 57):

[...] utiliza, em sua essência: documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados. O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos.

A análise do “Planejamento Dinâmico de 2019”, elaborado pelas professoras, teve como objetivo compreender a forma como elas organizam e sistematizam o ensino e as propostas para o trabalho docente e o planejamento organizado e objetivado por cada docente.

Logo, entendemos que essas informações complementam e subsidiam a análise e a resposta à pergunta e os objetivos desta pesquisa. A seguir, apresentamos como organizamos as entrevistas.

5.3.3 A organização das entrevistas

As entrevistas foram organizadas em um quadro (APÊNDICE D) com duas colunas: na primeira coluna, estão as perguntas feitas para cada professora (em negrito) e suas respectivas respostas (em itálico); na segunda coluna, está a categoria principal identificada nas declarações das professoras conforme critérios estabelecidos anteriormente.

Em seguida, foram analisadas quais perguntas e respostas ajudariam a responder o problema da pesquisa e alcançar os objetivos estabelecidos. Dessa maneira, foram selecionados excertos das entrevistas para compor a seção de análise dos dados.

O formato do quadro possibilitou analisar os dados já com as categorias identificadas e com a visão dos excertos das declarações de cada professora, o que nos permitiu um processo de investigação na forma de categorias.

Em relação à elaboração da entrevista, foi realizada a leitura exaustiva do material e selecionados excertos que objetivou responder à pergunta e atingir os objetivos da pesquisa. Em relação à análise documental, utilizamos o “Planejamento Dinâmico de 2019” de cada professora, o qual complementa e subsidia a análise das informações presentes nas entrevistas. Em cada análise, os planejamentos complementam as afirmações das professoras como parte efetiva da organização do ensino.

Para darmos prosseguimento às análises das informações fornecidas pelas professoras durante a entrevista, em cada subseção, a seguir, apresentamos as categorias: [1] *os motivos*; [2] *o conteúdo presente no Currículo vigente e a forma*; e [3] *consciência da prática possível*.

5.3.4 Os motivos

A respeito dessa categoria, é importante destacarmos o que afirma Leontiev (2017), para quem só é possível compreender a atividade de alguém se conhecer os motivos que o põem em movimento. Dessa forma, o material produzido nas entrevistas revela e contempla os motivos das professoras, pois o ser humano se motiva para satisfazer uma determinada necessidade.

Entendemos que a necessidade é uma das formas particulares de se refletir a realidade. Leontiev (2017) nos aponta que o ser humano tem outras necessidades de natureza humana como o contexto social, cultural, as condições objetivas em que esse sujeito estiver inserido fazem com que as necessidades se complexifiquem. Assim, no curso do desenvolvimento humano, começam a aparecer novas necessidades. Conforme aponta Leontiev (2017), surge a necessidade de haver objetos criados socialmente e do mundo humano. Essas são necessidades de objetos ideais, necessidades estéticas, de conhecimento, denominadas de necessidades espirituais. Com isso, estamos aqui assinalando que existem necessidades tipicamente humanas que transformam o homem que se põe em atividade.

De acordo com Leontiev (2017), a respeito das necessidades naturais e das necessidades superiores:

As necessidades naturais do homem, assim como as dos animais, satisfazem-se por meio de objetos determinados que conduzem diretamente à manutenção e ao desenvolvimento da vida. Outra questão é como se satisfazem as necessidades superiores. Por exemplo, as necessidades cognitivas satisfazem-se pela aquisição de conhecimentos. (LEONTIEV, 2017, p. 44).

Já que o ser humano se motiva para satisfazer uma determinada necessidade, como afirma Leontiev (2017), as necessidades superiores complexificam toda a atividade, transformando qualitativamente o psiquismo do sujeito.

Leontiev (2017, p. 45) define como motivo da atividade “[...] aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada”.

De acordo com Leontiev (2017), a respeito das atividades e a consciência dos motivos de sua conduta:

Muitas atividades complicadas não respondem a uma necessidade, senão a várias, criadas por uns tantos motivos gerais e, portanto, têm para o sujeito um sentido multifacetado. Entre os motivos que causam uma atividade complicada sempre há um que é o principal. Algumas vezes, quando o sujeito adquire consciência dos motivos de seus atos, pode ver as coisas de outra maneira e modificar sua conduta. Eis aqui porque é muito importante ensinar ao sujeito que tenha consciência dos motivos de sua conduta. (LEONTIEV, 2017, p. 50).

Completa Leontiev (2017) que, em alguns casos mais complicados, que se dirigem às necessidades complexas, os motivos podem não corresponder diretamente aos fins de uma ação isolada, exigindo muitas ações intermediárias e conseguindo fins parciais e, de acordo com o estudioso, “Algumas vezes, a atividade que responde a esse motivo prolonga-se durante muito tempo, meses e, algumas vezes, anos” (p. 45).

A condição de vida do indivíduo pode dar, digamos, opções diferentes para um sujeito e para outro. Nesse sentido, aponta Leontiev (2017), um mesmo motivo pode originar atos distintos.

No que diz respeito ao observável, atos iguais podem ser causados por motivos diferentes, por essa razão, para entender a organização do ensino das professoras de Educação Infantil precisamos compreender os motivos da docente para nos aproximarmos do real. Assim, a imagem subjetiva da realidade objetiva do observador será menos fragmentada compreendendo os motivos das professoras.

5.3.5 O conteúdo presente no Currículo vigente e forma

Quando nos referimos ao contexto escolar, apresentamos a atividade da professora e a atividade dos alunos da Educação Infantil. Portanto, explanamos que pensar as formas de ensino não está apartado de se pensar o destinatário de determinado conteúdo e, conseqüentemente, de pensar o próprio conteúdo.

A organização do ensino dos conteúdos presentes no Currículo vigente demanda das professoras pensar tanto o conteúdo quanto as formas de ensinar. O conteúdo e forma impõem exigências de pensar o desenvolvimento do psiquismo da criança, o conhecimento das leis gerais que regem o desenvolvimento do psiquismo. (Martins ,2013)

No caso da nossa pesquisa, isso significa identificar os conteúdos presentes no Currículo vigente para Educação Infantil da cidade de Bauru/SP e a forma de como ensinar esse determinado conteúdo. Dessa maneira, pensar a forma é o mesmo que planejar a futuras atividades do sujeito que aprende, uma vez que só se aprende e assim se desenvolve em atividade e, ao mesmo tempo, estando em atividade de planejamento pensar sua própria atividade ao ensinar determinado conteúdo. Esse movimento apresenta-se em atividade que se mostra nas ações e operações e pode se revelar no desenvolvimento do sujeito. (LEONTIEV, 2017).

A atividade docente gerada pelo contexto social, nesse caso, a escola de Educação Infantil, onde as professoras estão inseridas, deve produzir objetivamente a necessidade de novas ações para que, subjetivamente, novas necessidades ou motivos as estimulem a agir em um nível superior (LEONTIEV, 2017).

O ensino do conteúdo apartado da forma, as maneiras como se estabelecem os processos e as ações alteram o conteúdo a ser explorado, pois o todo e as partes estão dialeticamente ligados (MARTINS, 2013).

Isso quer dizer que os conteúdos trabalhados que envolvem o processo educativo e a organização do ensino pressupõem levarmos em consideração a tríade: conteúdo (o que ensinar), forma (como ensinar) e sujeito (a quem ensinar). E, ainda, a aproximação da compreensão da sociedade e suas condições objetivas de base material, como condição necessária para elucidar a finalidade da educação, as teorias e as concepções pedagógicas que lhes são correspondentes.

Quanto à transformação de quem ensina e à atividade intencional de criar sequências didáticas de forma autoral, com base em currículo, pressupõe-se a apropriação de objetivações anteriores, o que vai requerer um repertório de dados e de conhecimentos tanto operacionais quanto teóricos.

Os conteúdos operacionais referem-se a tudo o que é intrínseco ao trabalho docente e não é ensinado, diretamente, aos alunos: concepções de desenvolvimento, métodos de ensino, políticas educacionais, princípios éticos, estéticos, conhecimentos do conteúdo a ser ensinado, sendo aquilo que envolve o processo de ensino e aprendizagens, afetando a vida e o desenvolvimento do aluno. Já os conteúdos teóricos presentes em um currículo referem-se a tudo aquilo que será ensinado, diretamente, aos alunos (GALVÃO; MARTINS; LAVOURA, 2019).

Um currículo prescreve tanto conhecimentos operacionais quanto teóricos para a organização do ensino, existindo, dessa maneira, âmbitos relacionados aos conceitos que podem ser analisados na atividade docente de organização do ensino, sendo eles: expressão formal e material (formatos, conteúdos, orientações, sequências); campo prático (processos instrutivos e realidade); práticas diversas; discurso sobre relação teoria e prática; e projeto ou plano educativo (GALVÃO; MARTINS; LAVOURA, 2019).

Sacristán (2013) considera que um currículo se modela dentro de um sistema concreto e se dirige a professores e alunos. O autor aponta que a teoria do tipo crítica é a única proposta para um currículo que seja capaz de estabelecer a relação ensino-aprendizagem e conteúdo operacional na perspectiva de uma práxis pedagógica emancipadora na formação humana.

Tomemos, então, como princípio básico para a organização do ensino a essencial inter-relação conteúdo e forma que se relacionam tanto aos conteúdos operacionais quanto teóricos.

5.3.6 Consciência da prática possível

Entendemos que a atividade, tanto externa quanto interna, do ser humano é mediada e regulada por um reflexo psíquico da realidade objetiva, como aponta Leontiev (2014).

A princípio, é importante conceituarmos a consciência como um atributo, especificamente, do psiquismo humano. A consciência não é o psiquismo, ela é um

atributo do psiquismo que é formado no sistema funcional em graus qualitativamente distintos (LEONTIEV, 2014), dos quais destacamos a consciência emergente que se trata do que lhe dá surgimento com relação à atividade das professoras na organização do ensino.

Segundo Leontiev (2014), é a atividade que desenvolve a consciência, por esse motivo, apresentamos anteriormente a atividade e a categoria “motivo”. Além disso, como destaca o autor:

[...] a imagem psíquica do produto como um objetivo deve existir para o sujeito, a fim de que ele possa trabalhar com a imagem, e modificá-la em relação as condições presentes. Tais imagens são em essências imagens conscientes, representações conscientes – em uma palavra, a essência dos fenômenos da consciência. (LEONTIEV, 2014, p. 192-193).

Além disso, ocorrem mudanças no reflexo psíquico da realidade objetiva quando são dadas as condições para a mudança e enriquecimento do conteúdo objetivo das necessidades humanas. (LEONTIEV, 2014).

Talizina (2000) explica que, à medida que a experiência social vai aumentando, as necessidades se complexificam e, portanto, a prática social da mesma maneira. A prática docente está ligada a uma necessidade complexa que foi intensificada pela experiência social da humanidade. Assim, o papel das professoras, em atividade, torna-se mais complexo e a do sujeito que é ensinado também, tornando a própria atividade de ensino e aprendizagens como necessidades com dupla complexidade.

O que apresentamos a respeito da atividade docente é importante visto que Leontiev (2017) escreve a respeito do desenvolvimento das necessidades humanas, os motivos e que esses não estão separados da consciência até mesmo quando os motivos não são reconhecidos.

Portanto, para entendermos a consciência da prática possível, precisamos compreender o que nos apresenta Leontiev (2017, p.100):

[...] primeiramente, é a ação humana que está direcionada para satisfazer suas necessidades vitais, o que, mais tarde, toma outra figura, o ser humano, que começa atuar em atividade para satisfazer tais necessidades.

O que propicia essa tomada de consciência são as condições sociais, posto que é o desenvolvimento do conteúdo objetivo, sendo os motivos concretos para a

atividade do homem. Os motivos estão ligados à consciência, mesmo quando os motivos não são reconhecidos, como escreve Leontiev (2021, p. 109):

[...] quando o homem não leva em conta para si mesmo de o que faz com que ele execute uma ou outra ação, eles ainda encontram seu reflexo psíquico, mas em uma forma especial – na forma de coloração emocional da ação.

Dessa maneira, podemos dizer que a consciência da prática possível é a compreensão que as professoras da Educação Infantil têm daquilo que as incita a agir e daquilo que orienta o resultado conforme discorremos anteriormente: a necessidade e o motivo da atividade, o sentido consciente e criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro humano. Assim, como aponta Leontiev (2014), podemos dizer que o sentido consciente compreende a relação motivo e fim.

No próximo tópico, faremos uma análise das informações obtidas pela pesquisa sobre a organização do ensino.

6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Entendemos que a organização do ensino é uma atividade docente, sendo o papel fundamental da professora quando essa modela o Currículo em seu planejamento para, depois, coloca-lo em ação.

A organização do ensino como atividade, constitui-se sistematicamente como processo de ensino-aprendizagem das crianças, contemplando de forma intencional e cientificamente fundamentada: o que ensinar, quem ensina, quem aprende e em que condições ensinar: objetivas e subjetivas tanto do docente quanto do discente.

Ainda, como atividade, surgiu a necessidade da análise das categorias: [1] os motivos; [2] *o conteúdo presente no Currículo vigente e a forma*; e [3] *consciência da prática possível*, com base nas informações fornecidas durante as entrevistas realizadas com as professoras. Apresentamos, a seguir, em cada subseção, as análises dos dados produzidos a partir das entrevistas⁷.

6.1 Os motivos

Conforme visto no decorrer da presente pesquisa, os motivos são elementos

⁷ A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice D desta dissertação.

estruturais da atividade, assim quando perguntamos para P1 “Como você acha que seus estudos pautados no Currículo vigente afetam a sua prática?”, a docente respondeu que o estudo transforma a sua prática: *“Porque o estudo, ele transforma. Pelo menos na minha prática, o estudo facilitou minha vida depois que eu compreendi a teoria. Ele facilitou a vida, a forma de planejar.”*

Quando perguntamos para P2 porque escolheu ser professora, inicialmente, ela respondeu com o mesmo argumento das demais docentes: gostar de criança. Contudo, ao finalizar seu argumento, apresentou um motivo eficaz para a atividade docente: *“Que a educação muda você e você muda as coisas”*.

A docente apresentou um sentido para sua atividade ligado à transformação da realidade objetiva e um motivo eficaz que, de acordo com Leontiev (2017), é gerador de sentido e está ligado à transformação da realidade objetiva e, refere-se ainda, ao entendimento do porquê se realiza algo no campo da ação.

A docente expressou os motivos que, de acordo com Leontiev (1998), toda atividade passa a existir a partir de uma necessidade que só será satisfeita quando encontrar um motivo, sendo a primeira condição de toda atividade. Por tratar-se de atividade docente, o motivo deve corresponder ao objetivo da educação.

O motivo que faz as professoras agirem coincide com o objetivo da atividade (LEONTIEV, 2017). Por isso, a importância da compreensão dos motivos da atividade para se entender a própria atividade e, no nosso caso, a atividade de organização do ensino enquanto atividade consciente e intencional.

Quando P3 respondeu à pergunta do porquê escolheu ser professora, esclareceu que iniciou sua graduação em Letras e que, no decorrer do curso, viu que não era aquilo que queria. Apresentou como motivo o trabalho como estagiária em uma escola de Educação Infantil para iniciar outra graduação, dessa vez em Pedagogia: *“Comecei, então, a fazer a Pedagogia e já engatei o estágio. [...] e, ainda no estágio, me apaixonei pela Educação. Meu objetivo sempre foi trabalhar com Educação Infantil e eu estou na Educação Infantil”*.

Leontiev (1978) afirma que a atividade humana é sempre uma atividade social. Assim, essa nova atividade - início do estágio na escola de Educação Infantil - engendrou motivo eficaz: estudar para o trabalho. Este aspecto carregou de sentido a atividade de estudo e de trabalho da docente.

A categoria os *motivos* tem destaque, novamente, quando P3 respondeu a respeito das formações das que participou para a implementação do Currículo vigente:

Então, comecei a participar das formações, fui fazer os cursos de desenho da Y. e os cursos da G. Mesmo os cursos da Y. me incomodavam, agora eu vejo que até o curso da Y. mudou, porque ela estava estudando também. A G. foi para a Secretaria e começaram cursos bacanas. Foi um curso em que eu aprendi muito com a G. [...] Em 2019, eu me mudei de escola e me encontrei e me realizei. A G. dava suporte, mesmo estando na Secretaria, ela era diretora da escola. Tudo o que eu fazia a diretora “que legal faz assim”, dava dica. Ela me dava ideias [...]. (P3)

A docente descreveu os motivos que a levaram a cada escolha de curso e podemos perceber que, ao apresentar os motivos, apresentou uma tomada de consciência da prática possível: *“Aquilo vinha e fluía. Foi quando eu fui aprendendo, também, a trabalhar com Infantil II. Tinha um plano, tinha organização, tinha rotina, tinha o conteúdo. Eu queria ter ido para o O. (escola) antes.” (P3)*

Conforme apontamos, anteriormente, na fundamentação teórica, de acordo Leontiev (2017, p. 45), motivo da atividade é “[...] aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada”.

Dessa maneira, observamos aqui a maior frequência na categoria “motivos”. Contudo, esses se apresentam no discurso vinculado à consciência da prática possível o que vai ao encontro da afirmação de Leontiev (2017, p. 50) quando explica que “Algumas vezes, quando o sujeito adquire consciência dos motivos de seus atos, pode ver as coisas de outra maneira e modificar sua conduta”.

Assim, quando a professora declarou como ao longo dos anos mudou sua própria prática com base nos estudos, apresentando um percurso histórico de como sua imagem subjetiva da realidade objetiva foi se alterando, com base nos seus estudos, confirmou a tese de Leontiev (2017) sobre a importância da tomada de consciência pelo sujeito dos motivos de sua conduta.

Quando perguntamos para P4, por que escolheu ser professora, respondeu que se tratava de um sonho de ser professora. Continuou sua fala repetindo algumas vezes os termos “os motivos” como podemos perceber no trecho a seguir:

Os motivos, os motivos foram, acho que é o motivo principal de todo mundo, não é? Primeiro, é o sonho de ser professora e aí, depois o magistério, na

época, tinha magistério, me chamava muita atenção, todo mundo queria fazer, oh, fazer o magistério e realmente eu já tinha vontade daí, quando comecei a fazer magistério [...]. (P4)

Podemos perceber uma relação com o fato de que todo mundo queria fazer magistério. Quanto à atividade do sujeito, Leontiev (1978) aponta que essa relação externa e interna se dá de maneira mediada e regulada pelo reflexo psíquico da realidade. Portanto, o fato de a docente atribuir o motivo da sua escolha profissional ao de várias outras pessoas vai ao encontro do que afirma Leontiev (1978): o sujeito reproduz na memória com base no que vê no mundo as condições de sua atividade e que isso se aplica também aos processos de sua atividade, o que explica o porquê de a professora repetir várias vezes a palavra “motivo” buscando lembrar para justificar a escolha por determinada profissão.

O motivo apresentado é apenas compreensível uma vez que, não coincide com o objeto da atividade, ser professora, como aponta Leontiev (2017). Conforme esclarece Leontiev (2010), o motivo eficaz seria o desenvolvimento do aluno e a relevância social da atividade docente, entendendo as determinações de ser professora frente a uma sociedade tão desigual.

Motivo apenas compreensível é apontado por Asbahr (2005) como uma cisão entre o significado e o sentido pessoal no trabalho docente, a qual, de acordo com a estudiosa, compromete e interfere diretamente na qualidade do ensino ministrado.

Dado que, o sentido da atividade docente está relacionado diretamente com a significação social, perguntamos para a professora P4 o que mais a motiva no seu trabalho. Ao responder, a P4 afirmou “vestir a camisa” e acreditar na sua atividade laboral. Com essas palavras, a docente declarou dedicar-se ao trabalho:

É não parar no tempo... para não parar mesmo no tempo e não ficar para trás. É acompanhar todo o processo. É muito triste quando você vê uma amiga educadora que para. Por eu gostar de aprender, de querer aprender, de querer conversar com alguém, sabendo do que ela está falando, de querer entender. Gente, é meu trabalho! É o meu ganha-pão! Eu preciso me apropriar do que eu trabalho, eu preciso vestir a camisa [...]. (P4)

A professora esclareceu que os principais motivos para realizar sua atividade laboral são: gostar de aprender e acreditar na importância social de sua profissão. Em relação ao interesse cognoscitivo engendrado pela necessidade da professora de dominar novos hábitos, habilidades e conhecimento, Bozhóvich (1978) explica que as necessidades e aspirações humanas são adquiridas socialmente.

Tem que estudar para melhorar a prática, porque a prática melhora, sim! A teoria melhora a prática, melhora sim. Essa historinha de que teoria não melhora a prática, pra mim, não funciona, porque teoria melhora a prática, sim! Quanto mais você vai estudando e você vai aprender, você vai... vai... vai... se a pessoa não fizer uma reflexão do que estuda, então, para, para e volta! Vai para casa se não houver reflexão e não houver, tipo assim, refletir a prática, então, não adianta nada. (P4)

A professora P4 declarou, ainda, que acredita na articulação entre teoria e prática para melhorar a atividade de organização do ensino. A essa consideração Bozhóvich (1978) escreve que os motivos dos estudos estão divididos em duas grandes categorias: a primeira, ligada ao estudo para o trabalho e a segunda, mais ampla, ligada à situação social. A primeira abarca a necessidade intelectual, de dominar novos hábitos, habilidades e conhecimento. Já a segunda, a necessidade de se profissionalizar levando em consideração a importância social do seu trabalho e, mais, especificamente, as relações sociais humanas que o envolvem, incluindo a melhora das condições objetivas de vida.

A respeito dos estudos teóricos realizados para organizar seu ensino, a P5 relatou que:

[...] nesse momento, eu tô fazendo um curso do GFORPE (Grupo de Formação dos Profissionais da Educação) com a S. e tem umas leituras também, algumas leituras que que já fiz, anteriormente, que tenho feito, também, por causa do meu mestrado e me apoio na Proposta. [...] eu utilizo a Proposta o tempo todo para criar toda minha semana. Eu uso a proposta como inspiração [...]. (P5)

O relato vai ao encontro do que afirma Leontiev (2017) que, toda atividade do organismo está dirigida a satisfazer as necessidades e todo organismo vivo tem necessidades, ainda que a atividade humana de sentido esteja dirigida à satisfação de suas necessidades, sendo que a necessidade do organismo se manifesta em uma excitabilidade que aumenta conforme determinadas influências. A resposta da P5 explicitou, portanto, a necessidade de realizar cursos e estudos para conseguir implementar o Currículo vigente.

Em relação a seus estudos a respeito do Currículo vigente, P5 explicitou que:

Por conta própria. Estou fazendo tudo por conta própria. Particpei da formação, estou participando, não acabou, com a M. no L. B., na EMEI L. B., de forma também solitária. Não estou indo com a minha escola, estou indo com duas amigas que trabalham comigo, mas nós decidimos, não é?

Estou participando de grupos de estudo. (P5)

Como explica Leontiev (2017):

Nas formas mais simples, a excitabilidade aumenta de acordo com as influências diretas e incondicionadas. [...] Nas formas mais complicadas e derivadas, a necessidade é a excitabilidade aumentada em relação às influências por si mesmas [...]. (LEONTIEV, 2017, p. 39-40).

As necessidades mais complexas estão conectadas às influências diretas que se manifestam em uma excitabilidade para fatores, ainda que não possam mudar por si mesmos seu estado. As necessidades são mais complexas, mais ricas e variadas no homem, adquirem novas particularidades, pois estão submetidas a leis da vida social.

Nos dizeres da P5, observamos o traço principal e primeiro de toda necessidade que é atingir um objetivo. A P5 teve a necessidade de algo, de um objeto material determinado ou de um resultado, que foi compreender e se instrumentalizar para usar o Currículo vigente em sala de aula, para tanto, buscou formação em grupos particulares e com profissionais de atuação docente.

Entretanto, quando P5 respondeu à questão: “Quais dificuldades você encontra na aplicação prática do seu planejamento?”. Denota que as suas necessidades principais se enfraquecem, pois, segundo Leontiev (2017), as necessidades do homem se manifestam como desejos e tendências, que se destacam e regulam a atividade do homem, motivando o aparecimento, o crescimento ou o desaparecimento dessa necessidade.

Eu penso que número de alunos por sala é uma dificuldade do Infantil III. Por exemplo, a matrícula de 20 alunos é permitida e fica sempre no limite. Não tem auxiliar, ao menos onde eu estou não tem. Então, isso, às vezes, dificulta o planejamento. [...] também dificulta dependendo da escola, dependendo do local, dependendo da realidade do aluno, individual mesmo. Agora, eu vou jogar contra aqui: eu penso que a Prefeitura é um dificultador para sua própria Proposta, quando ela não oferece nenhuma base para quem entra. Se você não estudou para o concurso ou até mesmo estudou, mas não se apaixonou pela Proposta, já vêm de outros lugares com outras concepções, esses três anos ela deixa você flutuando, é tiro no pé. Acho, que ela mesma prejudica a inserção genuína dessa Proposta. Eu penso que isso é um dificultador, sim! (P5)

As necessidades principais se enfraquecem, isso fica claro à medida que o motivo da atividade da P5, que se manifestou pela existência de uma necessidade

em forma de desejo ou de tendência, não foi o suficiente para que ela realizasse a atividade, pontuando que as condições objetivas da escola e do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP dificultavam a realização de seu objetivo, respondendo a sua necessidade.

Assim, tais empecilhos impossibilitaram sua ação e sua direção concreta determinada para atingir o fim. Para Leontiev (2017, p. 41), “no homem, os objetivos que lhe estimulam a atuar podem se refletir em forma de imagens ou representações, de pensamentos ou de conceitos e na forma de ideias morais. Denomina-se motivo da atividade”.

O motivo da conduta da P5 era buscar formação para a implementação do Currículo vigente, mas o Sistema não favorece essa busca, pois não oferece uma base de estudos que fortaleça a instrumentalização docente. O motivo concreto reflete na consciência da P5, na forma de imagem sensorial associada às representações. O motivo que deveria ser estimulado por uma ação hierárquica, que corresponderia à continuidade do objeto da ação, que é a compreensão do Currículo municipal, com a formação promovida pelo Sistema, é enfraquecido.

Podemos pensar que, nos casos mais complexos sobre a atividade, os motivos, certas vezes, não correspondem aos fins em uma ação isolada, exigindo muitas ações intermediárias e fins parciais. (LEONTIEV, 2017).

Nas respostas da P5, surgiu a necessidade do aprofundamento dos conhecimentos, acerca do Currículo municipal, para efetivar sua prática docente com as crianças de três anos. Essa necessidade foi satisfeita com possibilidade de se reunir com outras pessoas, estudando com grupos de colegas em variadas formações: reuniões, ATPC e estudos, isso se tornou um novo motivo de uma nova série de ações encontradas pela P5 para satisfazer suas necessidades, ela explicou que:

*Acho que caminho paralelo aí. Bem, eu planejo em cima da Proposta, então, essa é minha organização, é como eu organizo o planejamento. Os objetivos que eu quero traçar estão ligados, automaticamente, na Proposta. A gente vai trabalhar isso o ano todo, dando significado para explorar as características, as funções. Então, a gente vai planejando assim, em cima desse objetivo central e principal de cada ano, no caso, no meu Infantil III.
(P5)*

Essa perspectiva nos leva a compreender que cada uma de suas novas ações, acompanhadas dos novos motivos, que é buscar formação sem depender do

Sistema de Ensino, tem por objetivo alcançar um ou outro fim parcial. Entretanto, o motivo geral continua o mesmo: compreender o Currículo.

Leontiev (1978), com relação aos motivos e atividade, esclarece que:

A atividade do sujeito, externa e interna, é mediada e regulada pelo reflexo psíquico da realidade. O que o sujeito vê no mundo de objetos são motivos e objetivos, e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma ou outra forma, apresentada, entendida, retida e reproduzida em sua memória; isso se aplica também aos processos de sua atividade e ao próprio sujeito – a sua condição, características e idiosincrasias. (LEONTIEV, 1978, p. 70)

Como apresentado no excerto anterior, o que os sujeitos veem no mundo de objetos são os motivos, objetivos e condições de sua atividade. Em relação à categoria consciência da prática possível da professora, é apresentada como uma forma de reflexo psíquico.

Uma vez que, devemos considerar o movimento e sistema de relacionamentos que são os significados e as operações na relação com a atividade da prática possível apresentada como reflexo psíquico: a imagem subjetiva da realidade objetiva que a professora tem a respeito do porquê ter escolhido ser professora. Quando perguntada por que escolheu ser professora, tanto a P5 quanto a P6 responderam que foram motivadas por dificuldades oriundas da realidade objetiva.

O que demonstra que a escolha da profissão não apresenta Motivo Eficaz, como aquele que reflete na consciência do sujeito, como explica Leontiev (1976, p. 79) “A consciência não pode ser diminuída ao funcionamento de significados aprendidos a partir de fora, que, desdobrando-se, dirige a atividade interna e externa do sujeito”. Compreendemos, assim, como os motivos engendrados nas situações sociais das professoras afetam a maneira como organizam o ensino o que demonstra o quanto urgem condições subjetivas oriundas de formações em serviços, intencionalmente organizadas para que as docentes atuem na realidade objetiva em atividade de organização de ensino que o promova realmente.

6. 2 Conteúdo presente no Currículo vigente e a forma

Em relação à categoria *o conteúdo presente no Currículo vigente e a forma*, ao responder a pergunta: “Descreva o seu trabalho na Educação Infantil”, P1

descreveu a organização do ensino na unidade em que atua como docente na descrição do trabalho na Educação Infantil relatou qual é sua rotina:

[...] eu trabalho no período da manhã; então, quando eu chego na escola logo já abre o portão, as crianças tomam o café da manhã, depois elas vão ao banheiro e beber água. Em seguida, nós vamos para sala, aí eu faço a roda da conversa, faço calendário, faço uma chamada com eles ali na roda. Depois, eu explico a atividade, trago a proposta do dia. Explico como ela vai ser realizada, fazemos atividade na sala, depois a gente sai e faz atividade fora da sala. Às vezes, nós vamos à praça, na biblioteca. Às vezes, nós fazemos atividades na biblioteca da escola, porque nós também vamos à biblioteca ramal, que é a biblioteca do bairro ou eu faço atividade no pátio que é de cultura corporal. Então, dependendo do dia, cada dia é uma atividade fora. Depois, eles almoçam e, em seguida, eles vão para o parque e depois algumas crianças vão embora, outras vão dormir, essa é a nossa rotina na escola. (P1)

A professora pensa os espaços e demonstra sua preocupação com o uso dos espaços externos quando relata que “...cada dia é uma atividade fora.”. Assim, entendemos que o conteúdo (o que ensinar) e a forma (como ensinar), para P1, estão intrinsecamente ligados aos espaços.

A organização do ensino abarca pensar sobre o desenvolvimento humano, processos de ensino e aprendizagens, atividade do aluno, periodização do desenvolvimento, atividade docente, formas de planejamento, registro e avaliação, conteúdo e o espaço escolar. Entendendo que espaço escolar, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, vai além da definição da estrutura física. Acreditamos que o espaço escolar pode limitar ou proporcionar desenvolvimento a depender da atividade docente e das condições objetivas (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

Daí a importância de a docente considerar nas propostas de suas atividades e de refletir sobre os espaços, vinculando forma e conteúdo no desenvolvimento das propostas. Nas condições objetivas que se tem, garantir a qualidade do ensino também se dá pelo acesso das crianças às diferentes atividades para nos diversos momentos de seu desenvolvimento.

Sendo relevante, ainda, atentar-se para a qualidade das relações que são estabelecidas neste espaço, entre a criança e os objetos, que são sempre objetos culturais, objetos criados ao longo da história e têm um significado que as crianças vão, aos poucos, conhecer (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

Ao responder às perguntas: “Como você acha que seus estudos pautados no Currículo vigente afetam a sua prática? Você se baseia no Currículo vigente para

planejar as aulas? Que materiais didáticos, livros, entre outros, usa para auxiliá-la nesse planejamento?”, P2 descreveu a sequência didática de um projeto que envolveu toda a escola:

Fizemos um projeto: “Qual é a minha história?” Então, a gente fez um levantamento [dados] de cada família. E, aí, estamos ao mesmo tempo pesquisando isso, construindo. Qual é a história de cada um? E aí, por exemplo, uma família que a gente não consegue [fazer o levantamento], não vai conseguir... porque são 23 crianças hoje, mas daquelas que conseguimos, trabalhamos da seguinte maneira, por exemplo: tem uma família que veio de Santos. Então, eu fiz um livro contando essa história às crianças e elas desenharam. E, aí, a gente montou um livro com a história dessa família [...]. (P2)

Podemos dizer que, ao apresentar um conteúdo presente no Currículo, tendo como forma criar situações oriundas das histórias dos indivíduos, engendrando, a partir do próprio círculo familiar, a necessidade de conhecer mais o conteúdo.

[...] a gente arrumou as mesas colocou essas [coisas] [...] as coisas lindas e é muito especial... Então, a gente vai... esses materiais são selecionados de acordo com essa realidade que a gente está buscando conhecer, aprofundar o conhecimento [...]. (P2)

Com base na resposta da P2, podemos inferir o envolvimento dos conteúdos operacionais e teóricos na organização do ensino da docente. Ela descreveu que realizou pesquisas levando em conta questões típicas da comunidade em que está inserida. A pesquisa da P2, para elaboração de sua sequência didática, apontou que ela abordou tanto o conteúdo quanto os aspectos históricos dos sujeitos envolvidos com o conteúdo.

Dessa maneira, podemos concluir que P2, de acordo com o que escreve Galvão, Martins e Lavoura (2019), organizou o ensino com fundamento nos conteúdos presentes no Currículo vigente, articulando tanto conhecimentos operacionais quanto teóricos. Relacionando os conceitos que podem ser analisados na atividade docente de organização do ensino, sendo eles: expressão formal e material (formatos, conteúdos, orientações, sequências); campo prático (processos instrutivos e realidade); práticas diversas; discurso sobre relação teoria e prática; e projeto ou plano educativo.

Apontamos, anteriormente, que a atividade intencional de criar sequências didáticas de forma autoral, com base no Currículo, pressupõe repertório tanto operacional quanto teórico.

Descrevemos, ainda, que os conteúdos operacionais se referem a tudo o que é intrínseco ao trabalho docente e não é ensinado, diretamente, aos alunos: concepções de desenvolvimento, métodos de ensino, políticas educacionais, princípios éticos, estéticos, conhecimentos do conteúdo a ser ensinado, sendo aquilo que envolve o processo de ensino e aprendizagens, afetando a vida e o desenvolvimento do aluno. Já os conteúdos teóricos presentes no Currículo referem-se a tudo aquilo que será ensinado, diretamente, aos alunos (GALVÃO; MARTINS; LAVOURA, 2019).

Sendo assim, é bom lembrar que Sacristán (2013) considera que um currículo se modela dentro de um sistema concreto e se dirige a professores e alunos.

Sobre isso, indagamos a P3 a respeito de como ela acha que seus estudos, pautados no Currículo vigente (a qual ela chama de “Proposta”), afetam a sua prática. Complementamos a indagação com outra pergunta: “Você se baseia no Currículo vigente para planejar as aulas? Que materiais didáticos, livros, entre outros, usa para auxiliá-la nesse planejamento?”.

A Proposta só... Ah, não! Eu pego os livros de... Na verdade, assim, eu... eu acredito que a Proposta é bem completa... Assim, no sentido para ajudar a gente a planejar a aula eu uso a internet e eu uso alguns livros que eu tenho, eu leio alguns livros. Eu uso o planejamento anual. (P3)

A P3 declarou que acredita que o Currículo é completo e que utiliza o planejamento anual pautado no Currículo para organizar o ensino. Podemos entender que a docente valoriza o conhecimento sistematizado no referido documento, o que Sacristán (2017) denomina como currículo prescrito. Assim, a docente adotou o currículo prescrito que abarca, ainda, um dos principais elementos determinados: o conteúdo, o qual expressa a base de ordenação de um determinado sistema.

Quanto aos conteúdos presentes no Currículo vigente, a professora regula sua prática pautada nessa ordenação e, ao que tudo indica, a concretização da prescrição se dá devido tanto ao caráter regulador interno quanto externo.

Portanto, a atividade de organização do ensino da docente é regulada externa e internamente, ao passo que, para entendermos melhor essa inferência, resgatamos o que apontamos, anteriormente, a respeito da regulação interna: acontece na atividade da docente que utiliza o Currículo, de acordo com o que foi internalizado, constituindo sua subjetividade.

Para completar a informação dada em resposta às perguntas anteriores, solicitamos que complementasse sua resposta explicando-nos como o planejamento anual serve de subsídio para seu Planejamento Dinâmico. A resposta dada pela professora reiterou que ela se pauta no conteúdo presente no Currículo vigente e que, a partir dele, realiza mais pesquisas, o que incluem os livros didáticos.

A forma apareceu na resposta dada à pergunta: “O que mudaria no seu planejamento e na elaboração do seu Planejamento Dinâmico?”.

Eu utilizo o Roteiro de Gasparin, hoje, meu planejamento é bem sucinto, tem lá os objetivos e você tem conteúdo, tem o foco da aula e é diário. Talvez, eu mudasse de planejamento diário para semanal para digitar o semanário. Atualmente, tenho que escrever tudo que acontece na aula, diariamente, mesmo porque você trabalha muitas coisas, não tem só... só uma área no dia. (P3)

A docente explicou que se baseou no “roteiro de Gasparin”⁸. Com a apresentação desse novo dado, alguns apontamentos teóricos, a respeito do que a P3 nomeou de “roteiro de Gasparin”, precisam ser feitos para a compreensão da forma como essa organizou o ensino dos conteúdos presentes no Currículo vigente.

Gasparin (2013) apresenta um método para a organização do ensino que se pauta em cinco passos. Como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 7 - Cinco passos do método para organização do ensino

PRÁTICA	1) Prática social inicial do conteúdo
TEORIA	2) Problematização 3) Instrumentalização 4) Catarse
PRÁTICA	5) Prática social final do conteúdo

Fonte: Adaptado de Gasparin (2013).

⁸ Referência à obra GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

A prática social inicial do conteúdo trata-se do que o aluno já sabe a respeito de determinado conteúdo de ordem prática, cabendo ao professor identificar esse nível real em que se encontra o aluno seguindo para o próximo passo: a problematização. Esse segundo passo é elemento-chave na transição entre prática e teoria. De acordo com Gasparin (2013), é o momento em que se inicia o trabalho sistematizado. Para ele, problematizar é criar uma necessidade para que o educando, por meio de sua ação, busque conhecimento.

Gasparin (2013) atribui duas tarefas principais em relação à problematização. A primeira refere-se à identificação e à discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. A segunda tarefa é a elaboração de questões problematizadoras e questionadoras, é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois envolve o educando na busca de soluções para as questões levantadas. Segundo o autor (GASPARIN, 2013), o conteúdo começa a ser seu, significado subjetivo e social para o sujeito.

Quanto à instrumentalização, para Gasparin (2013), são as ações pedagógicas pelas quais o conteúdo científico é apresentado aos alunos pelas professoras. Na instrumentalização, acontece o processo de ensino e aprendizagens que leva ao próximo passo: a catarse, que é a síntese do cotidiano e do científico. Segundo o autor (GASPARIN, 2013), é o momento do verdadeiro aprendizado quando o aluno se apropria do conhecimento e passa do plano intersíquico para o intrapsíquico.

A maneira como esse sujeito utilizará esse novo conhecimento é o que o autor elenca como quinto passo do método: a prática social final dos conteúdos, ou seja, o ponto de chegada. De volta para a prática e, agora, com a imagem subjetiva da realidade objetiva menos fragmentada, o aluno, no quinto passo proposto por Gasparin (2013), precisa voltar-se para a transformação da realidade objetiva. Isso significa apresentar uma nova postura prática.

Identificamos, na resposta da P4 à pergunta: “De que forma o ato de planejar e o Planejamento Dinâmico a auxiliam no desenvolvimento da prática?”, que a docente atribui grande importância ao que ela chama de rotina. Ainda, revelou que altera as propostas de atividades pensando o tempo e os espaços.

A respeito da organização do tempo e do espaço na Educação Infantil, Chaves (2014, p. 85) ressalva que “a organização do tempo e do espaço pode ser

expressão daquilo que se entende por mais elaborado”, conforme propõem, também, Leontiev (1978) e Blagonadezhina (1969).

Chaves (2014) revela a importância de as crianças participarem ativamente nos espaços e das intervenções pedagógicas que contemplam o trabalho com Arte e Literatura Infantil, pois são capazes de potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual dos escolares.

Podemos perceber elementos como a participação ativa das crianças e o trabalho com Arte e Literatura nas declarações dadas pela professora P4.

Eu sempre trabalhei muito a autonomia com as minhas crianças, as de quatro e de cinco, eles lavam os pincéis, eles vão lá fora, eles limpam os pincéis, eles guardam os pincéis, aí, a gente já trabalha classificação, seriação: “Aqui, você põe papel. Aqui, você coloca o pincel”. Eu gostava muito de trabalhar com isso porque quando eu dava tinta... eu sempre montei uma mesa grande no meio da sala, eu nunca dei tinta na mão e nem o pincel na mão da criança. Eu sempre montava uma mesona, colocava tinta, os pincéis, sementes... Eu sempre tive meus potinhos: semente, papel picado, milho, um monte de coisinha. Eu colocava ali. E cola... deixava cola à vontade e falava: “Vocês vão lá, vocês pegam o material que vocês quiserem, vocês vão desenhar alguma coisa bem legal”. [...] leitura todos os dias. Nunca fiquei nem um dia sem ler um livro para as crianças. Até, hoje, é uma leitura diária e mais jogos. Também acho que os jogos fazem parte. Eles têm que ser trabalhados, também, todos os dias para pessoa, também, até da própria mãozinha, não é? Todos os dias o que mais que eu trabalhava, todos os dias e sempre na hora da leitura para fazer uma leitura bem, bem dinâmica que eu gostava muito de fazer com o Infantil V. Quando eu tinha o (Infantil) V, era fazer teatro, usando eles mesmos, eles seriam os personagens, eles serem ali, eles fazerem parte do processo, do momento... músicas, que o nome deles aparece na música, que eles têm que fazer alguma coisa e eles adoravam, adoravam. Eles fazerem parte do processo de tudo aí: “Eu sou importante, eu estou na música [...]”. (P4)

Podemos inferir que a maneira como P4 organiza o ensino vai ao encontro do que menciona Chaves (2014) quando descreve o que deseja para a Educação Infantil:

[...] o que queremos e o que podemos efetivar é a lógica da criação de necessidades; a necessidade de vislumbrar uma educação que por meio de intervenções pedagógicas expresse a valorização da capacidade criativa das crianças. A atuação junto às crianças pequenas deve ser viabilizada em uma perspectiva de humanização e emancipação, em que os procedimentos didáticos sejam ricos de significado e afetividade, as diversas formas de linguagem e a escolha de recursos e procedimentos figurem como características essenciais no processo de ensino, em que o espaço e o tempo expressem o apreço à arte e ao conhecimento e revelem possibilidades de aprendizagem, entusiasmo e encanto. (CHAVES, 2014, p. 90)

Para planejar suas aulas, a docente P4 afirma que utiliza o Currículo vigente e quando perguntamos a ela: “Quais são os objetivos de ensino traçados em seu plano de aula? Atinge os objetivos esperados por você? Por que acredita que conseguiu atingi-los? Ela respondeu que:

Agora, acredito mais ainda que os atingi, pois temos feito essas atividades com a Proposta na mão porque antes eu não fazia com a Proposta na mão. [...] Imagina! Fazia com os objetivos que eu achava que era e agora não. [...] Eu só faço todas as minhas atividades com a Proposta na mão virou meu, eu carrego já fica junto com o notebook [...]. (P4)

Em relação aos conteúdos presentes no Currículo vigente, P4 revelou que organiza o ensino de maneira que contemple as áreas do conhecimento, seus eixos e seus conteúdos. Ainda, o planejamento utilizando o Currículo vigente faz com a docente não se esqueça de contemplar alguma área, eixo ou conteúdo.

[...] Então, agora, mais ainda, para não acabar esquecendo de contemplar nenhuma área. A gente acaba esquecendo de contemplar uma área, igual: música. Às vezes, fica meio paradinho, tem uma que tem uns eixos que a gente, na verdade. Outro dia, eu peguei as atividades passadas, aquelas que foram impressas, sabe? E eu comecei a folhear aquilo ali. Nem as professoras não trabalharam Ciências... quase não trabalharam Ciências da sociedade é quase nada [...]. (P4)

Perguntamos para P4 se o plano de aula da docente atinge seus objetivos esperados e o porquê ela acredita que consegue atingi-los. E quando consegue atingi-los, o que faz para atingi-los. Ela respondeu que revisa seu planejamento para saber se conseguiu atingi-los ou não.

[...] Por isso que eu te falo que eu gosto de olhar para trás, por isso que eu olho para trás, por isso eu gosto de ficar folheando, vendo os registros, o que eu escrevi, como que estava aquela criança há um mês. Entendeu? Por isso que eu gosto, justamente por isso, pra saber se eu estou atingindo os objetivos ou não. Agora, já pensou se eu não tenho planejamento? Como que eu vou saber? Fala pra mim, de que forma eu vou saber se o objetivo foi alcançado ou não? Não tem como eu saber. Então, por isso que eu faço, por conta disso, pra ver se eu atingi ou não, porque nem sempre a gente atinge, não é sempre, não é 100% de acerto, nunca é! (P4)

Ao responder às perguntas: “Como você organiza o Planejamento Dinâmico? Por que você escolheu organizar dessa maneira? Conte-me a respeito dos detalhes que ainda não citou do Planejamento Dinâmico.”, a docente P4 nos ajudou a entender que utiliza como forma de voltar-se para seus registros para avaliar e

planejar, reafirmando a importância do Currículo vigente como ponto de partida na organização do ensino.

A professora verifica, com base nos seus registros presentes no Planejamento Dinâmico, se contemplou as áreas, eixos e conteúdos conforme apontamos anteriormente e reiterado por ela.

É como eu te falei: com a Proposta na mão para que eu não me esqueça de contemplar nenhuma área e nem um eixo que tem área. A gente, eu acho, que a gente até consegue contemplar todos os eixos, que nem outro dia... “Qual foi um eixo lá, gente?”. Ninguém nunca trabalhou esse eixo, não vejo ninguém trabalhando esse eixo, eu não lembro, acho que era dentro da Ciências, dentro da Arte, não era materialidade, é o outro lá. Aí, você fala assim: “Gente, ninguém nunca, nunca trabalhou! Então, hoje, eu trabalho, eu faço planejamento com isso na mão para não me esquecer de trabalhar em uma área em que sejam contempladas como você perguntou. (P4)

Pasqualini e Lazaretti (2022) escreveram a respeito da importância do currículo para a Educação Infantil e afirmam que:

Sem Currículo, não é possível ter clareza no critério a ser adotado para selecionar os conteúdos que devem balizar o trabalho educativo e a organização desses conteúdos segundo uma sequência que atenda tanto à lógica interna do conhecimento quanto do processo de desenvolvimento psíquico infantil. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 40)

A P5 revelou que leva em consideração a indissociabilidade entre educar e cuidar quando descreveu o seu trabalho na Educação Infantil, o que vai ao encontro dos apontamentos de Pasqualini e Tsuhako (2016), a respeito do educar e cuidar na Educação Infantil, ao afirmar que:

Essa é uma dimensão imprescindível do trabalho do professor de educação infantil: oferecer proteção, apoio, auxílio, enfim, cuidar. Alguns pesquisadores têm defendido que a especificidade da educação infantil, perante outros segmentos de ensino, assenta-se justamente na necessária integração entre educar e cuidar. (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 567).

Desse modo, perguntamos à P5 “De que forma o ato de planejar e o Planejamento Dinâmico a auxiliam no desenvolvimento da prática?”, ela alegou que a maneira como organiza o ensino leva em consideração o educar e o cuidar, como estabelece o Currículo vigente. Observamos que a professora considera importante organizar o ensino quando assume: “[...] não consigo nunca entrar em sala de aula sem planejar, não consigo entrar na semana e jogar para o universo [...]”.

A docente completou que organiza o seu ensino pautado no Currículo vigente, afirmou que sistematiza o ensino dos conteúdos dividindo-os de acordo com os conteúdos esperados para cada turma conforme determinado no documento. Contudo, acrescentou que leva em consideração a realidade concreta de sua turma em comparação aos conteúdos descritos no Currículo vigente.

Como nos elucida Vigotski (2020), precisamos compreender que existe um prazo ótimo de ensino, contudo isso não significa que o sujeito não seja capaz de aprender fora desse prazo.

Podemos considerar dois fatores ao que foi apontando nos dois parágrafos anteriores a respeito da organização do ensino e prazo ótimo de ensino.

O primeiro fator é que a professora leva em consideração o nível real em que o aluno se encontra e sua zona de desenvolvimento proximal⁹ para organizar o ensino, concordando com Vigotski (2020) que assinala a zona de desenvolvimento proximal da atuação docente.

O segundo fator é que a zona de desenvolvimento proximal nem sempre corresponde ao esperado para determinada turma, faixa etária, o que nos leva à defesa da importância da atividade de ensino e aprendizagens para que tal defasagem não ocorra e, se por acaso ocorrer, que saibamos enquanto docentes organizar o ensino de tal maneira que promova o desenvolvimento dos alunos. (VIGOTSKI, 2020).

Parece-nos importante destacar que tanto em P1, P2, P3, P4, P5 e P6 aparece a preocupação em se considerar a periodização do desenvolvimento para organizar o ensino; segundo elas, o que está relacionada, diretamente, com as formações em serviço.

6.3 Consciência da prática possível

Retomando o que consideramos sobre a consciência da prática possível como a compreensão que as professoras da Educação Infantil têm daquilo que as incita a agir da necessidade e motivos da atividade, as afirmações ressaltam a compreensão do sentido consciente e sua relação motivo e fim.

⁹A zona de desenvolvimento proximal – ZDP (aquilo que eu faço com colaboração) é a distância entre o nível de desenvolvimento real (solução independente de problemas) e da identificação do nível real que permite a atuação da docente na organização do ensino, pois a professora atua na ZDP.

Nesse sentido, P1 ao descrever as formações que realizou sobre a implementação do Currículo vigente relatou que, no começo, tudo era difícil e não compreendia o documento “*Participei da formação com a Y. e com a R. sobre o Currículo, foi o ano que eu entrei na Prefeitura (2011). Para mim, era tudo muito difícil porque eu não compreendia assim a fundo o que era o Currículo [...]*”.

A atividade desenvolve a consciência, como explica Leontiev (2014) e, por isso, a atividade docente exige estudo teórico e a prática. Isso foi verificado quando a P1 relatou que, ao realizar cursos pautados na Teoria Histórico-Cultural, base teórica do Currículo vigente, ministrado por G. e por M., que faziam parte da Coordenação Pedagógica da Secretaria da Educação, tudo foi criando sentido “[...] em 2011, depois eu fui fazendo alguns outros cursos oferecidos pela Secretaria e fiz cursos com a G., com a M. E, aí, quanto mais eu ia estudando, mais esses cursos tinham sentido. A Teoria foi criando o sentido”.

A esse respeito, Leontiev (2014) explica que ocorrem mudanças no reflexo psíquico da realidade objetiva quando são dadas as condições para a mudança e enriquecimento do conteúdo objetivo das necessidades humanas. Isso também está presente na fala da professora quando questionada a respeito das mudanças que enxerga na sua prática:

Na minha prática, era é nítido como eu fazia antes de ter conhecimento, por exemplo, não criticando. Mas é uma forma de pensar mesmo, pensar até a própria forma de formação dos professores. Por exemplo, eu dava muita letra, eu achava que as crianças tinham que saber as letras do alfabeto, que eu acreditava que elas aprendiam as letras do alfabeto somente se elas copiassem letra solta descontextualizada, até mais, porque elas não estão soltas no mundo, mas estão dentro de um contexto. Então, para que as crianças aprendam, aquilo tem que ter sentido, tem que ter significado senão a criança vai ser apenas copista e produtora. Então, é nítido, assim, na minha prática o quanto eu aprendi e mudei. (P1)

Compreendemos essa afirmação como uma tomada de consciência sobre a importância das condições sociais para o desenvolvimento do conteúdo objetivo, com motivos concretos para a atividade das crianças. Resgatando o que apontamos anteriormente, a prática docente está ligada a uma necessidade complexa que foi intensificada pela experiência social de parte da humanidade a qual nós pesquisadoras também estamos inseridas.

Talizina (2000) explica que, à medida que a experiência social vai aumentando, as necessidades e a prática social se complexificam. Assim, o papel

das professoras em atividade se complexifica e a do sujeito que é ensinado também, tornando a própria atividade de ensino e aprendizagens como necessidade com dupla complexidade.

Em sua resposta, a professora P1 demonstrou também, como aponta Leontiev (2017), que a atividade é construída nas condições concretas e que não é o somatório ou ainda resultado mecânico de vários tipos de atividades.

Perguntamos para P2 quais as dificuldades que encontra na aplicação prática do seu planejamento, ela respondeu com poucas palavras que “a quantidade de crianças”.

Mesmo que a quantidade de alunos por sala não contrarie normativas legais, apontamos que a quantidade de crianças pode, por vezes, interferir na qualidade do ensino ofertado, uma vez que, poderemos nos atentar as singularidades de cada aluna para organizar o ensino, quando levamos em consideração essa informação. Segundo as condições objetivas que a docente apresentou, esse elemento possibilitaria uma mudança qualitativa na elaboração e organização de seu ensino como um todo. Referindo-se à consciência da prática possível, a respeito da propriedade da consciência, Triviños (1987, p. 62) destaca que “a grande propriedade da consciência é refletir a realidade objetiva”.

Com relação as possibilidades de mudanças na realidade objetiva, perguntamos dessa vez para outra professora (P3): “O que você pode fazer na sua prática para atingir essa mudança?”, a docente respondeu:

Mas, é aquilo também, a Secretaria, também, não dá formação e, muitas vezes, fala outra língua, não a do Currículo que eu falei. Formação, mesmo se você, às vezes, não tem aqui, na nossa cidade uma formação top... Mais formação, bom, a gente pode buscar, a gente não pode ficar esperando cair do céu. (P3).

Com base na resposta da P3, podemos concluir que, no âmbito da consciência da prática possível da docente, de acordo com Leontiev (2017), estar consciente é perceber a importância objetiva e social da prática, ainda, dos fins e motivos que orientam o conjunto das próprias ações.

Essa questão fica mais evidente quando perguntamos para P3: “O que você acha que ainda precisa melhorar no atual estágio de desenvolvimento do seu trabalho?”.

Eu preciso estudar mais, eu estudo, mas eu vou estudar mais, preciso mais, estudar mais a teoria, estudar como aplicar a teoria, estudar os conteúdos que vou ensinar. Sabe qual parte da teoria que tenho mais dificuldade? Na parte do desenvolvimento, tenho um pouco de dificuldade de entender. Assim, eu acho um pouco difícil, então eu preciso... assim, tipo, tem que estar voltando, sabe? Buscando. (P3)

Na fala da professora P3, aparece a importância do conhecimento teórico como subsídio para pensar a própria prática.

Como afirmamos anteriormente, as condições subjetivas, como meios auxiliares na atuação, no mundo real das professoras, o que refletem na organização do ensino, considerando o tempo pedagógico, espaço, sujeitos, condições materiais e não materiais para a organização do ensino, podemos dizer que a organização do ensino das professoras reflete suas condições subjetivas dadas às condições objetivas.

Quando P4 descreveu os estudos teóricos que faz para organizar o ensino, podemos perceber uma mudança nos motivos. Agora, aparece a preocupação com o desenvolvimento das crianças e a reflexão de sua própria prática. Constatamos que sua imagem subjetiva da realidade objetiva se altera, relacionada à sua formação, ao caminhar teórico que a docente está trilhando e à sua nova postura frente à realidade objetiva e sua consciência da prática possível.

Quanto a essa nova postura frente à realidade objetiva, recorreremos ao que afirma Leontiev (2014, p. 186): “[...] em atividade que a transição ou ‘tradução’ do objeto refletido em uma imagem subjetiva, em ideal, ocorre [...]”. Isso reverbera na forma como P4 organiza o ensino, uma vez que declarou utilizar, atualmente, o Currículo vigente, assumindo que não o fazia antigamente. Ela disse que utiliza o Currículo para pensar a organização do ensino.

Apesar de pautar-se no Currículo vigente o que tange as áreas do conhecimento, eixos e forma, em perguntas anteriores afirma trabalhar utilizando as formas apontadas no documento; mas, ao ser questionada a respeito do que limita as suas práticas, apresenta uma contradição na sua resposta:

Eu acho assim, que hoje, no F., escola que a gente trabalha é que a gente tem uma liberdade grande para trabalhar, pela parte da direção nunca teve nenhuma... nenhuma objeção para gente assim: “Olha isso? Pode isso? Não pode isso. Eu quero que seja assim. Eu não quero que seja assim”. Eu acho que pega ali. É o que trava todas as escolas. Eu acho que a parte da limpeza, não é? Eu acho que isso aí é um empecilho grande. Todas as escolas terem que deixar tudo em ordem. Eu sou organizada e eu gosto de deixar tudo em ordem. Por eu gostar de deixar tudo em ordem, às vezes,

isso que limita um pouco, mas que dá vontade de fazer as coisas diferentes, sabe? No parque, fazer umas coisas diferentes nas paredes [...]. (P4)

Com base na resposta da docente, inferimos que, em um primeiro momento, P4 afirmou ter liberdade para trabalhar da forma que diz acreditar ser a mais adequada para o desenvolvimento da criança e, logo depois, afirmou que sua limitação se dá por um empecilho imposto pelo que ela atribui ser o seu jeito de ser.

Nas declarações, encontramos essa dualidade entre o que se acredita e as ações declaradas, conforme Rodrigues (2020, p. 75), ao analisar a fala de uma docente em sua pesquisa, escreve que “a referência feita por ela indica que o real e o ideal, a teoria e a prática, são dualidades [...]”.

A respeito de se manter a organização do ensino inapropriada, constatada pela dualidade presente nas falas, para o máximo desenvolvimento, Chaves (2014) afirma que o elemento que pode impedir a análise, a compreensão e a superação de uma organização do ensino inapropriada para o desenvolvimento das crianças é a formação pedagógica, inicial e/ou continuada dos profissionais.

Quanto à formação, Rodrigues (2020, p. 75) assegura que “[...] a prática não se desenvolve sem a teoria, portanto, o método de trabalho do professor deve estar sempre presente, e este deve ter plena consciência dele [...]”.

Sendo assim, Rodrigues (2020) esclarece-nos que aprendemos, a partir de estudos teóricos, o que são qualidades da organização que decorrem de um trabalho com intencionalidade e de caráter consciente e que, mesmo que o resultado do trabalho seja distante do ideal, por meio da organização, deve-se adequar.

De fato, a consciência da prática possível das professoras em atividade de organização do ensino com base no Currículo vigente está, intrinsecamente, ligada ao(s) motivo(s) da atividade e às condições subjetivas e objetivas relacionadas à categoria Conteúdo e Forma presente no Currículo vigente.

Eis o sentido da análise das categorias realizada por nós, pois permite, agora, seguirmos às *Considerações Finais*, nas quais podemos avaliar o todo de maneira menos fragmentada levando em consideração as partes, ou seja, as categorias já analisadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos que um currículo prescreve tanto conhecimentos operacionais quanto teóricos para a organização do ensino, existindo, dessa maneira, âmbitos relacionados aos conceitos que podem ser analisados na atividade docente de organização do ensino, os quais são: expressão formal e material (formatos e conteúdos).

Tomamos como princípio básico para a organização do ensino a intrínseca inter-relação entre conteúdo e forma que se relacionam tanto aos conteúdos operacionais quanto teóricos, segundo currículo que se modele dentro de um sistema concreto que se dirija a professores e a alunos.

Dessa forma, a resposta à pergunta da pesquisa: “como o Currículo vigente tem sido empregado na organização do ensino das professoras da Educação Infantil do município de Bauru/SP?” dependeu da análise da organização do ensino de docentes segundo as condições subjetivas e objetivas que se apresentam.

Com base nessa inquietação, resgatamos a história dos currículos para Educação Infantil da cidade de Bauru/SP, o que representou estudar em conjunto a história da Educação Infantil na referida cidade para nos aproximarmos, ainda mais, do nosso objeto de pesquisa.

O que diz respeito ao contexto histórico dos currículos, podemos dizer que o fato de o Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP adotar um currículo para Educação Infantil, tendo a Teoria Histórico-Cultural como pressuposto epistemológico, deve ser considerado um ato contra-hegemônico. Essa perspectiva se explica, uma vez que, tal teoria se vale dos pressupostos do materialismo histórico-dialético que diferem de propostas curriculares que estabelecem preceitos próprios do liberalismo presentes na maioria dos Currículos em vigor.

Adotar tal pressuposto teórico significa considerar a possibilidade de transformação da realidade objetiva com base na contradição presente no método do materialismo que, com os fundamentos filosóficos, faz-nos entender a luta de classes presente na nossa sociedade capitalista.

Ora, vivemos sob a égide neoliberal, na qual, o que predomina é o individualismo. Em uma sociedade na qual predomina a meritocracia, o sucesso e o fracasso são vistos como algo individual, as questões sociais reverberam sobremaneira na condução de um Currículo pautado na Teoria Histórico-Cultural

dentro e fora de sala de aula, dada as concepções distintas de mundo e de como da produção do conhecimento.

Assim, o que podemos concluir pelos dados que analisamos é que apesar de o Currículo ainda estar vigente na nova gestão, as ações para sua implementação foram esquecidas ou descaracterizadas e que esse fator afeta os fundamentos do trabalho das professoras.

Procurando ainda compreender as condições objetivas que são determinações para as condições subjetivas, pesquisamos como se pauta a carreira do magistério na referida cidade.

Estabelecemos como objetivo geral: identificar como se dá a organização do ensino realizada pelas professoras da Educação Infantil pautada no Currículo vigente; e como objetivo específico: analisar a organização do ensino das professoras segundo os modos objetivos de operacionalização. Para isso, conversamos com um grupo de seis docentes do aludido Sistema de Ensino.

As docentes com as quais conversamos e pudemos ter contato via entrevista e via material produzido por elas para a organização do ensino pautada no Currículo vigente procuraram, fora da precária formação em serviço, subsídios para a organização do ensino.

Para entendermos a organização do ensino por parte das docentes, precisamos entender qual a intencionalidade da atividade proposta. Tomemos como exemplo duas professoras com suas respectivas turmas: ambas as turmas estão jogando bolas em uma caixa de papelão. A aparência da forma nos leva a acreditar que ambas estão propondo a mesma atividade e o mesmo conteúdo. Porém, uma delas pode estar propondo conteúdo matemático - dentro e fora - enquanto a outra pode estar propondo atividades de cultura corporal ou destrezas - direcionalidade. Assim, todas as ações e operações das docentes se voltam para o motivo da atividade proposta.

Podemos perceber a importância tanto de se pensar a atividade docente quanto a atividade-guia do desenvolvimento das crianças para a organização do ensino. Conforme defendemos, tanto a professora quanto os alunos precisam entrar em atividade para que ocorra a aprendizagem.

Na organização do ensino, precisamos ter consciência dos motivos que nos levam a entrar em atividade de ensino e, assim, nossas ações e operações voltarem-se ao encontro do nosso objeto. Ainda, levar em consideração a atividade-

guia do desenvolvimento quando pensamos as formas e o conteúdo presente no Currículo vigente na atividade do docente que o utiliza de acordo com o que foi internalizado, constitui sua subjetividade; pois, para ensinar o conteúdo, necessita fazer parte do nosso repertório docente, precisamos ter propriedade do que vamos ensinar.

Uma vez que, a organização do ensino é uma atividade docente tão complexa, entendemos a importância de se pesquisar a organização do ensino da Educação Infantil em outros sistemas e ou redes com currículo na mesma perspectiva teórica. Ainda, pesquisar com mais afinco a importância da Teoria da Atividade para a organização do ensino das professoras e o que essa teoria contribui para pensar essa organização.

Ao organizar o ensino levamos em consideração: o que ensinar – conteúdo teórico presente no Currículo vigente – e a importância de o professor dominar o conteúdo que pretende ensinar. Na organização do ensino, consideramos as condições objetivas – espaço, tempo, materiais, quantidade de alunos – e as condições subjetivas dos alunos em seu nível real – o que faz sozinho perante o conteúdo e o que faz com ajuda – para determinar a forma presente no conteúdo operacional.

Durante a organização do ensino, as professoras mostram estar motivadas por novas necessidades geradas durante essa atividade e, por vezes, voltam-se para o estudo teórico e aprendem em atividade. Ao mesmo tempo novas necessidades são engendradas por esses estudos, novos motivos são formados alterando o sujeito subjetivamente e esse altera a realidade objetiva dialeticamente. Essa nova realidade objetiva que, por sua vez, altera a subjetividade do sujeito dada as condições objetivas. Assim, motivos impulsionam e podem aparecer multifacetados em vários outros motivos a depender da complexidade da atividade.

Para tanto, é mister que haja condições objetivas de trabalho para que os sujeitos envolvidos operacionalizem uma ampla participação na efetivação desse Currículo. Deve-se buscar condições concretas junto à Secretaria Municipal de Educação, dos colegiados, dos movimentos estudantis e da própria comunidade escolar, pois o que nos pareceu foi que os professores tiveram acesso a formações em serviços em períodos isolados e que foi preciso buscar fora do Sistema que atuam.

Assim, é oportuno que, partindo das críticas feitas pelas professoras sobre a formação em serviço, parte do currículo prescrito reflita sobre as implicações para o desenvolvimento da atividade de organização de ensino. E, como currículo moldado e em ação, é importante ouvirmos as professoras.

Entendemos que um Currículo calcado na Teoria Histórico-Cultural contribui para a transformação da realidade objetiva. Contudo, percebemos que o Currículo em ação, por vezes, não condiz com o prescrito. Sugerimos que próximas pesquisas se debrucem mais especificamente nas formações em serviço da cidade de Bauru/SP.

Infelizmente, a implementação do Currículo vigente deixou lacunas que necessitam ser preenchidas de forma concreta a partir de uma formação em serviço que efetivamente esteja balizada pelo referencial teórico adotado no, e para a elaboração do Currículo, como a formação em serviço que precisa estar organizada pautada na teoria histórico-cultural enquanto forma, ou seja, a própria organização do ensino do Currículo, destinada as professoras, precisa pautar-se nos fundamentos, uma vez que aprendemos pela forma como somos ensinados, no desenvolvimento da forma como nós professoras ensinaremos.

Apontamos ainda que futuras pesquisas possam valer-se do método do materialismo histórico-dialético em especial das categorias universal, particular e singular, para compreender os motivos da atividade docente na organização do ensino, sendo: o motivo geral, os motivos muito constantes, os motivos eficazes, os motivos não eficazes ou apenas compreensíveis, os motivos suplementares e os motivos novos criados para estimular a ação, podendo ainda ser a relação entre os motivos gerais e particulares.

Enquanto docentes e pesquisadoras, percebemos e declaramos a importância de nos pautarmos na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade para organização do ensino. Pautamo-nos em tais teorias e organizamos o ensino dos conteúdos pensando a atividade que guia o desenvolvimento dos alunos e a periodização do desenvolvimento.

Pensamos, ainda, que precisamos engendrar necessidades em nossos alunos e como fazê-los entrar em atividade, sabendo que só assim eles aprendem e se desenvolvem e, ainda, que devemos atuar com níveis de ajuda, levando em consideração o nível real de desenvolvimento e a zona de desenvolvimento

proximal (ZDP) do meu aluno, a identificação do que ele faz sozinho (nível real) e com ajuda (ZDP).

Para finalizar, reconhecemos a importância que esta pesquisa promoveu em nossa formação, com a mudança de alguns paradigmas com relação à prática do professor em sala de aula, a organização dos conteúdos e a forma de ensino, visto que estes são pressupostos para o alcance de uma educação voltada a transformação da realidade objetiva do educando e, também, norteadoras da práxis do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

- ARIOSI, C. M. F. Incorporação das creches à rede municipal de Educação Infantil pós-LDB 9394/96: história em pauta. **Revista Paulista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 17–29, 2012. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_rpe/arquivos/Tema%20em%20Destaque2.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.
- ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 29, maio/jun./jul./ago., p. 108-118, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- BARBOSA, E. **Instrumentos de coletas de dados em pesquisas educacionais**. 2008. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/imprimir.php?modulo>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- BAURU. **Lei n. 5.999, de 30 de novembro de 2010**: Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salário - PCCS, dos servidores específicos da área da educação do município; bem como reenquadra os respectivos cargos, reconfigura as carreiras, cria nova grade salarial, dispõe sobre a cessação do pagamento das gratificações e adicionais e institui jornadas de trabalho. Diário Oficial de Bauru. Poder Executivo: Bauru/SP, 01 dez. 2010, Seção I, p. 01.
- BAURU. **Decreto n. 11.494, de 11 de março de 2011**: Regulamenta o art. 40 da Lei Municipal nº 5.999, de 30 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Atividade de Trabalho Pedagógico (Atividades exercidas fora da sala de aula). Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist_juridico/documentos/decretos/DEC11494.pdf. Acesso em: 25 dez. 2020.
- BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú, URSS: Progreso, 1987.
- BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Traducción de Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALEIRO, P. C. F.; SFORNI, M. S. de F. Organização do ensino da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural . **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 127-145, 2012. DOI: 10.11606/issn.1980-7686.v6i11p127-145. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11594>. Acesso em: 26 nov. 2021.

CEDRO, W. L.; MORETTI, V. D.; MORAES, S. P. G. de. Desdobramentos da Atividade Orientadora de Ensino para a organização do ensino e para a investigação sobre a atividade pedagógica. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 24, p. e21851, 2019. DOI: 10.26512/lc.v24i0.21851. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21851>. Acesso em: 26 nov. 2021.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 81-91, 2014.

CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G. **A relação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica**: análise de uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. 2019, 313 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras (*Campus Araraquara*), 2019.

CORRÊA, M. de C. A. Trajetória de elaboração da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil no Sistema de Ensino de Bauru na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, p. 190–202, 2013.

GALVÃO, A. C.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, abr., p. 57-63, 1995.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, p. 15–35, 1997.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa**. Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 57, 2015.

LEONTIEV, A. N. **Le développement du psychisme**. Paris: Editions Sociales, 1976.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, p. 59-83, 1998.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, p. 119-142, 2010.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da Atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Antologia: ensino desenvolvimental**. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica Didática. Série Ensino Desenvolvimental. V. 4 - Livro 1). EDUFU: Uberlândia/MG. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905273/mod_resource/content/1/Antologia_2017.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru/SP: Mireveja, 2021.

LIMA, C. P. de; SEKKEL, M. C. A promoção da atividade de estudo: repercussões para a organização do ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 22, n. 2, p. 403-411, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392018022105>>. Epub May-Aug 2018. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018022105>. Acesso em: 26 nov. 2021.

MANCHOPE, E. C. P.; PASQUALOTTO, L. C. P. A infância e a formação de profissionais para a educação infantil. **Revista de Educação**, vol. 6, nº 12 jul./dez., p. 209-215, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/educare.v6i12.6479> Acesso em: 02 nov. 2021.

MANZINI, E. J. M. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. *In*: **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. Livre-docência. Marília/SP: UNESP-FFC, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K; ENGELS, F. **Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia alemã clássica**. Stuttgart: [s.n], 1888. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2021.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

MOURA, M. O. A objetivação do currículo na atividade pedagógica. **Revista Obutchénie**, v. 1, n. 1, p. 98–128, 2017.

OLIVEIRA, M. de S. **Produções subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo**, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34187>. Acesso em: 26 nov. 2021.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101525>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

PASQUALINI, J. C. Construindo coletivamente uma proposta para a escola pública de Educação Infantil. **Anais [...]**São Carlos: UFSCAR, 2015.

PASQUALINI, J. C. Proposta Pedagógica do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (SP) para a Educação Infantil: uma experiência de extensão universitária. CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6., 2016, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

PASQUALINI, J. C. Proposta Curricular para a Educação Infantil: a experiência de Bauru. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, nº 11, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39616>. Acesso em: 12 out. 2019.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, M. L. **Que educação infantil queremos?** Bauru/SP: Mireveja, 2022

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.) **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

PETROVSKI, Artur Vladimirovich. La imaginación. In: __. *Psicología General: manual didáctico para los institutos de pedagogía*. Moscú: Progreso, 1985.

RODRIGUES, C. I. **Formação profissional continuada com professores que ensinam matemática: um estudo sobre os elementos que caracterizam o desenvolvimento de uma coletividade**. 2020. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13775>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAMPAIO, M. **Leitura e contação de história na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**, 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147089>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SANTOS, C. A. S. **Currículo, Infância e Educação Corporal: Fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações no campo da interdisciplinaridade**, 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru/SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138957>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SCHUBERT, W. H. **Curriculum: perspective, paradigm, and possibility**. New Jersey: UpperSaddle River: Prentice Hall, 1986.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara/SP: JM, 2004.

TALIZINA, N. F. **Manual de Psicología Pedagógica**. San Luís Potosi: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luís Potosi, 2000.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscu: Progreso, 1989.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 144-160, maio 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/882>>. Acesso em: 20 maio 2021.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251–283, 2001.

ARROYO, G. M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ASBAHR, F. da S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. DOI: 10.11606/D.47.2005.tde-24112005-195626. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24112005-195626/pt-br.php> Acesso em: 02 nov. 2021.

BASSO, I. S. Significado e sentido do Trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, abr., p. 19–32, 1998.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para as Escolas Municipais de Educação Infantil**. Mimeo, 1987.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru**. Bauru: Causa e Efeito Comunicação, Graff Studio e Gráfica São João, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988. Disponível em: https://issuu.com/luisorbegoso/docs/la_ensenanza_escolar_y_el_desarroll. Acesso em: 05 jan. 2021.

DUARTE, N. A teoria da Atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, jul./dez., p. 279-301, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646>. Acesso em: 15 out. 2021.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscú: Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Antologia: ensino desenvolvimental**. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica Didática. Série Ensino Desenvolvimental. V. 4 - Livro 1). EDUFU: Uberlândia/MG. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905273/mod_resource/content/1/Antologia_2017.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. 6 ed. Coleção Pensamento Crítico. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1979.

ENGELS, F. **ANTI-DÜRING**. 3 ed. Coleção Pensamento Crítico. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1990.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. A aprendizagem como Atividade coletiva: Escolha e organização das Atividades segundo as correntes soviéticas e socioconstrutivistas. *In: Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista, Escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 207-222, 1996.

LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação qualitativa em educação. **CIAIQ**, v. 1, 2 jul., p. 263–267, 2017.

LÊNIN, V. I. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980.

LEONTIEV, A. N. Atividade e Consciência. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva. **Revista Dialectus**. Ano 2, n. 4, jan.-jun., p. 184-210, 2014. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistadialectus/2014/no4/12.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, G. **Para a ontologia do ser social**. Tradução Carlos de Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.. **O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORORÓ, L. P. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação Formação**, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 36–51, jan. 2017.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expresso Popular, 2011.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; OLIVEIRA, M. V. F. A formação de habilidades gerais no contexto escolar: contribuições da teoria de P. Ya. Galperin. *In*: NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. (org.). **P. Ya. Galperin e a Teoria da Assimilação Mental por Etapas**: pesquisas e experiências para um ensino inovador. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

PASQUALINI, J. C. A construção e implementação de uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. **Pedagogia Histórico-Crítica**: legado e perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAVIANI, N. A conversão do conhecimento científico em saber escolar: uma luta inglória? **Revista do SINPEEM**. n. 2. São Paulo, p. 27-32, 1995.

SAVIANI, N. **Pedagogia Histórico-Crítica Primeiras Aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAYÃO, D. Não basta ser mulher... Não basta gostar de crianças... "Cuidado/educação" como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 69–84, 2010.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623645965>>. Epub 03 Abr. 2015. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SILVA, R. C. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR), Araraquara: FCLAR, 2017.

YAMAMOTO, O. H. **Marx e o Método**. São Paulo: Editora Moraes, 1994.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149–166, 2017.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista

Descrição

<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que escolheu ser professora? 2. Descreva as formações sobre a implementação do Currículo vigente das quais você participou. 3. Descreva os estudos teóricos que você faz para organizar o ensino. 4. Descreva o seu trabalho na EI. 5. O que mais a motiva no seu trabalho? 6. Quais dificuldades você encontra na aplicação prática do seu planejamento? 7. De que forma o ato de planejar e o Planejamento Dinâmico a auxiliaram no desenvolvimento da prática? 8. Como você realiza seus estudos a respeito do Currículo vigente? 9. Como você utiliza esse conhecimento na sua prática?
Informação
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os objetivos de ensino traçados em seu plano de aula? Atinge os objetivos esperados por você? 2. Por que acredita que conseguiu atingi-los? 3. Como organiza o planejamento dinâmico? 4. Por que escolheu organizar dessa maneira? 5. Que relação existe entre sua organização do ensino e o uso do Currículo vigente para Educação Infantil de Bauru? 6. Que relação faz entre a sua organização do ensino e o estudo teórico? 7. Como você acha que seus estudos pautados no Currículo vigente afetam a sua prática? 8. Você se baseia no Currículo vigente para planejar as aulas? Que materiais didáticos, livros entre outros usa para auxiliá-la nesse planejamento? 9. Como o planejamento anual serve de subsídio para o seu Planejamento Dinâmico?
Confronto
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você utiliza o Currículo vigente para elaborar seu plano de aula? 2. Você acredita na importância do estudo para a sua organização do ensino? 3. O que você acha que limita as suas práticas? 4. Você acredita que devemos ensinar ou a criança se desenvolve mais livremente? 5. O estudo do Currículo vigente colabora para que você supere dificuldades em organizar o ensino? 6. Quais mudanças você enxerga na sua prática? 7. Em algum momento, você desconsiderou a importância do Currículo vigente?
Reconstrução
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que mudaria no seu planejamento e na elaboração do seu Planejamento Dinâmico? 2. Que outras estratégias você usaria no seu planejamento? 3. O que você acha que ainda precisa melhorar no seu trabalho? 4. O que pode fazer para alcançar essa mudança? 5. Que proposta você tem para melhorar a implementação do Currículo vigente? 6. O que você pode fazer na sua prática para atingir essa mudança? 7. O que você mudaria no contexto em que atua?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

O Currículo como instrumento para a organização do ensino das professoras da Educação Infantil

Eu, Deborah Miranda Alvares, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, convido-o(a) a participar da pesquisa “O Currículo como instrumento para a organização do ensino das professoras da Educação Infantil” orientada pela Profa. Dra. Wania Tedeschi.

O objetivo geral deste estudo é identificar como se dá a organização do ensino pelas professoras da Educação Infantil pautada no Currículo vigente e o objetivo específico é analisar a organização do ensino das professoras segundo os modos objetivos de operacionalização.

Você foi selecionado(a) por atender a três critérios: primeiro, ser profissional efetivo do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP, cidade onde o estudo será realizado, e por ter participado de formação em serviço no Currículo vigente; segundo, possuir tempo de serviço maior do que três anos, uma vez que, após três anos a professora passa de Adjunta para Especialista e começa a realizar Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC); e o terceiro critério, a localização geográfica em diferentes regiões da cidade na qual as professoras trabalham.

As entrevistas serão individuais e realizadas via plataforma *Google Meet* e não ficarão disponíveis em nuvens e/ou on-line para segurança. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder às perguntas que envolvem as próprias ações e, também, constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar no mesmo Sistema de Ensino. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse

trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Infantil, para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos letras e números, com garantia de **anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.**

Solicito sua autorização para gravação em vídeo das entrevistas, dos encontros. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturadas serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros será realizada na íntegra pela pesquisadora. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, na qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área Sul do *campus* São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08h30 às 11h30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: DEBORAH MIRANDA ALVARES

Endereço: Avelino Carneiro Lessa, nº 2-44

Contato telefônico: (14)9963-27328 E-mail: deborahmiranda@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Deborah Miranda Alvares

Nome Professora e Assinatura

APÊNDICE C - Síntese da Estrutura do Currículo vigente

O Currículo vigente está estruturado em três partes: Fundamentos Teóricos, Matriz Curricular e Organização do Trabalho Pedagógico. As quais listamos abaixo:

Parte I – Fundamentos Teóricos: concepção de ser humano, educação e desenvolvimento; o desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar; periodização do desenvolvimento e as ações educativas e Educação Infantil em Direitos Humanos.

Parte II – Matriz Curricular: uma palavra sobre o Currículo na Educação Infantil; Língua Portuguesa; Matemática; Ciência: Ciências da natureza e Ciências da sociedade; Cultura Corporal, Arte: Artes visuais, Música e Arte literária.

Parte III – Organização do Trabalho Pedagógico: cuidar e educar na escola de Educação Infantil; planejamento pedagógico à luz da Pedagogia Histórico-Crítica; organização do espaço na Educação Infantil; organização do tempo, rotina e acolhimento na escola de Educação Infantil; diretrizes gerais para o atendimento pedagógico a bebês; diretrizes gerais para a Educação Especial; a sexualidade infantil na sala de aula: conversando sobre o tema com crianças; construção coletiva de regras na escola de Educação Infantil; relações entre escola e família: reflexões e indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais; funcionárias(os) da Educação Infantil também são educadoras(es)!; Conselhos Escolares Democracia Participativa: aspectos legais e políticos da gestão democrática; e o Projeto Político-Pedagógico em ação: contribuições à organização da atividade pedagógica.

É importante destacar que a Matriz Curricular se divide em áreas do conhecimento e eixos. Sendo estes:

Língua Portuguesa: Eixos - 1- Oralidade; 2- Leitura e 3- Escrita.

Matemática: Eixos - 1- Espaço e Forma; 2- Grandezas e Medidas; 3- Números; 4- Operações e 5- Tratamento de informações.

Ciência divide-se em:

Ciências da natureza: Eixos - 1- Seres Vivos; 2- Elementos do meio ambiente e fenômenos naturais; 3- O universo e 4- Ser humano e qualidade de vida.

Ciências da sociedade: Eixos - 1- Relação indivíduo-sociedade; 2- Trabalho e relação de produção; 3- Tempo histórico e Espaço geográfico e 4- Práticas culturais.

Cultura Corporal: Eixos - 1- Brincadeira de situações opositivas; 2- Brincadeira de destreza e desafios corporais e 3- Brincadeiras e imitação/criação de formas artísticas.

Arte divide-se em:

Artes Visuais: Eixos - 1- Percepção e Sentido; 2- Fazer artístico e 3- Materialidade.

Música: Eixos - 1- Som e Música; 2- Apreciação musical e contextualização e 3- Música como linguagem.

Arte literária: Eixos - 1- Dimensão epistemológica; 2- Dimensão axiológica e 3- Dimensão estética.

APÊNDICE D - Recorte das entrevistas com P1, P2, P3, P4, P5 e P6

Professoras	Categoria principal identificada nas declarações
Professora: P1	
<p>Por que escolheu ser professora?</p> <p><i>Eu sempre gostei de brincar de escola, de ser professora. Fiz o magistério e, através, dos estágios, interessei pela área. Então, fiz Pedagogia e já comecei a trabalhar na área.</i></p>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]
<p>Descreva as formações sobre a implementação do Currículo vigente das quais você participou.</p> <p><i>Participei da formação com a Y. e com a R. sobre o Currículo, foi o ano que eu entrei na Prefeitura (2011). Para mim, era tudo muito difícil porque eu não compreendia assim a fundo o que era o Currículo, eu só tinha dado aula em escola particular, no Estado, nas creches conveniadas. Então, vinha tudo pronto, não tinha que pensar em fazer nada e essa era a única forma que eu conhecia. Quando comecei a estudar sobre a Teoria Histórico-Cultural, tive muita dificuldade de compreender: Em 2011, depois eu fui fazendo alguns outros cursos oferecidos pela Secretaria e fiz cursos com a G., com a M. E, aí, quanto mais eu ia estudando, mais esses cursos tinham sentido. A Teoria foi criando o sentido.</i></p>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]
<p>Descreva o seu trabalho na Educação Infantil.</p> <p><i>Bom, eu trabalho no período da manhã; então, quando eu chego na escola logo já abre o portão, as crianças tomam o café da manhã, depois elas vão ao banheiro e beber água. Em seguida, nós vamos para sala, aí eu faço a roda da conversa, faço calendário, faço uma chamada com eles ali na roda. Depois, eu explico a atividade, trago a proposta do dia. Explico como ela vai ser realizada, fazemos atividade na sala, depois a gente sai e faz atividade fora da sala. Às vezes, nós vamos à praça, na biblioteca. Às vezes, nós fazemos atividades na biblioteca da escola, porque nós também vamos à biblioteca ramal, que é a biblioteca do bairro ou eu faço atividade no pátio que é de cultura corporal. Então, dependendo do dia, cada dia é uma atividade fora. Depois, eles almoçam e, em seguida, eles vão para o parque e depois algumas crianças vão embora, outras vão dormir, essa é a nossa rotina na escola.</i></p>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]
<p>O que mais a motiva no seu trabalho?</p> <p><i>O que mais me motiva, no trabalho, é aprendizagem das crianças.</i></p>	OS MOTIVOS [1]
<p>Quais dificuldades você encontra na aplicação prática do seu planejamento?</p> <p><i>Em primeiro lugar, é a estrutura na escola e a organização do espaço. É um ponto que gera bastante conflito porque nós estamos numa casa, num prédio adaptado. A sede da nossa escola foi demolida. Ela será construída novamente e o local onde estamos é um espaço muito limitado. Não temos tanque de areia, não temos um parque adequado para as crianças, não temos espaço físico. Eu acredito que o espaço físico é o que mais causa um impacto maior na qualidade do ensino: o espaço físico.</i></p>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]
<p>De que forma o ato de planejar e o Planejamento Dinâmico a auxiliam no desenvolvimento da prática?</p> <p><i>Porque, através do Planejamento, eu sei para onde eu vou, sei o que eu quero. Então, ali, é registrado tudo o que deu certo e o que não deu para que eu possa planejar novas ações. Então, é ele que dá um norte para aquilo o que eu vou planejar, para orientar o meu trabalho.</i></p>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]
<p>Como você utiliza esse conhecimento na sua prática?</p>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL

<i>Através do Planejamento, eu vou pensar em ações.</i>	[3]
<p>Quais são os objetivos de ensino traçados em seu plano de aula? Atinge os objetivos esperados por você? Por que acredita que conseguiu atingi-los?</p> <p><i>Na grande maioria das vezes, sim, mas quando não atinge é bom também. Porque eu repenso uma nova maneira de passar aquele mesmo conteúdo. Quando não dá certo, não tem problema.</i></p>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]
<p>Como você organiza o Planejamento Dinâmico?</p> <p><i>Eu coloco... eu procuro, eu tenho uma planilha para separar por áreas para que eu possa contemplar todas as áreas durante a semana. Na semana toda procuro, também, sempre ter um olhar na questão do registro para que seja diário. E o registro não, necessariamente, somente no papel. É um registro de diversas formas. Então eu penso e distribuo, geralmente, da seguinte maneira: as áreas da cultura corporal, no mínimo três vezes por semana e divido entre cultura corporal, artes, língua portuguesa, matemática, ciências da sociedade. Também procuro dividir para todos os dias, para que, pelo menos uma delas, também, esteja no Planejamento. Quanto à arte literária, planejo para todos os dias com histórias ou através de poesia.</i></p>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]
<p>Por que escolheu organizar dessa maneira?</p> <p><i>Porque é uma forma de eu ver o que está sendo ensinado, posso assim contemplar todas as áreas, porque, senão, o professor acaba ficando perdido. Antes do Planejamento, eu só ficava, por exemplo, na língua portuguesa e matemática e não dava artes, não dava música, não dava cultura corporal. Então, eu acho que dessa forma consigo contemplar todas as áreas do conhecimento e, também, ver os conteúdos que estão na Proposta, no Currículo, se estão sendo contemplados ou não. Sem o Planejamento, fico num conteúdo só e não evoluo.</i></p>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]
<p>Que relação existe entre sua organização do ensino e o uso do Currículo vigente para Educação Infantil de Bauru?</p> <p><i>Total a relação! Eu não consigo planejar sem o Currículo. Até os conteúdos necessários, eu planejo em cima dele.</i></p>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]
<p>Que relação faz entre a sua organização do ensino e o estudo teórico?</p> <p><i>O estudo teórico me ajuda a pensar no desenvolvimento humano. Então, por exemplo, as crianças são diferentes, tenho crianças com necessidades especiais. Então, quando estudo penso nessas crianças também. De que maneira elas serão contempladas com aquele conteúdo? Então, acredito que essa relação me ajuda a pensar esse sujeito: o aluno.</i></p>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]
<p>Como você acha que seus estudos pautados no Currículo vigente afetam a sua prática?</p> <p><i>Porque o estudo, ele transforma. Pelo menos na minha prática, o estudo facilitou minha vida depois que eu compreendi a teoria. Ele facilitou a vida, a forma de planejar.</i></p>	OS MOTIVOS [1]
<p>Como o planejamento anual serve de subsídio para o seu Planejamento Dinâmico?</p> <p><i>No planejamento anual, a gente pensa no todo. Daquele todo você vai para as partes, pensando nele por semestre, depois por bimestre. Então, acredito que ele nos oriente para que a gente possa fazer uma leitura do que é necessário naquele ano e, depois disso, esmiuçar as partes. Não conseguimos contemplar todo o Currículo, pois muitas coisas acontecem durante o ano, mas é necessário para que eu não me perca.</i></p>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]
O que você acha que limita as suas práticas?	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL

O que limita a minha prática, neste momento, é o espaço escolar.	[3]
<p>Quais mudanças você enxerga na sua prática?</p> <p><i>Na minha prática, era é nítido como eu fazia antes de ter conhecimento, por exemplo, não criticando. Mas é uma forma de pensar mesmo, pensar até a própria forma de formação dos professores. Por exemplo, eu dava muita letra, eu achava que as crianças tinham que saber as letras do alfabeto, que eu acreditava que elas aprendiam as letras do alfabeto somente se elas copiassem letra solta descontextualizada, até mais, porque elas não estão soltas no mundo, mas estão dentro de um contexto. Então, para que as crianças aprendam, aquilo tem que ter sentido, tem que ter significado senão a criança vai ser apenas copista e produtora. Então, é nítido, assim, na minha prática o quanto eu aprendi e mudei.</i></p>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]
<p>O que você acha que ainda precisa melhorar no seu trabalho?</p> <p><i>Acho que estudar mais sobre os conteúdos porque, às vezes, a gente quer dar conta de tanta coisa e não dá. Então, eu acredito que esse aprofundamento nos conteúdos para mim, nesse momento, acho que seria algo importante.</i></p>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]
<p>O que pode fazer para alcançar essa mudança?</p> <p><i>Acredito que se eu ajudar as pessoas, ajudando os pares amigos nas trocas, acho que é uma forma de contribuir para atingir essa mudança. Através das trocas de experiência, através do grupo de estudo. Por exemplo, nós estávamos pensando no livro, acredito que isso é algo muito bom porque já está ajudando as pessoas.</i></p>	OS MOTIVOS [1]
Professora: P2	
<p>Por que escolheu ser professora?</p> <p><i>Sempre gostei muito mesmo. Sempre, desde criança, aquela história de brincar de ser professora, de gostar de ler. Eu sempre tive listas de livros. A minha mãe não podia comprar, mas eu pegava dos meus primos, de tio. Eu tenho um tio na mesma idade e eu pegava todos os livros dele. Fazia listas de livros para ler porque eu era encantada. Então, sempre gostei muito de escola, a escola para mim era minha segunda casa. Eu estudei da primeira à oitava série aqui no SESI. A escola, para mim, lá era minha...sabe? Assim, a minha segunda casa. Era como se fosse parente mesmo, sabe? Das professoras... a gente cuidava da escola e tinha biblioteca. Então, era um amor muito grande. Eu sempre gostei muito da escola e isso sempre fez parte da minha vida: acreditar que a educação é mudança. Que a educação muda você e você muda as coisas. Então, isso sempre esteve comigo. Eu fiz Serviço Social, depois fiz o magistério.</i></p>	OS MOTIVOS [1]
<p>Quais dificuldades você encontra na aplicação prática do seu planejamento?</p> <p><i>A quantidade de crianças por professor.</i></p>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]
<p>Como você acha que seus estudos pautados no Currículo vigente afetam a sua prática? Você se baseia no Currículo vigente para planejar as aulas? Que materiais didáticos, livros, entre outros, usa para auxiliá-la nesse planejamento?</p> <p><i>Fizemos um projeto: "Qual é a minha história?" Então, a gente fez um levantamento [dados] de cada família. E, aí, estamos ao mesmo tempo pesquisando isso, construindo. Qual é a história de cada um? E aí, por exemplo, uma família que a gente não consegue [fazer o levantamento], não vai conseguir... porque são 23 crianças hoje, mas daquelas que conseguimos, trabalhamos da seguinte maneira, por exemplo: tem uma família que veio de Santos. Então, eu fiz um livro contando essa história às crianças e elas desenharam. E, aí, a gente montou um livro com a história dessa família. Utilizamos, então, os materiais: buscamos no mapa onde nós estamos, onde nossa escola está, nossa cidade, nosso Estado, onde está a cidade de Santos. Fizemos toda uma atividade, uma brincadeira</i></p>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]

<p>com mapas, de desenhar o mapa e, então, com base nessas informações, que vêm da família, passei um vídeo sobre Santos mostrando a praia e, a partir disso, pesquisamos sobre os surfistas, os animais marinhos, utilizando sempre histórias que falam sobre esse tema, tomando o cuidado de trazer histórias com personagens negros, outras culturas, a cultura africana, a cultura indígena e tantas outras. [...] a gente arrumou as mesas colocou essas [coisas] [...] as coisas lindas e é muito especial... Então, a gente vai... esses materiais são selecionados de acordo com essa realidade que a gente está buscando conhecer, aprofundar o conhecimento [...]</p>	
Professora: P3	
<p>Por que escolheu ser professora?</p> <p><i>Quando eu terminei o terceiro colegial, eu já queria ser professora. Eu não queria esperar, já queria entrar na faculdade e sempre gostei muito de português. Então, eu comecei a fazer Letras Português/Inglês na USC. Consegui, então, até uma bolsa, mas, no decorrer do curso, vi que não era aquilo o que eu queria para mim. Comecei, então, a fazer a Pedagogia e já engatei o estágio. Na época era na escola A. e, ainda no estágio, me apaixonei pela Educação. Meu objetivo sempre foi trabalhar com Educação Infantil e eu estou na Educação Infantil.</i></p>	OS MOTIVOS [1]
<p>Descreva as formações sobre a implementação do Currículo vigente das quais você participou.</p> <p><i>Em 2011, eu fiquei sabendo dos estudos para o novo Currículo. Mas a diretora da escola onde eu trabalhava não nos informava nada. Ela era bem política, deixava cada um fazer do seu jeito. Eu acessei e fui rápido para o período da manhã, porque a escola era uma escola longe e ninguém queria. Como eu estava agora no período da manhã, consegui alterar a jornada em outras escolas. Fui dar aula em outra escola da Prefeitura, bem tradicional, do xérox, do pinte dentro, pinte fora e era bem bacana, no sentido da organização, da direção. Em 2012, foi quando eu tive um choque nessa realidade entre as duas escolas. Caí com outra diretora, que não admitia xérox, cheguei lá com meu xérox que eu estava acostumada e as meninas “pelo amor de Deus não dá xérox!”. Então, comecei a participar das formações, fui fazer os cursos de desenho da Y. e os cursos da G. Mesmo os cursos da Y. me incomodavam, agora eu vejo que até o curso da Y. mudou, porque ela estava estudando também. A G. foi para a Secretaria e começaram cursos bacanas. Foi um curso em que eu aprendi muito com a G. Eu já tinha o ATPC da minha escola e ainda participava dos ATPC dessa outra escola para aprender. Comecei a ver as coisas que as meninas faziam, o que eu tinha dúvida perguntava para a diretora e ela me explicava. Comecei a ver como era fazer um semanário, ela trazia várias maneiras de se trabalhar com as crianças. Eu comecei a ficar interessada. Só em 2016, com a Proposta já entregue, entrou uma diretora nova na minha escola sede e a gente começou fazer novos cursos. Em 2018, trocou-se novamente a diretora, que pedia para estudarmos e as outras professoras ficaram bravas com os textos e os estudos da nova diretora: elas não gostavam de estudar, elas queriam tudo pronto. Em 2018, começamos a estudar para um concurso. As meninas, então, queriam estudar para prestar o concurso de 2018. Comecei a tentar inserir o resto do pessoal da escola. Mas tudo era muito difícil porque elas ficaram naquilo de tudo livre muito tempo. [...] Em 2019, eu me mudei de escola e me encontrei e me realizei. A G. dava suporte, mesmo estando na Secretaria, ela era diretora da escola. tudo o que eu fazia, a diretora “Que legal! Faz assim!”, dava dica. Ela me dava ideias. Aquilo vinha e fluía. Foi quando eu fui aprendendo, também, a trabalhar com Infantil II. Tinha um plano, tinha organização, tinha rotina, tinha o conteúdo. Eu queria ter ido para a O. (escola) antes.</i></p>	OS MOTIVOS [1]
<p>Como você acha que seus estudos pautados no Currículo vigente</p>	O CONTEÚDO PRESENTE NO

<p>afetam a sua prática? Você se baseia no Currículo vigente para planejar as aulas? Que materiais didáticos, livros, entre outros, usa para auxiliá-la nesse planejamento?</p> <p><i>A Proposta só... Ah, não! Eu pego os livros de... Na verdade, assim, eu... eu acredito que a Proposta é bem completa... Assim, no sentido para ajudar a gente a planejar a aula eu uso a internet e eu uso alguns livros que eu tenho, eu leio alguns livros. Eu uso o planejamento anual.</i></p>	<p>CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]</p>
<p>Me explica melhor essa questão anterior e, ainda, como o planejamento anual serve de subsídio para o seu Planejamento Dinâmico?</p> <p><i>Faço um planejamento anual na parte dos conteúdos, vou tirando os conteúdos e objetivos a serem trabalhados ao longo do ano para elaborar o planejamento. E para uso nas aulas, uso, sim, materiais didáticos para exemplificar mais, no sentido de ampliar meu repertório, para eu elaborar as aulas.</i></p>	<p>O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]</p>
<p>O que você acha que limita as suas práticas?</p> <p><i>Acredito que algumas coisas são de ordem prática. Com relação ao pessoal do apoio, por exemplo, que não entende o que fazemos. Brigam porque tem tinta, reclamam das crianças.</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>O que mudaria no seu planejamento e na elaboração do seu Planejamento Dinâmico?</p> <p><i>Eu utilizo o Roteiro de Gasparin, hoje, meu planejamento é bem sucinto, tem lá os objetivos e você tem conteúdo, tem o foco da aula e é diário. Talvez, eu mudasse de planejamento diário para semanal para digitar o semanário. Atualmente, tenho que escrever tudo que acontece na aula, diariamente, mesmo porque você trabalha muitas coisas, não tem só... só uma área no dia.</i></p>	<p>O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]</p>
<p>Que outras estratégias você usaria no seu Planejamento?</p> <p><i>Eu gosto muito da questão da informática, por exemplo, se eu não tivesse uma diretora arcaica, de ter que ficar escrevendo... escrevendo... se a diretora já fosse "internauta", seria mais fácil. Por exemplo, fazer on-line, mandar, ela já corrige, já vai adicionando ali, como um diário, sabe.</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>O que você acha que ainda precisa melhorar no atual estágio de desenvolvimento do seu trabalho?</p> <p><i>Eu preciso estudar mais, eu estudo, mas eu vou estudar mais, preciso mais, estudar mais a teoria, estudar como aplicar a teoria, estudar os conteúdos que vou ensinar. Sabe qual parte da teoria que tenho mais dificuldade? Na parte do desenvolvimento, tenho um pouco de dificuldade de entender. Assim, eu acho um pouco difícil, então eu preciso... assim, tipo, tem que estar voltando, sabe? Buscando.</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>Que proposta você tem para melhorar a implementação do Currículo vigente?</p> <p><i>Que todo mundo fale a mesma língua. Então, talvez, se tivesse mais formação, a Secretaria... e que todo mundo falasse a mesma língua, teríamos sucesso. Assim, mas eu faço, o João não faz, o José não faz... Não dá, não é?</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>O que você pode fazer na sua prática para atingir essa mudança?</p> <p><i>Mas, é aquilo também, a Secretaria, também, não dá formação e, muitas vezes, fala outra língua, não a do Currículo que eu falei. Formação, mesmo se você, às vezes, não tem aqui, na nossa cidade uma formação "top"... Mais formação, bom, a gente pode buscar, a gente não pode ficar esperando cair do céu.</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>Professora: P4</p>	
<p>Por que escolheu ser professora?</p>	<p>OS MOTIVOS [1]</p>

<p>Os motivos, os motivos foram, acho que é o motivo principal de todo mundo, não é? Primeiro, é o sonho de ser professora e aí, depois o magistério, na época, tinha magistério, me chamava muita atenção, todo mundo queria fazer, oh, fazer o magistério e realmente eu já tinha vontade daí, quando comecei a fazer magistério, <i>aí, a gente se apaixona mesmo pela... pela coisa, naquele magistério que não tem nada a ver com Pedagogia, é muito mais gostoso! Nossa, é muito mais! Ali, é onde você, realmente, quer ser professora, é fazendo magistério. E aí, eu falei, é isso que eu quero mesmo... é que comecei a fazer os estágios na escola pública. Eu falei: "É na escola pública que eu quero estar". Só que, infelizmente, eu não comecei na escola pública, eu comecei na escola particular, que não é a mesma coisa, fiquei dez anos lá, mas o meu sonho sempre foi mesmo estar na escola pública. É aí... foi aí onde tudo começou pelo sonho. Sobre o atual Currículo, fiz bastantes cursos. Na verdade, eu sempre fiz curso, nunca deixei de fazer, todo semestre. Pelo menos, dois por semestre, eu sempre fiz, todos da secretaria.</i></p> <p><i>Gostei muito de um curso de desenho que fiz e que me fez repensar toda a minha prática. Acho que foi um dos cursos que mais me marcou. Foi, ali, que falei: "Nossa! Estou fazendo tudo errado, caramba! Sabe, eu estou mandando é o menino pintar árvore de caule marrom e folha verde, depois dali eu mudei. Muita coisa, muita coisa, na verdade, todos que eu fiz, todos! Todos eu trouxe a minha prática, não teve um que eu não trouxe, todos eu trazia alguma coisa, uma melhoradinha aqui, uma melhoradinha ali, repensado aqui... Nunca fiz curso por fazer, por causa do certificado, eu fiz pois eu queria aprender mesmo.</i></p>	
<p>Descreva os estudos teóricos que você faz para organizar o ensino.</p> <p><i>Então, quando entrei na Prefeitura, vinda do sistema particular totalmente tradicional... de repente, entro numa rede onde está começando um movimento que eu nunca tinha ouvido falar na vida, mas aí, logo depois, começou a se falar nessa Proposta. Fui tentar entender o que estavam falando porque eu demorei um tempo para entender o que eles queriam. Na verdade, acho que todo mundo demorou um tempo para entender o que era, porque se falava muito do sociointeracionismo de aprender com a prática, era uma teoria muito difícil para mim, foi muito difícil entender Histórico-cultural. Demorei a compreender o que é o Histórico-Cultural, o que que Vigotski quer dizer, o que que é essa aprendizagem, onde se aprende de acordo com o que se vive, do que se escuta. A apropriação começou pelos cursos que eu fiz. O que o Vigotski quer dizer com isso? Chega uma hora que dá uma chavinha na cabeça da gente falar, acho que agora eu estou entendendo: é isso que eu tenho que fazer, mas os cursos me ajudaram bastante a entender.</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>O que mais a motiva no seu trabalho?</p> <p><i>É não parar no tempo... para não parar mesmo no tempo e não ficar para trás. É acompanhar todo o processo. É muito triste quando você vê uma amiga educadora que para. Por eu gostar de aprender, de querer aprender, de querer conversar com alguém, sabendo do que ela está falando, de querer entender. Gente, é meu trabalho! É o meu ganha-pão! Eu preciso me apropriar do que eu trabalho, eu preciso vestir a camisa e acreditar! Imagina se eu não acreditasse no que eu prego? No que eu ensino? Tem que estudar para melhorar a prática, porque a prática melhora, sim! A teoria melhora a prática, melhora sim. Essa historinha de que teoria não melhora a prática, pra mim, não funciona, porque teoria melhora a prática, sim! Quanto mais você vai estudando e você vai aprender, você vai... vai... vai... se a pessoa não fizer uma reflexão do que estuda, então, para, para e volta! Vai para casa se não houver reflexão e não houver, tipo assim, refletir a prática, então, não adianta nada.</i></p>	<p>OS MOTIVOS [1]</p>
<p>De que forma o ato de planejar e o Planejamento Dinâmico a auxiliam</p>	<p>O CONTEÚDO PRESENTE NO</p>

<p>no desenvolvimento da prática?</p> <p><i>Eu sempre tentei trabalhar a rotina, dividir meu espaço sempre em um espaço de 30 minutos. Dentro da sala, eu conseguia estender para 60 minutos, mas, também, não era nada além desse tempo. Começa sempre com uma leitura, uma boa leitura, uma reflexão da leitura, pergunta pra eles, apresenta a capa do livro, depois vai para atividades, depois atividades mais complexas para eles tipo, tinta. Eu sempre trabalhei muito a autonomia com as minhas crianças, as de quatro e de cinco, eles lavam os pincéis, eles vão lá fora, eles limpam os pincéis, eles guardam os pincéis, aí, a gente já trabalha classificação, seriação: "Aqui, você põe papel. Aqui, você coloca o pincel". Eu gostava muito de trabalhar com isso porque quando eu dava tinta... eu sempre montei uma mesa grande no meio da sala, eu nunca dei tinta na mão e nem o pincel na mão da criança. Eu sempre montava uma mesona, colocava tinta, os pincéis, sementes... Eu sempre tive meus potinhos: semente, papel picado, milho, um monte de coisinha. Eu colocava ali. E cola... deixava cola à vontade e falava: "Vocês vão lá, vocês pegam o material que vocês quiserem, vocês vão desenhar alguma coisa bem legal [...] leitura todos os dias. Nunca fiquei nem um dia sem ler um livro para as crianças. Até, hoje, é uma leitura diária e mais jogos. Também acho que os jogos fazem parte. Eles têm que ser trabalhados, também, todos os dias para pessoa, também, até da própria mãozinha, não é? Todos os dias o que mais que eu trabalhava, todos os dias e sempre na hora da leitura para fazer uma leitura bem, bem dinâmica que eu gostava muito de fazer com o Infantil V. Quando eu tinha o (Infantil) V, era fazer teatro, usando eles mesmos, eles seriam os personagens, eles serem ali, eles fazerem parte do processo, do momento... músicas, que o nome deles aparece na música, que eles têm que fazer alguma coisa e eles adoravam, adoravam. Eles fazerem parte do processo de tudo aí: "Eu sou importante, eu estou na música [...]"</i></p>	<p>CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]</p>
<p>Quais são os objetivos de ensino traçados em seu plano de aula? Atinge os objetivos esperados por você? Por que acredita que conseguiu atingi-los? <i>Agora, acredito mais ainda que os atingi, pois temos feito essas atividades com a Proposta na mão porque antes eu não fazia com a Proposta na mão. Imagina! Fazia com os objetivos que eu achava que era e agora não. O conteúdo é outro, eu acho que a realidade é outra. Não trabalho mais coisas sem pé nem cabeça, que não vão acrescentar em nada na vida da criança. Eu só faço todas as minhas atividades com a Proposta na mão virou meu, eu carrego já fica junto com o notebook [...]</i></p>	<p>O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]</p>
<p>Quais são os objetivos de ensino traçados em seu plano de aula? Atinge os objetivos esperados por você? Por que acredita que conseguiu atingi-los?</p> <p><i>[...] Por isso que eu te falo que eu gosto de olhar para trás, por isso que eu olho para trás, por isso eu gosto de ficar folheando, vendo os registros, o que eu escrevi, como que estava aquela criança há um mês. Entendeu? Por isso que eu gosto, justamente por isso, pra saber se eu estou atingindo os objetivos ou não. Agora, já pensou se eu não tenho planejamento? Como que eu vou saber? Fala pra mim, de que forma eu vou saber se o objetivo foi alcançado ou não? Não tem como eu saber. Então, por isso que eu faço, por conta disso, pra ver se eu atingi ou não, porque nem sempre a gente atinge, não é sempre, não é 100% de acerto, nunca é!</i></p>	<p>O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]</p>
<p>Como você organiza o Planejamento Dinâmico? Por que você escolheu organizar dessa maneira? Conte-me a respeito dos detalhes que ainda não citou do Planejamento Dinâmico.</p>	<p>O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]</p>

<p><i>É como eu te falei: com a Proposta na mão para que eu não me esqueça de contemplar nenhuma área e nem um eixo que tem área. A gente, eu acho, que a gente até consegue contemplar todos os eixos, que nem outro dia... “Qual foi um eixo lá, gente?”. Ninguém nunca trabalhou esse eixo, não vejo ninguém trabalhando esse eixo, eu não lembro, acho que era dentro da Ciências, dentro da Arte, não era materialidade, é o outro lá. Aí, você fala assim: “Gente, ninguém nunca, nunca trabalhou! Então, hoje, eu trabalho, eu faço planejamento com isso na mão para não me esquecer de trabalhar em uma área em que sejam contempladas como você pergunto. [...] Então, agora, mais ainda, para não acabar esquecendo de contemplar nenhuma área. A gente acaba esquecendo de contemplar uma área, igual: música. Às vezes, fica meio paradinho, tem uma que tem uns eixos que a gente, na verdade. Outro dia, eu peguei as atividades passadas, aquelas que foram impressas, sabe? E eu comecei a folhear aquilo ali. Nem as professoras não trabalharam Ciências... quase não trabalharam Ciências da sociedade é quase nada [...]</i></p>	
<p>Que relação existe entre a prática e o planejar? E que relação você faz entre a sua prática e o estudo teórico?</p> <p><i>Acho que já respondi lá no começo, não tem como separar teoria da prática, inclusive na hora de montar uma atividade.</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>O que você acha que limita as suas práticas?</p> <p><i>Falta de liberdade grande para trabalhar, não por parte da direção [...]. Eu acho assim, que hoje, no F., escola que a gente trabalha é que a gente tem uma liberdade grande para trabalhar, pela parte da direção nunca teve nenhuma... nenhuma objeção para gente assim: “Olha isso? Pode isso? Não pode isso. Eu quero que seja assim. Eu não quero que seja assim”. Eu acho que pega ali. É o que trava todas as escolas. Eu acho que a parte da limpeza, não é? Eu acho que isso aí é um empecilho grande. Todas as escolas terem que deixar tudo em ordem. Eu sou organizada e eu gosto de deixar tudo em ordem. Por eu gostar de deixar tudo em ordem, às vezes, isso que limita um pouco, mas que dá vontade de fazer as coisas diferentes, sabe? No parque, fazer umas coisas diferentes nas paredes [...]</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>Professora: P5</p>	
<p>Por que escolheu ser professora?</p> <p><i>A minha escolha em ser professora não aconteceu ao longo da minha vida, nem do Ensino Médio, para ser sincera, ela foi acontecer quando eu estava no cursinho e bem perdida sem saber para que lado eu ia. E eu me dava muito bem nas áreas de humanas, na escola, sempre. E aí, eu pensei: “bom, vamos tentar uma profissão, então, que lide com gente. Eu gosto de gente, eu gosto de falar, então, vamos de Pedagogia”. Mas não foi aquela coisa de “sempre quis ser professora” não! Não tive isso. Hoje, eu amo ser professora, mas não foi uma caminhada que eu escolhi ao longo da minha vida, foi o “insight”: eu gosto de gente, estou sem dinheiro, preciso fazer faculdade em Bauru, dá uma olhada no que tem de opção. Foi mais ou menos assim.</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>Descreva as formações sobre a implementação do Currículo vigente das quais você participou.</p> <p><i>Eu não participei.</i></p>	<p>OS MOTIVOS [1]</p>
<p>Descreva os estudos teóricos que você faz para organizar o ensino.</p> <p><i>[...] nesse momento, eu tô fazendo um curso do GFORPE (Grupo de Formação dos Profissionais da Educação) com a S. e tem umas leituras também, algumas leituras que que já fiz, anteriormente, que tenho feito, também, por causa do meu mestrado e me apoio na Proposta. Eu tenho a</i></p>	<p>OS MOTIVOS [1]</p>

<p><i>Proposta impressa dentro da minha mala que eu carrego para todo lugar e eu utilizo a Proposta o tempo todo para criar toda minha semana. Eu uso a Proposta como inspiração para criação. Na verdade, vêm as ideias sobre o que eu quero trabalhar e, aí, eu procuro na Proposta onde elas vão se encaixar.</i></p>	
<p>Descreva o seu trabalho na Educação Infantil.</p> <p><i>Eu, enquanto professora, ali no ato de educar e de cuidar... é... não tem como desassociar disso e, a gente trabalha por meio de movimento lúdico das brincadeiras, sempre procurando apresentar esses conhecimentos científicos. Uso como eu já falei, a Proposta enquanto base para o desenvolvimento das atividades e a gente tem ali momentos diversos enquanto professora. Tem momentos mais descontraídos, tem momentos mais dirigidos, tem os momentos de atividade em sala de aula, mas tudo é atividade.</i></p>	<p>O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]</p>
<p>O que mais a motiva no seu trabalho?</p> <p><i>Aí, isso é piegas, mas é, sim, a possibilidade de transformação que a Educação dá, porque eu, como eu falei para você, eu não sou aquela pessoa que é amante da Pedagogia loucamente. Eu gosto de gente, mas eu me vejo, se precisar, fazendo outras coisas, entendeu? Essa possibilidade, sabe?, de ensinar essa criança, pegar esse conteúdo de usar para a vida dela e de transformar essa realidade, isso pra mim, assim, de todas as profissões que têm, quem consegue fazer isso é o professor.</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>Quais dificuldades você encontra na aplicação prática do seu planejamento?</p> <p><i>Eu penso que número de alunos por sala é uma dificuldade do Infantil III. Por exemplo, a matrícula de 20 alunos é permitida e fica sempre no limite. Não tem auxiliar, ao menos onde eu estou não tem. Então, isso, às vezes, dificulta o planejamento. O número exagerado de questões sociais dos próprios alunos também dificulta. Às vezes, você quer fazer alguma coisa que envolva família, isso também dificulta, também dificulta dependendo da escola, dependendo do local, dependendo da realidade do aluno, individual mesmo. Agora, eu vou jogar contra aqui: eu penso que a Prefeitura é um dificultador para sua própria Proposta, quando ela não oferece nenhuma base para quem entra. Se você não estudou para o concurso ou até mesmo estudou, mas não se apaixonou pela Proposta, já vêm de outros lugares com outras concepções, esses três anos ela deixa você flutuando, é tiro no pé. Acho, que ela mesma prejudica a inserção genuína dessa Proposta. Eu penso que isso é um dificultador, sim!</i></p>	<p>OS MOTIVOS [1]</p>
<p>De que forma o ato de planejar e o Planejamento Dinâmico a auxiliaram no desenvolvimento da prática?</p> <p><i>Eu acho que ele é o resumo de tudo, toda a didática está ali dentro. Eu não consigo nunca entrar em sala de aula sem planejar, não consigo entrar na semana e jogar para o universo. O planejamento é tudo. Planejamento é a base de tudo: é a base é o meio é o final e o tudo.</i></p>	<p>O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]</p>
<p>Como você realiza os seus estudos a respeito do Currículo vigente?</p> <p><i>Por conta própria. Estou fazendo tudo por conta própria. Particpei da formação, estou participando, não acabou, com a M. no L. B., na EMEI L. B., de forma também solitária. Não estou indo com a minha escola, estou indo com duas amigas que trabalham comigo, mas nós decidimos, não é? Estou participando de grupos de estudo.</i></p>	<p>OS MOTIVOS [1]</p>
<p>Como você utiliza esse conhecimento na sua prática?</p> <p><i>Eu penso que esse conhecimento vai ser colocado ou é colocado, não é? Eu não acredito que eu sei tudo, aliás, eu não sei quase nada, sou um bebê sendo gestado nesse Sistema. Mas eu acredito que ele apareça de</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>

<i>alguma forma nos meus planejamentos. Meus estudos vão aparecer na minha preocupação de trabalhar os conceitos científicos, preocupação de relacionar a área, o eixo e o objetivo, de que as coisas possam conversar, não ficarem soltas, fragmentadas, penso que é pelo planejamento mesmo.</i>	
<p>Quais são os objetivos de ensino traçados em seu plano de aula? Atinge os objetivos esperados por você?</p> <p><i>Tem momentos que sim, tem momentos que não. E, aí, a hora de a gente pensar o que deu errado nessa atividade. A Educação Infantil é muita repetição. Então, via de regra, você não vai atingir no primeiro momento.</i></p>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]
<p>Por que você acredita que conseguiu atingi-los?</p> <p><i>Quando eu percebo o salto do aluno, quando ele já começa a fazer coisas que ele não fazia antes sem ajuda. Ele começa a fazer de forma autônoma, fica muito perceptível. Faço esse registro, tenho essa percepção muito pelo registro, pelo feedback ali, do momento que os alunos estão trazendo para mim, aí, a gente vai percebendo o objetivo alcançado.</i></p>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]
<p>Como você organiza o Planejamento Dinâmico?</p> <p><i>Eu organizo ele por semana. Então, tem os dias da semana, eu colo no meu caderninho, ali, o que vai acontecer, tem horário, o local que eu vou utilizar: área, eixo, objetivo, conteúdo. Coloco o desenvolvimento da atividade e embaixo deixo sempre um espaço para registro, o registro eu faço a mão.</i></p>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]
<p>Por que você escolheu organizar dessa maneira?</p> <p><i>Porque facilita para eu achar, para eu revisar. Ele fica bem organizado porque você está por semana, por temática, daí, você dá uma olhada no caderno, é só voltar lá: é bem rapidinho.</i></p>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]
<p>Que relação existe entre sua organização do ensino e o uso do Currículo vigente para Educação Infantil de Bauru?</p> <p><i>Acho que caminho paralelo aí. Bem, eu planejo em cima da Proposta, então, essa é minha organização, é como eu organizo o planejamento. Os objetivos que eu quero traçar estão ligados, automaticamente, na Proposta. A gente vai trabalhar isso o ano todo, dando significado para explorar as características, as funções. Então, a gente vai planejando assim, em cima desse objetivo central e principal de cada ano, no caso, no meu Infantil III.</i></p>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]
<p>Que relação faz entre a sua organização do ensino e o estudo teórico?</p> <p><i>Também acho que caminham paralelamente: planejo em cima da Proposta. Então, essa é minha organização, de como eu organizo o planejamento, os objetivos que quero traçar estão ligados na Proposta.</i></p>	OS MOTIVOS [1]
Professora: P6	
<p>Por que escolheu ser professora?</p> <p><i>Escolhi ser professora tarde, já com 35 anos, antes disso, eu vivenciei muitas coisas. Já fui do comércio, gerente, foi assim, mas sempre lidando com pessoas. Então, fui para escola particular, primeiro como Auxiliar Pedagógica, depois para de Eventos e, depois, como Assessora de Direção. E aí, quando, minha filha, me despertou o interesse mesmo de ser professora. Minha mãe sempre dizia, minhas irmãs já eram, então eu fui correr atrás para ser também. Comecei na rede particular, depois prestei concurso e entrei para a rede municipal.</i></p>	OS MOTIVOS [1]
<p>Descreva as formações sobre a implementação do Currículo vigente das quais você participou.</p> <p><i>Peguei o finalzinho das formações e busquei me apropriar, conhecer. Me interessava muito conhecer para buscar planejar ações, para que eu</i></p>	OS MOTIVOS [1]

<i>pudesse, lá na sala de aula, oferecer o melhor para as crianças. Participei de vários cursos. Me inscrevia sempre nos cursos da prefeitura. E, além disso, também buscava por meio de livros e meios como YouTube e tudo mais.</i>	
Descreva os estudos teóricos que você faz para organizar o ensino. <i>Contínuo, ainda, buscando no YouTube, alguns livros, Vigotski. Estou sempre buscando me aperfeiçoar e entender essa teoria.</i>	OS MOTIVOS [1]
Descreva o seu trabalho na Educação Infantil. <i>Sempre coloquei na minha cabeça que eu trataria e trato minhas crianças como eu gostaria que tratassem minha filha. A partir disso, tenho que oportunizar tudo que minha filha aprende às crianças também. Outro ponto que penso, é que eu não posso desperdiçar nenhum momento, ali na escola, com eles, busco o tempo todo, acrescentar alguma coisa na vida deles e na minha: é uma troca.</i>	OS MOTIVOS [1]
Quais dificuldades você encontra na aplicação prática do seu planejamento? <i>Dificuldade: eu não vejo muitas em relação ao meu planejamento. Estruturalmente, se for ver, falta muita coisa, falta, mas se for ver, a gente tem que aproveitar aquele momento, então, baseado nos conteúdos, eu sou aquela professora que se não está ali, se a escola não me oferece, eu vou atrás para oportunizar: é o que eu planejei.</i>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]
De que forma o ato de planejar e o Planejamento Dinâmico a auxiliaram no desenvolvimento da prática? <i>Muito, muito, porque está difícil eu colocar no papel: Planejamento. No sentido de, tem que ter o eixo objetivo e tudo mais voltado para a nossa Proposta. Geralmente, eu puxo da Proposta os conteúdos, os eixos e tudo mais. Então, baseado naquilo planejo a minha semana, o mês. Planejo certinho, diariamente, mas não fico presa, no sentido assim: aquela segunda-feira, eu vou dar aquilo ali que coloquei na segunda-feira, porque, às vezes, aquele conteúdo é tão bacana, que eu acho que merece ser trabalhado em mais dias além daquele.</i>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]
Como você realiza seus estudos a respeito do Currículo vigente? <i>Eu peguei mesmo a Proposta para ler, para estudar e outra coisa, às vezes, nossa interpretação da Proposta é diferente do que, realmente, está ali escrito, por isso é bom frequentar cursos para que possamos nos orientar. Estou estudando, buscando mesmo em momentos de descanso, como estou agora na praia, tenho várias ideias para atividades baseadas na Proposta, simplesmente, observando a praia. Então, não paro de buscar aprender.</i>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]
O que você está falando vai ao encontro da próxima pergunta: como você utiliza esse conhecimento na sua prática? <i>É trazer para as crianças mesmo, é entender, fazer com que eles entendam o porquê de tudo. Nós estamos ali, aplicando aquele conteúdo, e trazer o meio que eles vivem para dentro do conteúdo. Sempre conversar, sempre me perguntar, sempre fazer eles entenderem o porquê de cada coisa: isso é importante.</i>	CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]
Quais são os objetivos de ensino traçados em seu plano de aula? Atinge os objetivos esperados por você? <i>Às vezes, o meu objetivo, que naquela situação eu posso ter pensado que seria um objetivo, mas aí, eu vejo que conduzia situação, eu pude ver outros objetivos além daquele que eu tinha pensado e anotado.</i>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]
Por que acredita que conseguiu atingi-los? <i>Eu acredito depois, na avaliação. Depois de ver se a criança, realmente, conseguiu entender a situação, entendeu aquele conteúdo, teve aquela</i>	O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO

<p><i>necessidade do motivo para que ela pudesse dar uma devolutiva. Talvez, nem sempre saia conforme eu tinha planejado, mas depois, com o tempo, a gente vai vendo que realmente valeu, ela conseguiu atingir o objetivo que eu tinha traçado. Repetição, repetição, não é? É muita fala e puxar o tempo todo o que foi passado.</i></p>	<p>VIGENTE E A FORMA [2]</p>
<p>Como você organiza o Planejamento Dinâmico? (Eu chamo o semanário de Planejamento Dinâmico) <i>No começo do ano, a gente traça, mais ou menos um plano anual, certo? Depois desse anual, vai sair o mensal, e daí, desse mensal, eu tiro para semana. Então, assim, eu sigo mesmo os conteúdos. Estão, ali na Proposta, daí, eu vou riscando, entendeu? Tudo que que já fui dando e vou fazer daquele jeito, às vezes, eu acho importante tal conteúdo, então eu volto com outra forma dele sendo aplicada para as crianças.</i></p>	<p>O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]</p>
<p>Por que escolheu organizar dessa maneira? <i>Porque eu consigo, assim, ter uma dinâmica, me mover dentro do Planejamento, de poder ir lá apresentar para criança aquele conteúdo e, depois de um tempo, trazê-lo novamente, entendeu? Eu gosto assim, eu gosto de me movimentar dentro do Planejamento e se não der certo daquela maneira que eu planejei, vamos tentar de outra forma.</i></p>	<p>OS MOTIVOS [1]</p>
<p>Você se baseia no Currículo vigente para planejar as aulas? Que materiais didáticos, livros, entre outros, usa para auxiliá-la nesse planejamento? <i>Para o Planejamento, eu utilizo a Proposta, utilizo muitos livros, vídeos de outras escolas, de outros parceiros professores que eu vejo que são muito bacanas: YouTube... Tudo tem que estar fechado com o planejamento anual para encaixar no Planejamento Dinâmico, como pegar a Proposta, os conteúdos, os eixos, objetivos e daí, em cima daquilo, a gente faz aquilo tudo que eu tenho que apresentar para as crianças e, aí, eu separo por mês. Para que realmente possa dar conta de acrescentar todos aqueles conteúdos, eu tento... eu tento não deixar escapar nada.</i></p>	<p>O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]</p>
<p>Quais mudanças você enxerga na sua prática? <i>Muita, cada dia uma nova aprendizagem. Mas tem que ter um planejamento. Já peguei o Infantil IV, em um ano e o Infantil IV, no ano seguinte, vou seguir o mesmo planejamento? Não dá.</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>O que mudaria no seu planejamento e na elaboração do seu Planejamento Dinâmico? <i>Eu já mudei muito, viu? Já mudei, inclusive, no sentido, até no estético do planejamento. Hoje eu me sinto mais segura.</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>Que outras estratégias você usaria no seu planejamento? <i>Sugestões de vídeos, sugestões de atividades das crianças, tem joguinho, assim, que a gente sabe que a criança está usando o celular, então aproveito para usar joguinhos. Tento utilizar estratégias que vão envolvendo eles dentro das coisas e rotinas que eles estão acostumados.</i></p>	<p>O CONTEÚDO PRESENTE NO CURRÍCULO VIGENTE E A FORMA [2]</p>
<p>O que você acha que ainda precisa melhorar no seu trabalho? <i>A estrutura. Essas lousas que colocaram na Educação Infantil, não tem utilidade, lousas de vidro onde se usam canetas e a criança mal alcança a lousa. Aquelas lousas seriam úteis em faculdades.</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>O que pode fazer para alcançar essa mudança? <i>Eu acho que as compras deveriam ser elencadas pela escola e por nós, sem dúvida nenhuma é isso, para chegar exatamente o que a gente pediu e que nos seja útil. Tem que ouvir a gente lá da escola.</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL [3]</p>
<p>Que proposta você tem para melhorar a implementação do Currículo vigente?</p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL</p>

<p><i>Que as Adjuntas, também, pudessem ter esse ATPC, ter, mas também não só ATPC, porque a gente sabe que tem escolas que não giram em torno de estudo. Postar as atividades que fazemos em redes sociais das escolas, para que a comunidade veja o que estamos fazendo, pra verem que o “parquinho” da Prefeitura e não é só parquinho, entendeu, que tem estudo, ensino e aprendizagem.</i></p>	<p>[3]</p>
<p>O que você mudaria (nossa última pergunta) o que você mudaria no contexto em que atua?</p> <p><i>Muito, muito, muito em todos os sentidos, em todos os sentidos. Mas também, se a gente ficar só, só se apegar a tentar mudar, tentar mudar, o tempo está passando, as crianças estão passando e, talvez, a gente deixe de fazer muitas coisas. Sonho seria ter uma psicóloga em cada escola, uma fonoaudióloga em cada escola, tantas crianças que precisam de ajuda mesmo, a criança com fome lá na escola. Assim... É um contexto tão grande, mas eu não posso ficar presa só nisso, eu tenho que ir não posso deixar passar nenhum momento porque eu estou só me queixando, entendeu?</i></p>	<p>CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA POSSÍVEL</p> <p>[3]</p>

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P PROJETO_1753523.pdf	07/10/2021 10:28:21		Acerto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PD_alterado-versao_3.pdf	07/10/2021 10:25:54	DEBORAH MIRANDA ALVARES	Acerto
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_Revisado-versao_3.pdf	07/10/2021 10:24:49	DEBORAH MIRANDA ALVARES	Acerto
Outros	Carta_Resposta-versao_3.pdf	07/10/2021 10:18:49	DEBORAH MIRANDA ALVARES	Acerto
Outros	Questionarioprofessoras-versao_2.pdf	20/09/2021 13:20:45	DEBORAH MIRANDA ALVARES	Acerto
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_revisado-versao_2.pdf	20/09/2021 13:20:12	DEBORAH MIRANDA ALVARES	Acerto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PD_alterado-versao_2.pdf	20/09/2021 13:19:34	DEBORAH MIRANDA ALVARES	Acerto
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinada_DeborahMirandaAlvares.pdf	20/09/2021 12:08:14	DEBORAH MIRANDA ALVARES	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.505-808
 UF: SP Município: SÃO CARLOS
 Telefone: (16)3315-1000 E-mail: cep@ufscar.br

Página 04 de 08



Continuação do Parecer: 2.263.662

SÃO CARLOS, 26 de Outubro de 2021

Assinado por:
 Adriana Banchas Garcia de Araújo
 (Coordenador(a))

Fonte: UFSCar (2021)