

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR, SUBJETIVIDADE
E RELAÇÃO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CÉLIA LOPES DA LUZ

Goiânia
Abril de 2008

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR, SUBJETIVIDADE
E RELAÇÃO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CÉLIA LOPES DA LUZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Professora Dr^a. Vannúzia Leal Andrade Peres

Goiânia
Abril de 2008

- L979f Luz, Célia Lopez da.
Formação do professor, subjetividade e relação com
crianças da educação infantil / Célia Lopes da Luz. – 2008.
121 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás,
Mestrado em Psicologia, 2008.
“Orientação: Professora Dr^a. Vannúzia Leal Andrade
Peres”.
1. Professor – formação – subjetividade. 2. Educação
infantil – professor – subjetividade. 3. Subjetividade. 4.
Relação professor/aluno. 4. Ensino – aprendizagem –
relações. I. Título.
- CDU: 372:159.922.7(043.3)
371.13:159.922.7(043.3)
159.922.7:372(043.3)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

Banca Examinadora

Autor: Célia Lopes da Luz

Título: Formação do Professor, Subjetividade e Relação com Crianças da Educação Infantil

Data da Defesa: 27/02/2008

Professora Dr^a. Vannúzia Leal Andrade Peres – UCG – Presidente

Professora Dr^a. Sônia Mello Neves – UCG – Membro

Professora Dr^a. Maria Carmen Tacca – UNB – Membro

Professor Dr^o. Sebastião Benício da Costa Neto – UCG – Suplente

Goiânia
Abril de 2008

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, Matilde Isac e Leão Lopes da Luz,
mesmo não estando mais em nosso meio, sempre me deram afeto, apoio e segurança
para que eu persistisse nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ter me concedido inúmeras bênçãos para que pudesse chegar até aqui.

A orientadora professora doutora Vannúzia Leal Andrade Peres, pelo carinho, apoio, compreensão, amizade, com seu conhecimento e orientação, sempre respeitando meu jeito de ser, fazer e compreender.

Aos professores doutores Sônia Mello Neves e Sebastião Benício Costa Neto por terem aceito participar do exame de qualificação.

Aos Professores Doutores Fernando Luiz González Rey e Maria Carmen Tacca que, por meio da teoria da subjetividade, me oportunizaram a compreensão do sujeito e sua singularidade. Em especial, a presença da Professora Dr^a. Maria Carmen Tacca por aceitar participar da banca examinadora.

Aos professores e professoras da parcelada UEG, pelo apoio e incentivo para meu êxito. Em especial professora Kátia Martins pela disponibilidade em discutir e ouvir a produção deste conhecimento.

Aos amigos Mozart, Christina, Marcília, Vânia, Marco, Carolina, Clodoveu, Onaide e Adhemar Santillo, Arlete e Luis Augusto que estiveram comigo nos momentos de minha vida me incentivando.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas em especial Geovanna, Alinne, Ilmar Júnior, Juliano, Juliano Filho e Fabrício que são as razões de minha vida.

Aos meus irmãos, Ildmar, Ilmar, Lenita e Leão pelo carinho a mim dedicado, participantes valiosos do meu desenvolvimento afetivo e da minha constituição subjetiva.

Aos meus tios, Benilda, Pedro Toledo e César Toledo pela contribuição no meu crescimento pessoal e intelectual.

Em especial as professoras que dividiram comigo, as suas experiências de vida profissional e as crianças Bruno, Patrícia, Paulo e Rafael que estabeleceram uma relação afetiva me acolhendo carinhosamente.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi estudar a subjetividade constituída pelo professor de crianças da Educação Infantil, no seu processo de formação acadêmica. Nesta perspectiva, a construção do conhecimento se deu na valorização das relações de mediação do professor, como acadêmico e como docente, no desenvolvimento de seus alunos. Fundamentando-se na teoria histórico/cultural de Vygotsky e na Teoria da Subjetividade discutida por González Rey, estudioso que defende a criação de espaços interdisciplinares entre a Psicologia e a Educação, pôde-se trabalhar com a idéia de que a constituição da subjetividade e o desenvolvimento histórico-cultural do sujeito são processos dialéticos e complexos. A pesquisa foi realizada em uma escola particular em Anápolis, Goiás, no contexto de duas turmas do Jardim II. Participaram do estudo duas professoras e quatro crianças, ou seja, dois alunos de cada uma delas. No momento empírico procurou-se obter indicadores das subjetividades envolvidas nas relações professor/aluno e processos de ensino/aprendizagem/desenvolvimento. Para isso, as professoras foram entrevistadas e observadas com seus alunos na sala de aula e no pátio, quando eles também foram observados na interação com seus pares. Os resultados mostram que a subjetividade das professoras repercute: 1) na sua forma de relação e de atuação: uma produz um espaço social dinâmico e criativo, promotor de seu desenvolvimento e de seus alunos, enquanto outra apresenta dificuldade de trabalhar com a diversidade e a necessidade de improvisação; 2) na sua mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Observou-se, nessa perspectiva, situações sugeridas, por uma das professoras, que favorecem o desenvolvimento cognitivo do aluno. Este, partindo de situações cotidianas e com a ajuda da professora busca transformar os conceitos e criar situações para a efetivação do concreto.

Palavras chaves: formação do professor, subjetividade, relação professor/aluno, educação infantil.

ABSTRACT

The objective of this work was to study the subjectivity constituted by the children's of the Infantile Education teacher, in your process of academic formation. In this perspective, the construction of the knowledge felt in the valorization of the relationships of the teacher's mediation, as academic and as educational, in your students' development. Being based in the theory historical/cultural of Vygotsky and in the Theory of the Subjectivity discussed by González Rey's, studios that defends the creation of spaces interdisciplinary between the Psychology and the Education, it could be worked with the idea that the constitution of the subjectivity and the subject's historical-cultural development are processes dialétics and complex.. The research was accomplished at a private school in Anápolis, Goiás, in the context of two groups of the Jardim II. They participated in the study two teachers and four children, in other words, two students of each one of them. In the empiric moment he/she tried to obtain indicators of the subjectivities involved in the relationships teacher/student and teaching processes/learning/development. Para that, the teachers were interviewed and observed with your students in the class room and in the patio, when they were also observed in the interaction with your pairs. The results show that the teachers' subjectivity rebounds: 1) in your relationship form and of performance: one produces a dynamic and creative social space, promoter of your development and of your students, while another presents difficulty of working with the diversity and the improvisation need; 2) in your mediation in Desenvolvimento Proximal's Zone (ZPD). it was Observed, in that perspective, suggested situations, for one of the teachers, that favor the student's cognitive development. This, leaving of daily situations and with the teacher's help it looks for to transform the concepts and to create situations for the implementation of the concrete.

Keywords: the teacher's formation, subjectivity, relationship teacher/child, infantile education

SUMÁRIO

Resumo	viii
Abstract.....	ix
Apresentação	01
Capítulo I	04
1.Introdução	04
Capítulo II.....	13
2. Contextualização Teórica.....	13
2.1. A Escola e o Sistema Educacional no Brasil: História e Perspectivas.....	13
2.2. A Escola como Espaço Mediador de Formação Social	27
2.3. O Desenvolvimento Infantil e o Processo Ensino/Aprendizagem	44
2.4. Objetivo do Estudo.....	50
2.4.1. Objetivos Específicos.....	50
Capítulo III	51
3. Princípios Metodológicos.....	51
3.1. O campo da pesquisa.....	57
3.2. Os sujeitos participantes.....	59
Instrumentos e Procedimentos	60
Capítulo IV	64
4. Análise e Interpretação das entrevistas e observação	64
Capítulo V	86
5. Considerações Finais.....	86
Referências Bibliográficas	94
Anexos	101

Apresentação

Entendendo a educação como um constante processo para o desenvolvimento de uma nação, o educador torna-se peça chave para o alcance de uma nova sociedade.

Como educadora que sou, tenho militado na área da educação na cidade de Anápolis, nas Redes Municipal e Estadual de Ensino, ocupando posições diversas, tais como: professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE no programa de Inclusão; diretora de ensino, secretária de educação e atualmente coordenadora pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Programa da Universidade para os Trabalhadores em Educação (U. T. E.), no que concernem as exigências estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 – 20 de dezembro de 1996.

Mediante essa tarefa, este estudo tem apresentado uma conquista tanto no âmbito profissional quanto pessoal, ou seja, quanto ao meu trabalho desenvolvido na UEG, consigo por meio desta pesquisa, desenvolver uma percepção mais sistêmica de todo o processo educacional. Para tanto, todo esse conhecimento me proporciona mudanças subjetivas de interpretação do comportamento humano, me tornando uma pessoa com uma visão cada vez mais holística das relações humanas.

Pesquisas acerca dos autores do desenvolvimento como Vygotsky, González Rey, Tacca, Cunha, dentre outros, mostraram que a subjetividade no contexto educacional abrange níveis diversos que vão do cognitivo até as relações de natureza afetiva e psicossocial presentes na sala de aula.

Estudos recentes na teoria da subjetividade, proposta por Vygotsky e desenvolvida até hoje por González Rey, mostram que existem diversos problemas

de natureza subjetiva que interferem na aquisição do conhecimento. E esta análise sobre a subjetividade humana, em específico desta pesquisa – professor/aluno - visa minimizar os entraves encontrados no interior das escolas no que se refere às relações entre os atores do processo ensino/aprendizagem.

O presente estudo surge da necessidade de compreender as subjetividades geradas pelos professores acadêmicos nos seus processos de formação inicial e continuada ofertada pelas universidades como forma de oferecer à sociedade um profissional mais qualificado, capaz de obter um novo olhar ao ambiente escolar.

Há indícios de que um professor bem qualificado desenvolverá melhor o seu papel de educar que transcende a transmissão de conteúdos, ou seja, na sala de aula as relações inter e intra-pessoais mostram que o professor também é um ser em constante processo de desenvolvimento, intelectual e afetivo.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG, Convênio IV e VI Licenciatura Plena em Pedagogia do Programa da Universidade para os Trabalhadores em Educação (U. T. E.), busca formar profissionais para atuarem na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido uma das grandes preocupações deste programa é preparar o professor acadêmico para lidar com os desafios presentes no processo ensino/aprendizagem.

Há nuances, em toda a escola, de natureza pedagógica e psicológica e, ainda, da interação entre as mesmas. Diante disto, se faz aqui necessário compreender como as subjetividades geradas pelos professores acadêmicos em seus processos de formação repercutem na sua prática na sala de aula.

Pelo esboço feito acima espera-se que este estudo venha de fato contribuir com professores que atuam na Educação Infantil, dando um significado mais efetivo ao processo de educar/aprender/desenvolver.

Devido à complexidade do tema, esta dissertação divide-se em cinco capítulos: No capítulo I faz-se a introdução do trabalho realizado, com a apresentação de uma visão geral a respeito do tema estudado e a abordagem das concepções da aprendizagem e subjetividade na relação dialética entre professor e aluno.

No capítulo II apresenta-se o espaço da contextualização teórica em três momentos essenciais como forma de identificar os aspectos mais observados durante o estudo. O primeiro fala sobre a Educação no Brasil, mostrando como aconteceram as interfaces da história educacional, e suas implicações no estilo da didática de ensino aplicada no país. O segundo momento teórico discute sobre o valor da escola no meio sócio/histórico/cultural da relação professor/aluno. Já o terceiro e último momento teórico, apresenta o papel da aprendizagem no desenvolvimento humano, bem como caracteriza o sentido subjetivo das relações humanas.

No capítulo III são apresentados o método, ou seja, o tipo de estudo que caracterizou a construção e análise das informações da pesquisa, os participantes e os instrumentos que foram utilizados.

Já os resultados da pesquisa são apresentados no capítulo IV. Em seguida, no capítulo V são feitas as considerações finais nas quais os resultados do presente estudo são discutidos.

CAPÍTULO I

1. Introdução

O presente estudo busca compreender a subjetividade do professor e suas relações com a prática da Educação Infantil. Os temas abordados fazem parte, portanto, da relação professor/aluno no que se refere aos fatores da subjetividade humana e que interferem diretamente na sala de aula, ou seja, no processo ensino/aprendizagem/desenvolvimento como um todo.

A necessidade de um estudo sistemático acerca do processo de construção do conhecimento na instituição escolar nos remete à questão da importância da mediação do professor, como acadêmico e como docente no desenvolvimento da criança, na condição de aluno. Mediante essa necessidade, torna-se relevante investigar os elementos que compõem a prática educativa, isto é, o aluno, o educador e o contexto na qual esta prática ocorre.

Este estudo se orienta pela perspectiva histórico/cultural de Vygotsky (1886 – 1934) e segundo essa concepção, o aprender não consiste somente da produção direta do aluno frente ao processo de conhecimento, mas em descobrir como ela irá influenciar de várias formas nesse processo.

Outro referencial adotado nesta pesquisa são as concepções desenvolvidas por González Rey (1997) na sua teoria da subjetividade. Segundo González Rey (2002), a educação e a psicologia são espaços interdisciplinares que permitem entender os processos subjetivos que sempre transitam entre o indivíduo e a sociedade.

A partir dessa perspectiva, González Rey (2003) desenvolve uma discussão sobre a categoria subjetividade. Para esse autor, a constituição subjetiva do sujeito

deve ser considerada em sua historicidade e singularidade.

A dialética que envolve as relações entre os sujeitos da pesquisa na constituição da sua história, é um elemento imprescindível para a compreensão do desenvolvimento humano, por isso este estudo segue os princípios apresentados pela abordagem histórico/cultural de Vygotsky e a teoria da subjetividade conforme discutida por González Rey.

Compreender o processo subjetivo entre os sujeitos da pesquisa, envolve questões sociais, históricas e culturais, permitindo uma visão inclusiva e dialógica dessa relação rumo a uma educação escolar de qualidade. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de ações inovadoras e criativas no sentido de possibilitar uma exploração mais ampla do papel do docente como transformador social, o qual considera os aspectos subjetivos de uma criança no curso de sua educação escolar e de seu desenvolvimento.

No caso deste trabalho, o espaço social de destaque é a escola, que se apresenta pela complexidade de ser estudada em seu processo constitutivo de funcionamento desde o espaço físico até os sujeitos que desenvolvem as atividades pedagógicas, já que cada sujeito apresenta sua singularidade do processo de ensino/aprendizagem/desenvolvimento. Nesse sentido, este trabalho está baseado na dialética da relação entre professor/aluno, na idéia de que o vínculo entre eles se estabelece como um processo interativo de afetividade, imerso em um contexto em que os fatores histórico e cultural estão presentes. (González Rey, 2003).

Sobre a escola, Bock (1999) a retrata como um agente que reproduz os valores sociais, os modelos de comportamento e os ideais da sociedade. Primeiro ensina o conteúdo que está sendo aplicado na produção da riqueza e da sobrevivência do grupo social. Quando ensina esses conceitos, sem explicar que integram nossa

vida cotidiana, a escola dificulta o surgimento dos questionamentos, ou seja, universaliza este saber impedindo que outros saberes possam ser também veiculados e valorizados – é como se só existissem esses saberes. Segundo: a escola, ao escolher este distanciamento, opta também por um modelo de homem a educar – um homem passivo perante as relações da vida escolar com a vida cotidiana; sem articular o conhecimento escolar com os acontecimentos do dia-a-dia na sociedade.

Segundo Coll (1995), a criança no seu processo de aprendizagem realiza, ao mesmo tempo, as aprendizagens que a qualificam como humana e as que são exigidas por seu nicho cultural particular. Para ele, o processo de aprendizagem acontece de formas diferentes nas sociedades mais complexas, nas quais, por diversas razões (maior desenvolvimento científico, tecnológico ou cultural; formas mais complexa de organização social), nem as famílias, nem o meio humano que habitualmente cerca a criança, conseguem lhe oferecer as oportunidades necessárias para que ela possa realizar as aquisições culturais consideradas essenciais em seu meio. Quando isso acontece, surgem contextos específicos que assumem a responsabilidade de assegurar a aprendizagem cultural, sendo a escola o mais típico de todos. Nesse contexto, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são propostas de uma forma um tanto diferente e, sem dúvida, mais complexa.

Para Deval (1997), o ser humano, que é complexo, pode viver o paradoxo de ser o indivíduo mais autônomo e o mais subjugado. Concentra em si um misto de autonomia, liberdade e heteronomia. Dessa forma, essa idéia remete ao conceito de autonomia que está em estreita relação com o conceito de dependência, ou seja, para sermos nós mesmos necessitamos de fatores externos a nós. O ser humano vive a construção de sua própria identidade, que pressupõe a liberdade e a autonomia, para tornar-se sujeito a partir das dependências que alimenta, necessita ou tolera, como

por exemplo: da família, da escola, da linguagem, da cultura e da sociedade.

Conforme Vygotsky (1988), as funções psicológicas, especificamente humanas, originam-se nas relações do indivíduo e seu contexto sócio/cultural. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constituída da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá por meio da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

González Rey (2003), ao discutir sobre a necessidade de compreender os sentidos subjetivos gerados em cada momento particular da história pessoal, explica que o sentido subjetivo é configurado histórica e socialmente e que embora nem sempre acessível a consciência, permite que o sujeito organize qualitativamente sua experiência.

Peres (2005), a partir de González Rey (1997), propõe explicar os sentidos subjetivos constituídos pela criança nas suas experiências, relacionando-os a sua ação social ou a sua atuação singular na família e fora dela.

Para González Rey (1997), a constituição da psique é um processo do sujeito ativo, em que o social e o individual são inter-relacionados dinamicamente. Assim, define a subjetividade como um sistema de significações e de sentidos constituídos pelo sujeito, desenvolvendo de acordo com suas necessidades e com seus movimentos na vida social.

No que se refere ao sentido e significado nos processos de aprendizagem, Tacca (2005, p. 234) afirma que:

Essas conceituações e compreensões relativas aos sentidos e aos significados são muito pertinentes, esclarecedoras e enriquecedoras para a análise dos processos de ensino-aprendizagem na escola (...). Assim, os

conteúdos são objetivados e o aluno percebido “objetivamente” apenas como sendo “um aluno a mais”, ou como ocupante de um espaço delimitado na sala de aula. As questões relativas ao modo como o aluno participa das atividades e constrói significados a partir dos conteúdos culturalmente construídos, bem como a verificação de quais sentidos pessoais estão emergindo na situação de ensino, ficam à margem das preocupações e, portanto, do próprio ensino.

Para a questão da prática profissional, do desenvolvimento dos papéis docentes, Tardif (2002), propõe uma epistemologia da prática de ensino profissional, como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas” (p.255). Tardif (2002), ainda dá ao termo *saber* um sentido que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de *saber/fazer* e *saber/ser*. Para esse autor, Tardif (2002), a epistemologia da prática profissional visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

De acordo com Gimeno (1999), o professor além de contribuir para a configuração do autoconceito geral da criança, vai determinar o desenvolvimento de um de seus aspectos específicos, o autoconceito acadêmico, referindo-se às características e capacidades que o aluno acha que possui, em relação ao trabalho acadêmico e ao rendimento escolar. O professor com um elevado sentimento de eficácia, segurança em suas execuções e pouca ansiedade, fomenta nos alunos o desenvolvimento de percepções positivas a respeito deles mesmos e de seus colegas, incrementando a qualidade da interação em aula. Tanto as relações que mantém com as crianças, como os modelos gerais de atuação que apresenta em aula, possuem um impacto positivo no êxito acadêmico e no autoconceito dos alunos. Os vínculos estabelecidos na relação com a criança são ações de ordem emocional, pois a emoção é a promotora da formação de alguns espaços sociais, como a escola, em que a

aprendizagem se estabelece por uma emoção na conquista do conhecimento.

Conforme Almeida (1999), (...) “as emoções revelam-se como o elo entre o indivíduo e o ambiente concreto como também o indivíduo e outros indivíduos” (p.146).

São as emoções que possibilitam aos indivíduos se agregarem em uma forma primitiva de comunhão e comunidade. As mudanças por elas estabelecidas diminuem os seus meios de expressão, os transformando em formas sociais cada vez mais especializadas (Wallon, 1995).

González Rey (2003) diz que a emoção evidencia o estado do sujeito mediante a ação, ou melhor, as emoções e as ações não se separam. Por meio das ações o sujeito se relaciona com o social, participando do cenário cultural. Por isso, a emoção está presente em qualquer atividade que o sujeito realize. Maturana (2000) reafirma essa idéia ao dizer que toda ação humana está ligada a uma emoção que possibilita o ato. Ele conclui, então que não é a razão que promove a ação, mas a emoção. Enfim, o vínculo emocional é o agente determinante da vida social do sujeito, estimulando-o a se aproximar do outro e a iniciar uma relação, ou qualquer outra ação que realize. Esse papel da emoção garante à criança sua participação no espaço social e no desenvolvimento da cultura e da educação.

O referencial histórico/cultural representa uma nova maneira de entender a relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento. Na concepção de Vygotsky (1987), o indivíduo constrói conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com os outros indivíduos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações inter-pessoais – para o plano individual interno –

relações intrapessoais.

Vygotsky (1984) argumenta:

As crianças não conseguem escapar das suposições preconceituosas que a sociedade de classes lhes transmite, as quais, modelando suas atitudes e comportamentos, acabam por perpetuar a discriminação e a injustiça social. Ora, a produção e reprodução do sistema de valores em nosso contexto social não se perpetuam automaticamente; portanto, a questão da educação não pode ser encarada de maneira ingênua. (...) a tarefa da educação é agir no sentido de superar ou transcender positivamente o processo de alienação a que o homem é submetido cotidianamente no campo de suas relações sociais, afetivas, culturais e econômicas. O contexto da criança nos coloca frente a frente com o mundo tal qual idealizado e construído por nós, quer seja nos seus aspectos perversos ou estigmatizantes, quer seja na sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida. Portanto, escutar a criança é uma oportunidade de retomarmos, a partir de seu ponto de vista, um olhar crítico sobre o mal-estar da nossa cultura.

Vygotsky (1984), ainda afirma que, durante o processo de educação escolar, a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos, mas sim, entra num novo caminho acompanhada deles; entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas, novas para a criança, de transição de uma generalização para outras generalizações. Os conceitos iniciais que foram construídos ao longo da vida da criança no contexto de seu ambiente social são agora deslocados para novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda.

Quanto à forma da criança construir sua subjetividade por meio de conteúdos

sociais e afetivos, Bakhtin (1981) afirma que podemos nos acercar das conversas infantis percebendo o quanto importa o sentido do olhar e das palavras que dirigimos às crianças. Mas o sentido da realidade não se esgota nas interações entre olhares e palavras que ocorrem entre as pessoas: está presente também nos objetos inventados pelo homem e que existem ao nosso redor. Cada época e cada grupo social tem seu repertório de criações materiais e formas de discurso que funcionam como um espelho que reflete e refrata o cotidiano.

Para provar que os diferentes processos psíquicos tais como percepção, memória, pensamento e palavra, se reajustam efetivamente no decurso de desenvolvimento histórico, Leontiev (1964) vem esclarecer que, para descobrir estas características psicológicas da consciência, devemos absolutamente rejeitar as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real. Ele afirma que devemos, pelo contrário, estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano.

Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma como a estrutura da sua atividade.

A pesquisa pretendeu compreender como a subjetividade gerada pelo professor no seu processo de formação acadêmica está implicada nas suas relações com seus alunos e nos processos de ensino/aprendizagem.

Para tanto, utilizou-se a epistemologia qualitativa de González Rey (2003), em que as informações construídas são analisadas e interpretadas pelo pesquisador, que lhes dá significado a partir de seus indicadores de sentido. Os instrumentos utilizados foram a entrevista e a observação realizada na sala de aula e no momento

da recreação no pátio. Estes instrumentos colaboraram para a construção de informações no momento empírico da pesquisa.

Nas entrevistas, a pesquisadora buscou entrar em contato com a subjetividade das professoras na sua relação com os alunos pesquisados, com espaço para as suas expressões espontâneas, porém não deixando de fazer as intervenções necessárias. Já nas situações da sala de aula e do pátio foram observadas as relações entre professor/aluno, mas não excluídas as relações do aluno com seus pares.

Participaram deste trabalho de mestrado duas professoras do Ensino Infantil e dois alunos de cada uma delas. Seguindo a proposta da epistemologia qualitativa foi utilizado o estudo de caso que, particularmente, permite entrar em contato com a subjetividade do sujeito pesquisado.

González Rey (2003), como estudioso da Abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, que apresenta o aspecto da subjetividade, discute sobre os espaços responsáveis pela produção da subjetividade.

A escola foi um espaço escolhido nesta dissertação para discutir-se sobre a subjetividade individual, valorizando-se as vivências sociais como um processo no qual o professor não se sobrepõe ao aluno, ou seja, as experiências relacionais na escola permitem ao professor e ao aluno gerarem sentidos subjetivos. É o processo de produção de subjetividade na relação professor/aluno que influenciará de diferentes maneiras as instâncias ensino/aprendizagem/desenvolvimento.

CAPÍTULO II

2. Contextualização Teórica

2.1. A Escola e o Sistema Educacional no Brasil: História e Perspectivas

Falar de *perspectivas atuais da educação escolar* no Brasil é também falar, discutir, identificar o *espírito* presente no campo das idéias, dos valores e das práticas pedagógicas que as perpassa, caracterizando o presente, abrindo possibilidades para o futuro e revisitando o passado. Algumas perspectivas teóricas que orientaram muitas práticas pedagógicas poderão desaparecer, e outras permanecerão em sua essência. No cenário da educação escolar atual, podem ser destacados alguns marcos que persistem e poderão persistir na educação escolar do futuro.

Segundo Xavier (1990), a problemática da complexidade sobre a autonomia do pensamento pedagógico no Brasil esbarra com um problema histórico de subordinação colonial, de dominação econômica externa reforçada pela dominação cultural que provocou o desvinculo entre a consciência pedagógica e as necessidades educacionais brasileiras.

Ainda para Xavier (1990), o processo de produção e transmissão do saber não constituiu no Brasil uma base ou um elemento propulsor da mudança nas relações de produção. A transformação das relações de produção embora não tenha abdicado de condições prévias para esse avanço, implicou uma nova forma de produzir dispensando a transformação da produção cultural e tecnológica como parte e suporte do processo de transição capitalista, ou seja, a consolidação das relações de produção

acabou acentuando o seu desenvolvimento interno e gerando formas peculiares de articulação do tradicional sob o domínio do novo. Esse processo particular de modernização da produção no Brasil, que marcou os rumos da expansão capitalista no país, refletiu e reforçou os limites da transformação da sociedade brasileira no avanço das relações capitalistas.

Ribeiro (1992) afirma que, deve ser lembrado mais uma vez que tal modernização da sociedade brasileira era uma exigência de fato, fruto do estágio atingido no processo de mudança da base da sociedade exportadora brasileira que de rural/agrícola passa para urbano/comercial. É interessante ressaltar mais uma vez que tanto os grupos internos (parte da camada dominante média) como externos (burguesia que evolui de mercantil para concorrencial) estão interessados nela. É uma necessária adaptação entre regiões hegemônicas e periféricas que integram o sistema capitalista na fase industrial ou concorrencial.

Para Marx (1973), o processo de produção capitalista começa quando o mesmo capital individual ocupa ao mesmo tempo um grande número de operários, quando o processo de trabalho estende seu campo de ação e fornece produtos em grande quantidade. A atividade de um número maior de operários trabalhando ao mesmo tempo e no mesmo lugar, sob as ordens do mesmo capitalista, visando à produção da mesma espécie de mercadorias, constitui o modo de produção capitalista.

Marx (1973) afirma:

O móvel ativo e a finalidade determinantes do processo de produção capitalista não são senão a criação de um máximo possível de mais-valia; daí a exploração máxima da força de trabalho pelo capitalista (p.62).

As aspirações brasileiras quanto à educação estiveram, ao longo da história, subordinadas à uma visão pedagógica reducionista dos assuntos tratados quanto às necessidades individuais provocadas por uma intervenção de mudanças culturais e

sociais ao longo dos anos no cenário da educação (Xavier, 1990).

Segundo Bock (1999), a partir da idade Média a educação tornou-se produto da escola, ou seja, as pessoas especializavam-se na tarefa de transmitir o saber, e espaços específicos eram destinados para essa atividade, portanto a escola atendia mais às elites.

Para tanto, Bock (1999), afirma que as atividades desempenhadas pelos grupos dominantes na sociedade passavam a ser, cuidadosamente, ensinadas e isso fez da escola ora lugar de aprendizado da guerra, ora das atividades cavaleirescas, ora do saber intelectual humanístico ou religioso.

E Bock (1999) continua destacando as revoluções do século XIX, onde a escola passou por transformações, sendo a principal tendência à universalização, ou seja, ela deveria atender a todas as crianças da sociedade, de modo que o desenvolvimento da industrialização foi considerado o fator decisivo das grandes mudanças nos séculos XIX e XX. [...] a Revolução Industrial sofisticou o trabalho com a implantação das máquinas, exigindo do trabalhador o aprendizado da tecnologia, sendo que esta sofisticação levou novas funções para a escola, como a de preparar o indivíduo para o trabalho. Iniciou-se a universalização da escola porque a partir desse momento ela abriria as portas para atender a outras camadas sociais que não somente a burguesia e a aristocracia.

Para Martinez (2005), as políticas que envolvem a educação devem reagir conforme as mudanças estruturais e de funcionamento dos sistemas escolares, pois a escola e o sistema educacional são uma parte da vida que produzem um conjunto de políticas voltadas para a alienação e a perda da autonomia em grande parte da população.

Martinez (2005), ainda, afirma que a escola brasileira apresenta a figura de

uma escola que não se posiciona, que não reage, que não desperta para sua importância como espaço de libertação e conscientização, de revolução e emancipação, de crescimento e de vida. De modo que ainda se vive procurando compreender as possibilidades de transformação radical da sociedade por meio de um processo educativo que vise ao desenvolvimento da autonomia, emancipação e libertação, necessárias à qualquer processo de mudança social.

Para Martinez (2005), a tentativa de provocar mudança no processo educativo deve se sustentar na compreensão da vida como uma sucessão de ações e experiências de sentido e coerência. Segundo a autora, as ações no mundo se estabelecem de acordo com os valores, e devemos nos voltar para elas conscientes e ativos, reconhecendo o que cada elemento do dia-a-dia tem e traz para o desenvolvimento humano.

Para tanto Martinez (2005), afirma que a escola deve ser entendida como um dos espaços comunitários e por esta razão destaca a necessidade do trabalho em redes de integração que sejam construídas nos diferentes sistemas onde as pessoas se desenvolvem e vivem – a escola, a família, e outras instituições sociais. A conscientização se caracteriza, portanto, por um processo de transformação pessoal e social vivido por quem é oprimido na descoberta de sua realidade. É mais do que uma mudança de opinião sobre a realidade, é a mudança na forma de se relacionar no mundo.

Conforme Xavier (1990), foi nas primeiras décadas do século XX que o Brasil encontrou a oportunidade e as condições históricas necessárias para superar a crise econômica internacional, alterando as formas tradicionais de dominação capitalista por meio da industrialização, de modo que a sociedade agora representava um avanço na construção da ordem econômico-social capitalista do país. Enfim, a

emergência do processo de industrialização no país apresentou um crescimento acelerado da demanda social por escola. Desse modo pode-se dividir a trajetória histórica da educação no Brasil em três momentos distintos:

O primeiro é a fase da expansão da demanda social e da gestação das idéias reformistas nas décadas de XX e XXX, que apresentou uma doutrina liberal voltada para os princípios da individualidade, da liberdade, da igualdade e da democracia. Contra o Antigo Regime, o pensamento liberal veio justificar a nova ordem econômico/social, não afetando significativamente as instituições educacionais. Em contrapartida, porém, desembocou na defesa da escola pública, universal e gratuita.

Xavier (1990), afirma:

As implicações educacionais da nova doutrina sustentavam a legitimidade das novas instituições econômicas e sociais que garantiam a igualdade de direitos. As novas propostas do sistema educacional adequavam-se à nova ordem democrática que estava sendo implantada (p. 60).

O segundo é o momento de reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, consubstanciado na Reforma Francisco Campos (1931-1932) que efetivou-se por meio de uma série de decretos que dispunham sobre a organização do ensino superior e do ensino médio secundário e profissional, reforçando o movimento renovador, embora também tenha designado relevância ao elitismo.

Xavier (1990), afirma:

As Leis Orgânicas de Ensino desse período de reforma do sistema educacional (1942-1946) introduziram um nacionalismo estratégico voltado para a importância de formar uma consciência patriótica no aluno, como se fosse um ensino secundário humanístico que desenvolvesse os atributos naturais do ser humano sem ir além dos estudos literários, científicos e filosóficos, formando um indivíduo para desempenhar a função social que lhe é atribuída conforme o interesse da coletividade (p. 84).

O terceiro é o momento do questionamento das verdadeiras funções da escola dentro da ordem econômico/social, quando, então, se dá a definição, a avaliação e a correção dos rumos tomados ao longo dos treze anos dos projetos de lei de Diretrizes

e Bases da Educação Brasileira.

Xavier (1990), afirma:

Esse momento tinha como meta corrigir a distorção elitista e autoritária por meio de um governo democrático, organizar um sistema educacional voltado para as necessidades reais da vida do povo, com currículos flexíveis e uma cultura capaz de enriquecer as experiências humanas na busca de objetivos, interesses e ideais, de atender as múltiplas aptidões e necessidades tanto dos jovens como do organismo social (p. 105).

Nesse sentido, a escola se transforma em espaço de formação para o social, ou seja, segundo Cupolillo e Costa (2004), com a crise de expansão do capital ocorre uma luta dos sindicatos pela qualidade do trabalho numa luta desumana pela manutenção dos empregos, de modo que esse cenário de eminente extinção dos empregos implica em debates sobre os processos de qualificação e formação técnico/profissional em meio a uma miscelânea de termos e conceitos emergentes. São termos tais como: flexibilização, autonomia, inclusão, equidade, qualidade, competência, entre outros, que conferem legitimidade ao ideário neoliberal, camuflando práticas rígidas, heterônomas, autoritárias, excludentes, desiguais e conservadoras.

Ainda para Cupolillo e Costa (2004), é devido ao processo de educação que existe o preparo dos indivíduos para o mundo da produção, ou seja, é nas relações estabelecidas no espaço escolar que eles são preparados para submeterem-se às relações de trabalho que podem ter fins diversos determinados pelos condicionantes históricos.

Para Cupolillo e Costa (2004), no século XX, a tendência de atribuir à educação a chave para o sucesso ganhou força e a escola tradicional que antes preparava os trabalhadores para servir aos moldes de disciplina, fragmentação do trabalho e controle, já não conseguem mais atender as necessidades do mercado de trabalho. A escola, hoje, precisa formar trabalhadores comunicativos, criativos,

eficientes e que articulem diversos conhecimentos. No Brasil, essa tendência pode ser notada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), na qual sustenta o vínculo entre a educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social, e dessa forma impõe à educação o papel de voltar a formação humana para o mercado empregatício.

Para estabelecer-se a modernização na prática pedagógica e atender às transformações do processo produtivo, é necessário definir um perfil de trabalhador constituído pela psicologia e pela educação, ou seja, para o desenvolvimento de uma escolarização compatível com os processos de trabalho (Cupollilo & Costa, 2004). Segundo essas autoras, diante das orientações nas políticas capitalistas do final do século XIX e início do XX, era necessária a implementação de um receituário liberal, caracterizando assim um momento histórico da emergência da psicologia científica diante de um processo de estruturação da ordem produtiva e de um quadro de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais.

Segundo Mello (2000) ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Na dissertação de Mestrado de Araújo (2006), a autora afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social: exige como a habilitação necessária para trabalhar na Educação da criança de zero a seis anos seja realizada, em nível superior – embora aceite também a formação no nível médio – e que a formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, de modo a promover uma constante associação entre a teoria e a prática.

A etapa da Educação Infantil, ao ser considerada como a primeira da Educação Básica, passa a fazer parte do sistema de Educação. Este processo tem trazido consigo uma reflexão maior sobre o profissional que cuida e educa esta criança – seu papel e sua formação. É impossível oferecer um atendimento de qualidade, se os profissionais que atuam no cuidado e educação das crianças pequenas, não estiverem conscientes de seu papel e equipados teórica e metodologicamente para sua tarefa. (Schultz, 2002)

Araújo (2006), conclui:

A valorização da criança e a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, que se estabelece na atual legislação implicam em maior exigência na formação dos educadores que atuam com as crianças pequenas. (p. 65)

Para Martinez (2005) a relação da psicologia com a educação deu-se de início com a conscientização da necessidade de uma educação libertadora para intervir no compromisso profissional por meio de uma transformação do espaço educativo. Conforme a autora, libertação é entendida como um processo comprometido com o tornar o homem sujeito de sua própria história, ou seja, alguém que sabe decidir, escolher, persistir e lutar por condições essencialmente dignas para sua vida. Para tanto, a psicologia da libertação é um chamado à ação para se construir

possibilidades de humanização das relações em espaços de vida, favorecendo pessoas e grupos em uma determinada sociedade.

Na perspectiva epistemológica qualitativa de González Rey (2002), a aprendizagem reconhece o conhecimento como construção, é o lugar ativo do sujeito e não nega um lugar igualmente ativo deste processo em uma realidade que está sendo construída em termos de conhecimento, ou seja, a construção é uma maneira de reivindicar o caráter ativo dos sujeitos implicados nela.

Segundo Cunha (2005), acerca da educação, e da formação de professores, existe uma dificuldade em reconhecer que todo professor é sujeito de sua prática, isto é, no seu dia-a-dia, o professor pensa, age e tem seus motivos para fazê-lo. Esse movimento particular dos sujeitos não deveria ser desconsiderado, por isso mesmo é importante conhecer o fazer e o pensar do professor. Conhecer o professor como produtor e não exclusivamente como bom ou mau profissional, ou seja, é importante investigar as dimensões inter e intrapessoais que constituem o sujeito e seu trabalho.

Ainda falando de sujeito ativo, Bock e Gonçalves (2005) afirmam que o papel do próprio sujeito na constituição de sua subjetividade é reconhecido tanto na concepção liberal como na concepção histórica. O sujeito é ativo nesse processo, atividade decorrente das capacidades de registrar cognitiva e afetivamente todas as suas experiências. Sua atividade advém da sua capacidade de vivenciar.

Tacca (2005), afirma:

O sujeito é participante ativo das diferentes configurações que assume, mas que guarda sempre uma unidade interna, correspondente à sua história de relações com os outros (p. 217).

As crianças possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações

contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Libâneo, 2001).

Segundo González Rey (2002), a comunicação gera processos permanentes de significação e sentido que não podem ser explicados por uma visão do social como espaço homogêneo. O social é um espaço heterogêneo e parte dessa heterogeneidade é a composição do individual diferenciada de todo o espaço social. A ruptura da dicotomia entre o social e o individual tem a ver com a atividade permanente e imprevisível dos sujeitos singulares que representam momentos de desafios e rupturas da subjetividade social constituída.

Para Martinez (2005), a subjetividade como configurações de sentidos e de significados, vai se constituindo a partir de múltiplos elementos, processos e condições, nos quais a relevância de um não pode ser entendida fora de sua relação com outros, o que implica a impossibilidade de estabelecer relações lineares de determinados tipos de influências e suas conseqüências na constituição da subjetividade.

Assim como acontece com as crianças, os professores também estão envolvidos num processo de construção do conhecimento, no qual a interação, a troca e a interlocução exercem papel fundamental. Neste sentido, a troca de informações e oportunidades de reflexão sobre a própria ação fazem-se muito

importantes, possibilitando os avanços em sua prática pedagógica. A base dessa concepção está no próprio conceito de educação como processo de desenvolvimento do ser humano, no sentido da conquista de sua autonomia. Daí a dimensão permanente do processo e a dialética da relação ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2001).

Souza (2001) afirma que, na sala de aula, onde as relações são estreitadas, é criado um espaço de fundamental importância na constituição da identidade do aluno e também do professor, uma vez que ao se relacionarem, professor e aluno atualizam outras relações experimentadas fora desse espaço e constituem-se reciprocamente enquanto sujeitos identitários.

Tacca (2005, p. 219), destaca em particular:

O papel dos processos de escolarização e de aprendizagem, bem como o seu impacto nos sujeitos envolvidos – professores e alunos (...). Nesse sentido, é impróprio considerar uma lógica do intrapsíquico e outra do intersíquico. O interno e o externo integram-se em permanente influência mútua, permitindo sempre o surgimento de novos processos, em uma relação dialética que integra o sujeito e suas relações sociais.

A tese de doutorado de Tacca (2000) priorizou o processo de ensinar e aprender em um contexto escolar, analisando os processos de significação nas relações entre duas professoras e seus respectivos grupos de alunos. Este estudo procurou revelar as diversas situações que ocorriam em um ambiente escolar no qual emergiam os processos de significação dos aspectos relacionados com a aprendizagem. Os dados empíricos confirmaram as diferenças existentes em comportamentos de mediação entre as estratégias pedagógicas selecionadas e a aplicabilidade com os grupos de alunos, ou seja, a conduta das professoras foi diferenciada enquanto conduziam as atividades pedagógicas.

Assim, Tacca (2000) concluiu em sua tese de doutorado que as relações cognição-afeto atuam diretamente nos processos de significação, os quais participam

da dinâmica ensino-aprendizagem. Assim, esses processos desenvolvem diferentes caminhos para a construção da subjetividade do aluno e do professor.

Conforme Libâneo (2001), o conhecimento é construído a partir da necessidade da criança e de cada professor, enquanto um instrumento de compreensão da realidade que está sendo vivida por eles. O cotidiano escolar é voltado para a prática diária do professor com as crianças, um espaço privilegiado para a investigação e reflexão acerca delas, suas particularidades e possibilidades de aprendizagens.

Nesse cenário escolar, Tacca (2005, p.235), afirma que:

Os processos de ensino-aprendizagem precisam ser pensados como oportunidades de exploração dos conteúdos subjetivos, que se integram aos objetivos escolares. As práticas formais de ensino mudariam consideravelmente se fossem consideradas como processos intersubjetivos: em que transitam, dinamicamente, os sentidos e os significados dos diferentes atores da sala de aula.

Segundo Konder (1992), o ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é. Uma das características do método dialético é a contextualização do problema a ser pesquisado, podendo efetivar-se mediante respostas às questões: quem faz pesquisa, quando, onde e para que? Não se trata de subjetivismos, mas de historicidade, uma vez que a relação sujeito e objeto na dialética vêm cumprir-se pela ação de pensar.

As sínteses são constituídas numa relação de tensão, porque a realidade contém contradições. Assim, a totalidade, a historicidade e a contradição são as categorias metodológicas mais importantes na dialética. Ainda conforme Konder (1992), o melhor método, ao se abordar um objeto que se queira pesquisar, é aquele que permite começar pelo real e pelo concreto, ou o que mais concretamente represente a realidade. Foi o que fez Karl Marx, afirma Konder (1992), quando

estudou a sociedade europeia do século XIX, nos países ocidentais na época mais importantes economicamente falando. O que mais concretamente representa a sociedade é a população, de modo que ela seria, no caso, economicamente falando, a produção. Assim, pareceria correto começar a pensá-la por quem a faz, que é também em quem ela se apóia. Supõe-se, pois, que a população é o concreto. O que Marx pergunta é se esse “concreto”, assim exposto, faz sentido. A resposta é “não”, porque ele só ganha seu sentido quando a análise vai descobrindo suas determinações. Isto porque a realidade social é uma realidade determinada, os fatos sociais são como se apresentam por alguma razão. Há relações específicas que os engendram, eles respondem a uma certa causalidade. Neste sentido, são determinados e, assim, sua explicação só pode ser conseguida quando se apreende sua determinação.

Na relação professor e a criança da educação infantil pode ser discutido, no âmbito da teoria marxista, as relações sociais causais que modificam a realidade individual e social. Para essa discussão, Martinez (2005) e Cupollilo (2004), apresentam seus referenciais teóricos sobre a teoria marxista para discutir a relação estabelecida entre esses dois sujeitos da sala de aula – professor/criança.

Afirma Konder (1992):

O trabalho, segundo Marx, é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza, é a atividade pela qual o homem cria a si mesmo. (p. 29).

Para Martinez (2005), a civilização do dinheiro e do capital transforma tudo em mercadoria e nesse contexto as relações se subvertem. A mercadoria se reveste de valor e a pessoa perde a importância, passando a ser considerada na medida em que possui bens. A educação teria que ter o papel de romper essa situação de

desigualdade, promovendo então uma transformação na ordem social em seu cotidiano, trazendo a importância da igualdade entre as pessoas, valorizando as idéias do bem comum.

No entanto, professores e crianças ocupam, sem dúvida, posições diferenciadas o que não permite dizer que não exista uma inter-relação dialética entre eles. O ser humano constrói uma relação na medida em que adquire o seu modo de ser, de viver e de sobreviver. O ser humano é ativo em determinadas relações sociais e históricas que produz o próprio modo de ser do ser humano. Neste sentido, Marx já afirmava no século XIX que o ponto forte do ser humano é o trabalho realizado em condições históricas específicas e determinadas. Este trabalho constrói como aliena o ser humano (MARTINEZ, 2005).

Ainda Martinez (2005) afirma que a alienação surge do produto do próprio trabalho e da própria ação do ser humano que trabalha. O trabalho produz o necessário para a sobrevivência do ser humano e na sociedade capitalista o trabalho também assume a condição de estimular a acumulação para gerar mais riqueza. O trabalho que aliena contém dentro de si a possibilidade de autoconstrução do ser humano. Assim, pode-se dizer que o trabalho constrói e/ou aliena o ser humano. Dessa forma, o ser humano manifesta-se na intenção de modificar o meio ambiente para suprir suas necessidades que poderá construí-lo ou aliená-lo. Para Martinez (2005), é interessante recorrer ao velho Marx sobre a questão do trabalho como construtivo e como alucinante do ser humano, para que possamos ter uma melhor compreensão e reflexão filosófica sobre o capitalismo, a economia e as ideologias que permeiam essas representações.

Para Marx (1973), numa sociedade capitalista, todo meio de produção serve de capital, porque acarreta, a seu possuidor, devido ao trabalho assalariado, a mais-

valia. O consumo individual da classe operária consiste em transformar em força de trabalho novamente explorável pelo capital os meios de subsistência despendidos pelo capital na compra de força de trabalho. Desse modo, o consumo individual do operário permanece como um fator de produção e da reprodução do capital, quer seja dentro ou fora do processo de trabalho, ou seja, pouco importa se o operário realize seu consumo individual para si mesmo e não para o capitalista, sendo que do ponto de vista social, a classe operária é então ainda que fora do processo imediato, um simples coadjuvante do capital, como qualquer outro instrumento de trabalho.

Segundo Cupolillo e Costa (2004), o professor e a criança são seres individuais e sociais, constituídos na trama contraditória crítica e alienativa que integra o processo educativo. Eles são os sujeitos da história que se constroem ao lado dos outros seres humanos e, também, são objetos da história que sofrem a sua influência. Em termo educativo o professor é um ser sempre visto como o responsável e aquele que dá direção ao ensino e o que participa do processo de formação/transformação da criança. O professor aprende na formação de novos sujeitos ativos da história.

Para Tacca (2005, p. 218):

A comunicação, na relação professor/aluno, não é isenta de intenções; ela ultrapassa os objetivos imediatos de aprendizagem e vem carregada de valor simbólico e afetivo que apóia o aluno no seu processo de aprender conteúdos culturais, mas, sobretudo, apoiando-se a ser, ou seja, a constituir-se em sua subjetividade.

2.2 A Escola como Espaço Mediador de Formação Social

Para Bock (1999), a escola apresenta-se, hoje, como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e com ela, modelos sociais de

comportamentos e valores morais, a escola permite que a criança humanize-se, cultive-se, socialize-se ou numa só palavra: eduque-se. A criança então vai deixando de imitar os comportamentos dos adultos e vai aos poucos se apropriando dos valores e modelos transmitidos pela escola, aumentando assim sua autonomia e pertencimento ao grupo social.

Segundo Novaes (1970), é indiscutível hoje a importância da educação no desenvolvimento das sociedades, a fim de tornar o homem um ser criador na sua comunidade diante do atual desenvolvimento sócio/econômico em que se encontra o mundo moderno.

E acrescenta:

(...) a escola é um dos grupos sociais que por mais tempo mantém contato sistematizado com indivíduos em desenvolvimento, donde a sua responsabilidade em favorecer o processo da evolução através da ação integrante de todos os aspectos do viver, com a finalidade de assegurar a consistência e o equilíbrio pessoais, como resultantes de novas experiências e descobertas de novas capacidades (NOVAES, p. 66).

Na escola, tanto o professor quanto a criança devem aprender a viver em grupo, favorecendo a mudança e o desenvolvimento pessoal. Dessa forma, a renovação do plano educacional vai ser uma consequência desses fatores. A partir de um papel preventivo da escola e do professor, por meio do compromisso de facilitar, corrigir e completar a interiorização social, a criança será capaz de assumir responsabilidades e tomar decisões que a torne livre e respeitando o direito dos demais. É relevante ressaltar que tanto as crianças, quanto os pais e professores são afetados por essa medida preventiva porque necessitam igualmente de apoio e orientação para aprimorar seu desenvolvimento pessoal na tentativa de um equilíbrio emocional para não projetarem seus conflitos nas crianças diante de situações de mudanças e pressões na relação com as mesmas (Novaes, 1970).

Segundo Tacca (2005, p. 215), nas perspectivas dos trabalhos de Vygotsky e

seus seguidores:

O princípio norteador do desenvolvimento é a relação com a cultura, que vai providenciando os instrumentos psicológicos e os de domínio da natureza que, historicamente permitiram construir o que hoje se conhece por “natureza humana”. Não somos hoje o que fomos no passado, pensamos de forma diferente e descobrimos novas possibilidades de ser e de pensar, justamente por estarmos em um processo contínuo de mudanças imbricadas no contexto de relações com uma sociedade que tanto recebe demandas dos sujeitos que nela vivem como, em contrapartida, cria conflitos e empurra para novas soluções, exigindo, para isso, o deslocamento de modelos já pensados para outros e com outros instrumentos mediadores que venham a dar respostas aos desafios sociais e individuais.

González Rey afirma que;

A subjetividade está organizada por processos e configurações que continuamente se interpenetram, estão em constante desenvolvimento e muito vinculados à inserção simultânea do sujeito em um outro sistema igualmente complexo que é a sociedade (1997, p. 83).

A escola influi em todos os aspectos relativos aos processos de sociabilização e individuação da criança, no desenvolvimento das relações afetivas, na habilidade de participar em situações sociais, na aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, no desenvolvimento das condutas sociais e da própria identidade pessoal (autoconceito, auto-estima, autonomia). A atuação do professor em relação às crianças será determinante para o desenvolvimento de seu autoconceito, pois os sentimentos que tem sobre si mesma dependem, em grande parte, da sua visão e das relações mantidas com este (DAVIS & OLIVEIRA,1990).

A concepção interacionista de desenvolvimento apóia-se, portanto nas idéias de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio. Experiências anteriores servem de base para novas construções que dependem todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada (DAVIS & OLIVEIRA, p. 36).

Bock (1999) questiona a concepção de criança como aluno. Como o professor a vê e a concebe? Como as famílias e as crianças vêem e concebem o professor? Para ela, a forma de significar é importante para entendermos a relação que se estabelece

entre professor e crianças. O vínculo professor/criança é o sustentáculo da vida escolar. Tal vínculo deve se estabelecer de forma a viabilizar todo o trabalho de ensino/aprendizagem. Na sua visão é preciso ter professores preparados, que estabeleçam uma parceria com suas crianças, a qual permita o diálogo com o conhecimento.

González Rey (2002) afirma que os padrões de interação social da vida cotidiana se revelam cada vez mais complexos, múltiplos e variados por articularem os diferentes espaços do cotidiano, nos quais se conformam os processos da subjetividade social, que considera como se fosse o complexo sistema da configuração subjetiva dos espaços da vida social, nos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais.

Para Morin (1996), a sociedade surge das interações dos indivíduos que são organizadas com qualidade própria, como a linguagem e a cultura particular. Essas qualidades atingem o sujeito desde o seu nascimento, determinando sua linguagem e cultura, etc. Dessa forma, os sujeitos são os responsáveis pela criação da sociedade, que, por sua vez, cria sujeitos. Assim, em uma sociedade cada sujeito é uma parte dela, entretanto desde cedo a sociedade impõe ao sujeito sua linguagem, suas normas, suas proibições, sua cultura, seu saber.

Conforme Soares (2002) o papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão. Por isso, o confronto ou comparação entre culturas, é básica e primordialmente, um confronto ou comparação entre os usos da língua numa ou noutra cultura.

Para Vygotsky (2001), a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio

de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam, e só depois convertido em linguagem interna, se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também as origens dos processos volitivos da criança.

A complexidade da evolução humana, para Morin (1996) é uma problemática grandiosa e a dificuldade que temos para entrar nela supõe um fenômeno histórico e cultural no qual nos encontramos. Para isso, precisamos encarar o problema da complexidade que durante muito tempo foi ignorada porque se acreditava que a organização dependia pura e simplesmente da ordem. E a idéia que destrói toda tentativa reducionista de explicação é que o todo tem uma quantidade de propriedades e qualidades que não têm as partes quando estão separadas. Morin (1996) afirma que o universo é o fruto de uma dialógica de ordem e desordem, no sentido de que se trata de duas noções totalmente heterogêneas que se fundem mutuamente. É essa dialógica de ordem e desordem que produz todas as organizações existentes no Universo.

Ainda segundo Morin (1996), um olhar mais atento ajuda a ver a complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retrações. Nesse sentido, Martinez (2005) complementa que a complexidade constitui um modo de compreender a realidade, no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza.

Complexidade e holismo são palavras cada vez mais ouvidas nos debates educacionais. Nesta perspectiva, pode-se incluir as reflexões de Morin (2005) que critica a razão produtivista e a racionalização moderna, propondo uma lógica do

vivente. Esses paradigmas sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambigüidade, escolha, síntese, vínculo e totalidade. O desafio da complexidade é eliminar o conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo.

Se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto um conhecimento complexo (MORIN, 2005, p. 556).

Libâneo (2001) afirma que o ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. O professor é mediador da relação ativa da criança com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que as crianças trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte das crianças e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos. Está embutida aí a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve as crianças, ensina-as a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida.

Ao entrar na pré-escola, a criança passa a participar de outro contexto social de desenvolvimento, diferente da família, com sua composição própria e precisa aprender a se relacionar com esses novos aspectos que exigem dela outros comportamentos, pertinentes a esse novo contexto (NUNES, 2000).

É na sua participação e no envolvimento com os novos elementos culturais e com o conhecimento produzido que o sujeito passa a fazer parte da cultura, pois se cria a necessidade de utilização das mesmas ferramentas psicológicas que todos utilizam. Dessa forma, infere-se a importância dos processos de escolarização, os quais, pelo tipo de aprendizagem que desencadeiam, permitem aos sujeitos o domínio dos instrumentos culturais, possibilitando, com isso, o desenvolvimento (TACCA, 2005, p. 216).

Leite e Tassoni (2002) acreditam que as interações que se estabelecem no contexto escolar são caracterizadas pelo vínculo afetivo em todos os seus aspectos, o qual define a natureza das relações mantidas entre os sujeitos que nesse caso são as crianças e os professores, bem como os objetos de conhecimento e as disposições das crianças frente às atividades propostas e desenvolvidas. Assim, o processo educativo é um método formativo, no sentido literal da palavra, então a “redescoberta” e a interiorização dos valores sociais e culturais por cada criança adquirem um valor decisivo, não menos importante do que o da aprendizagem conceitual.

A capacidade de apropriação do saber escolar depende da efetividade das relações pedagógicas, para tanto, Tacca (2005, p. 215) afirma que:

Ao entrar na escola, ao participar de um agrupamento de alunos – na relação que se estabelece com eles e com o professor, do qual recebe continuamente orientações, e em conjunto com tudo o mais que compõe o espaço da sala de aula -, ele vai tecendo seus conhecimentos e constituindo-se como pessoa. O espaço da sala de aula e todas as relações que ali se estabelecem, portanto, transformam-se em espaços particulares de desenvolvimento do sujeito.

Outro estudo que aponta na mesma direção é a pesquisa de Oliveira (2005), no que se refere à afetividade, segundo a autora, a afetividade é, então, um componente presente em todas as interações do sujeito, independente do contexto em que elas ocorrem. Ela marca não só a relação entre os sujeitos, mas, também a sua atuação perante as atividades concretas e a aquisição de conhecimento.

Tacca (2005, p. 226) reafirma que:

A atividade reelaborativa do aluno, a qual lhe assegura a apropriação do conhecimento cultural da sociedade da qual participa, é pessoal, subjetiva e principalmente marcada por uma complexa rede de situações socioculturais concretas, que estão presentes no momento em que se

organizam contextos para a promoção do ensino-aprendizagem na sala de aula.

Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento humano é complexo e dialético, e está em constante processo de mudança, constituindo-se pela interatividade entre o externo e o interno, em que tanto um quanto o outro se modificam. Dessa forma, elege os processos histórico, cultural e social como essenciais para o desenvolvimento humano. Vygotsky (1983) afirma que existe uma correspondência entre as particularidades de cada etapa evolutiva no desenvolvimento da criança e as particularidades dos diferentes tipos de desenvolvimento.

González Rey (2003a), ao falar de desenvolvimento, refere-se à constituição subjetiva do sujeito:

Sua configuração subjetiva mostra de maneira singular a sociedade em que vive e em seu estudo individual produzimos um prisma único que informa sobre a sociedade a partir da história individual (p. 156).

As ações do sujeito em determinado ambiente possuem caráter interativo e produzem sentidos subjetivos. Elas expressam as necessidades da personalidade e criam novas necessidades durante esse momento de interação promovido pela ação. Essas necessidades que geram as ações e as que delas foram geradas dão qualidade ao espaço em que o sujeito interage e promove novas emoções que passam a fazer parte de seu sentido subjetivo. Esse movimento contínuo entre as emoções e as necessidades resulta em outras necessidades, de forma limitada, definindo os sentidos em cada momento do desenvolvimento do sujeito (GONZÁLEZ REY, 1999).

Devido à capacidade de evolução e transformação das necessidades, elas possuem caráter dinâmico e estão implicadas na produção de sentidos subjetivos das atividades do sujeito (GONZÁLEZ REY, 1999).

Segundo Vygotsky (2000), as necessidades produzem sentidos quando o

sujeito atua em uma atividade concreta. Assim, ao participar de uma atividade ou ao se relacionar novas necessidades se manifestam, contudo, o sentido será definido no contexto em que ocorre a ação. Pode acontecer que, nesse momento, outras emoções que não fazem parte desse contexto surjam, são elas que irão dizer o estado do sujeito ao efetuar a ação, como também a constituição de sua subjetividade.

Conforme González Rey (2003a), as necessidades se relacionam com o processo em que a subjetividade está sendo organizada e com as exigências feitas pelo cenário social do qual o sujeito participa. As necessidades que surgiram a partir deste processo correspondem à história particular de cada sujeito concreto em sua situação social, o que as diferencia das necessidades biológicas, tanto pelo conteúdo quanto pela sua natureza dinâmica.

Segundo González Rey (2005), o conceito de subjetividade, seja no senso comum, seja nas conceitualizações teóricas que o utilizam, aponta para a subjetividade individual, para os processos psicológicos do indivíduo. Para tanto, a subjetividade é encarada ao mesmo tempo como significados e sentidos, caracterizadores também dos diferentes espaços sociais que os indivíduos constituem, contribui no sentido de romper com as dicotomias individual/social, interno/externo, intra-subjetivo/inter-subjetivo, articulando dialeticamente e expressando seu caráter contraditório, complementar e recursivo.

A subjetividade é assim definida por González Rey:

A organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua (1999, p. 108).

Para González Rey (2002), faz-se necessário definir a subjetividade como objeto de estudo ao reconhecer o sujeito como forma do real constitutivo do ser humano, o qual se constitui em sujeito psicológico por complexos processos de

construção e assimilação que caracterizam sua vida social. Os processos são vivenciados de uma forma contínua, dando lugar às configurações subjetivas que caracterizam a organização individualizada da personalidade humana. A subjetividade não é uma realidade coisificada, mas sim um processo vivo do indivíduo como sujeito psicológico concreto.

Para isso, torna-se importante ressaltar conforme Tacca (2005, p. 237), “que na sala de aula sejam buscadas negociações de sentido entre alunos e professores, os quais são portadores de subjetividades únicas”. Nesse contexto, Tacca (2005) aponta que os processos didáticos somente serão relevantes se estiverem envolvidos de sentidos subjetivos para os alunos, desenvolvendo o conceito de autonomia e individualidade humana, ou seja, a formação da subjetividade dos alunos e professores se dá na interação que acontece em sala de aula.

Conforme Cunha (2005), na escola, professores e alunos constituem-se como tais e produzem conhecimentos na dependência das relações que estabelecem entre si. O processo de ensino-aprendizagem na sala de aula não ocorre de acordo apenas com preceitos de teorias pedagógicas e didáticas. E ainda afirma que o processo de constituição do professor na rotina diária de sala de aula depende diretamente das vivências e das relações desse profissional, quaisquer que sejam elas.

Para tanto, Cunha (2005), afirma:

No dia-a-dia da sala de aula, o professor é sujeito de vários e distintos movimentos de reflexão/ação/emoção – e que estes acontecem de variadas maneiras, conduzindo a resultados diversos. A reflexão não nasce natural e espontaneamente, nem conduz linearmente a uma conscientização maior ou à transformação da prática pedagógica ou do próprio professor (p.204).

Para Paraíso (2006), a produção da subjetividade docente está relacionada a procedimentos de "objetivação" e também de "subjetivação". A produção do docente romântico, corajoso e amoroso dá-se posicionando-o como *sujeito falante*, passível

de ser conscientizado, capaz de se doar, de refletir, comunicar, mudar. É possível dizer que nesse discurso os docentes são objetivados "não como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir para produzir.

De acordo com González Rey (1999), o fato de a ciência buscar a objetividade faz com que o estudo de temas subjetivos como a afetividade fique relegado.

González Rey diz:

Um dos problemas que o estudo psicológico das emoções tem enfrentado é a incapacidade para transitar de uma compreensão cultural, subjetiva, dentro da qual as emoções não aparecem só como momento de expressões da pessoa ante estados biológicos, mas sim associadas a estados subjetivos (2003, p. 242).

Vygotsky (2004) assinala que "(...) o trágico da psicologia contemporânea é que não encontra nenhuma maneira de compreender a verdadeira ligação entre nossos pensamentos e nossos sentimentos por um lado e a atividade de nosso corpo por outro lado" (p.197). É a dificuldade de integrar a razão e a emoção, o afeto e a cognição que impossibilita uma visão humanista do homem e contribui para a cisão desses elementos. Cada um é entendido separado do outro, como duas paralelas que nunca se cruzam (VYGOTSKY, 2004).

Oliveira (2005), na sua dissertação de mestrado adotou as idéias de Neubern (2000), o qual chama a atenção para a importância que há de se compreender o problema das emoções como um processo subjetivo relevante para os processos humanos. Para este autor, é preciso que se articulem as diferentes teorias que contribuem para a compreensão de sua complexidade enquanto um processo de

subjetivação e a sua implicância para uma nova forma de ser cientista. Segundo Neubern (2000), “as emoções são fenômenos complexos que abrangem múltiplas dimensões” (p.161).

Vygotsky (2000) acredita que o intelecto, o afeto, as necessidades e interesses integram-se e participam do processo de constituição do homem. A separação entre intelecto e afeto, enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de *pensamentos que pensam a si próprios*, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

Peres (2005) chama a atenção para a necessidade de se estudar a emoção do bebê, ao apresentar a idéia de Vygotsky sobre as relações entre o afeto e as percepções do recém-nascido. A autora sublinha, então, o argumento de Vygotsky de que a criança percebe os elementos expressivos da realidade exterior, como o afável ou o ameaçador, antes mesmo dos elementos objetivos. Nessa direção de pensamento, Peres lembra que as emoções e os sentidos subjetivos, gerados pelo sujeito na sua experiência interpessoal, devem ser estudados nos processos particulares de desenvolvimento.

Vygotsky (2004) já criticava a teoria cartesiana pela exclusão das possibilidades de desenvolvimento da emoção, pela negação de qualquer tipo de evolução emocional do homem. Esta concebe as emoções como inatas, presentes no feto da mesma forma que são encontradas no adulto. Conclui que, além de serem inatas, as emoções não evoluem, conservando eternamente a mesma qualidade.

Ao estudar a dimensão afetiva, Vygotsky (2004) relaciona-a com a cognição e postula que as emoções estão integradas ao funcionamento psicológico geral,

estando na base do pensamento. Mesmo tendo tematizado a dimensão afetiva em sua relação com o social, não deixa de reconhecer sua face orgânica. A integração das dimensões cognitivas e afetivas foi uma evolução na vida psíquica do sujeito. Todavia, apesar de Vygotsky afirmar que o afeto tem papel fundamental na cognição, ele não aprofundou no tema, apenas apontou nesta direção.

Ao discutir sobre a afetividade, Oliveira (2005) em sua dissertação de mestrado afirma que Wallon (1995) é um autor que valoriza a dimensão afetiva no desenvolvimento do sujeito, no qual sua teoria oferece uma interessante explicação sobre a importância da afetividade em cada estágio do desenvolvimento, em que se predomina a afetividade ou a cognição. E atualmente é González Rey (2003a) que apresenta a afetividade como uma dimensão que participa na constituição subjetiva do sujeito.

Em se falar de dimensão afetiva, González Rey (2005) afirma que nesse sentido a emoção vai se associar aos registros simbólicos e com essa integração, organiza um sistema psíquico diferente, que recebe o nome de sentido subjetivo. Assim as emoções relacionam-se com as palavras em um espaço de sentido, não em uma relação abstrata e fora do contexto de ação do sujeito.

Para Vygotsky (1983), o desenvolvimento do sujeito integra-se com os sistemas dinâmicos afetivos e cognitivos de forma indivisível. O desenvolvimento humano está implicado na variação desses dois processos, ou seja, a unidade cognição/afeto não é estática; ao contrário, é variável, e é esse aspecto que se torna extremamente essencial para o desenvolvimento psicológico do ser humano.

Assim para González Rey (2005), toda emoção que se integra em uma cadeia de produção de emoções em qualquer espaço da vida humana, compromete os processos simbólicos que delimitam a especificidade de um sentido subjetivo. E pelo

fato de o sentido subjetivo permitir conhecer elementos da história do sujeito e dos diferentes cenários da sua vida atual, o sujeito vira uma importante fonte de conhecimento da subjetividade social, ou seja, pela possibilidade de conhecer o modo pelo qual os diferentes processos e formas de organização social se tem subjetivado nele.

Para tanto, esta pesquisa é considerável, pois trata da importância do sentido subjetivo, segundo González Rey (2005), que enfatiza a relevância da eficiência do processo de aprendizagem que passa pelo sentido subjetivo que o sujeito produz quando aprende, de forma que esse sentido subjetivo integra aspectos psicológicos relacionados a condição integral desse sujeito, e não apenas aos aspectos caracterizados em sala de aula ou na metodologia empregada.

Por meio dos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, o pesquisador González Rey (1997) desenvolveu sua visão teórica sobre a subjetividade, a qual é processual e histórica, representando um conjunto complexo de significados e sentidos subjetivos na vida do homem. Ela se estrutura através da dialética sujeito/mundo em um processo socialmente construído, permeado de contradições e rupturas, envolvendo as dimensões do afeto, da cognição, do simbólico, da volição, da estética e da ética.

González Rey (1997) ainda afirma que processo de aprendizagem centra-se no desenvolvimento integrado do sujeito que aprende e o contexto no qual essa construção se dá. É um movimento dinâmico de desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores, que se constituiu permeado pelas relações sociais e culturais.

Segundo González Rey (2002), a questão do aprender não está somente na produção do educando frente ao processo de conhecimento, mas como ele dinamiza esse processo e interage nos diversos espaços. Há toda uma gama de complexidades

e experiências que antecipa a organização do aprender e que, articuladas a novos conhecimentos, podem gerar sentido e resultar em construções significativas. Dessa forma, o educando é um ser com recursos cognitivo/afetivo simultaneamente implicados na configuração plurideterminada dentro do qual se constitui a ação do outro, elementos inseparáveis no processo de subjetivação.

Para Vygotsky (2001), o aprendizado considera a interdependência dos indivíduos envolvidos, o que se pode deduzir por sua ênfase nos processos históricos e culturais. Vygotsky (2001) coloca a aprendizagem como um processo que se diferencia dos fatores inatos, como, por exemplo, a capacidade de digestão a qual o indivíduo já nasce com ela. Diferencia-se também dos processos de maturação do organismo que são independentes da informação do ambiente, a exemplo da maturação sexual.

Veer e Valsiner (1996) colocam que, para Vygotsky, os seres humanos se diferenciam dos animais por serem capazes de emoções mais sofisticadas, e completam ainda, que as diferenças ocorrem não só entre ambos, mas também na própria espécie humana e que a vida emocional do adulto não é análoga à da criança por ser mais refinada.

Vygotsky (1997) confirma a relação entre o afeto e o intelecto ao declarar que ao estudar o desenvolvimento do afeto da criança do aspecto primitivo ao complexo, conclui-se que a evolução das formas afetivas de inferiores para superiores é regida pelas trocas efetivadas na relação entre essas duas dimensões. A afetividade, nesse ponto de vista, além de ser uma dimensão da pessoa, é, igualmente, uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. Após a vida orgânica, o ser humano torna-se afetivo. E a partir da afetividade, tem-se o desenvolvimento da cognição. Nesse momento da vida, a afetividade e a inteligência estão entrelaçadas, mas a primeira se

sobressai.

Em Vygotsky (2000) a compreensão do desenvolvimento da criança envolve o conhecimento das suas necessidades e de seus incentivos, que são os promotores de sua ação. Para ele, se nos abstermos desses elementos, não conseguiremos entender a passagem de um estágio a outro do desenvolvimento, porque o seu progresso está interligado a uma transformação em sua motivação, tendências e incentivos. Afirma que “(...) tudo que se desenvolve, se desenvolve segundo a necessidade” (1997, p.138).

Para González Rey (1999), a dimensão afetiva envolve a emoção, a necessidade e a motivação. Todos esses aspectos estão em permanente interação. O autor define o sujeito como “sujeito da emoção”. As emoções são unidades que indicam o estilo de desenvolvimento do sujeito fazendo parte de sua constituição.

Para Tacca (2005, p. 224) “as necessidades que integram o sistema emocional dos sujeitos, que estão necessariamente envolvidos por um contexto cultural, o qual também define suas necessidades, sem a exclusão, é claro, de aspectos biológicos”. Tacca (2005) ainda reforça que o avanço para o desenvolvimento infantil se baseia nas relações que a criança vivencia no meio que está inserida, portanto é considerável que exista uma relação dinâmica entre o meio externo e interno para possibilitar a participação dessa criança em sociedade.

De acordo com González Rey (2000), tal vivência como unidade de desenvolvimento, integra o externo e o interno e se encontra também relevante na unidade cognição e afeto, rompendo então a dicotomia entre esses processos.

No processo de aprendizagem, na busca da produção de sentido, encontra-se uma condição subjetiva que deve existir, ou seja, a condição de existir dimensões individuais. Desse modo, aprender tem um roteiro singular, subjetivo, pois nunca

duas crianças aprendem da mesma forma e a sala de aula tem que ter um espaço da articulação, resgate de experiência e confronto de diálogos (González Rey, 2000).

González Rey (2003) afirma que, tornar-se sujeito implica em processo de subjetivação, ou seja, de constituir-se subjetivamente enquanto ser histórico e social, ativo, produtor de sentidos e significados acerca das suas vivências pessoais e sociais. Deste modo, a subjetividade é processual, histórica e dialética na medida em que se constitui nas relações que o sujeito estabelece ao longo de sua história, nos sentidos que constrói, nos afetos gerados na relação com o outro, e é, ao mesmo tempo, constituída pelo grupo social e também dele constituinte.

Acerca da estrutura dinâmica do desenvolvimento da aprendizagem, Vygotsky (1987) afirma que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.

Nesse sentido, Cupolillo e Paula (2005) afirmam que a escola é um importante espaço de subjetivação e desenvolvimento para a criança. Conhecer como se dá o processo de escolarização das crianças pequenas é importante para que se compreenda como elas dão sentido às suas vivências escolares, e, por conseguinte, como estão se constituindo subjetivamente nesse espaço.

Cupolillo e Paula (2005) ainda defendem:

A escola não é o único espaço de subjetivação da criança, mas é um importante contexto no qual as relações interpessoais acontecem (p. 65).

Como vimos, a Educação Infantil é um importante espaço de constituição da criança em sujeito social e histórico. Com essa pesquisa, vamos conhecer como acontece o processo de subjetivação na relação professor e criança a partir da

experiência de situações que oportunizam o acesso aos conhecimentos organizados pela cultura e pela vivência em grupo que são mediados pela subjetividade do professor, sendo necessários para a inserção da criança em um contexto social mais amplo e para a formação como um cidadão mais consciente.

2.3. O Desenvolvimento Infantil e o Processo Ensino/Aprendizagem

O processo de aprendizagem centra-se no desenvolvimento integrado do sujeito que aprende e o contexto no qual essa construção se dá. É um movimento dinâmico de desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores, que se constitui permeado pelas relações sociais e culturais.

Para Vygotsky (2001), o aprendizado considera a interdependência dos indivíduos envolvidos, o que se pode deduzir por sua ênfase nos processos históricos e culturais. O autor coloca a aprendizagem como um processo que se diferencia dos fatores inatos, como por exemplo, a capacidade de digestão a qual o indivíduo já nasce com ela. Diferencia-se também dos processos de maturação do organismo que são independentes da formação do ambiente, a exemplo da maturidade sexual.

O processo do aprendizado permite uma visão de educação no sentido de valorizar o desenvolvimento humano em uma grande teia de relações construídas socialmente. Pensar nessas relações, de acordo com Vygotsky (2001), nos permite compreender o desenvolvimento da criança no plano social e individual.

Ainda assim, Coll (1995) afirma acerca da relação entre desenvolvimento e educação, de que existe uma importância da experiência da aprendizagem na educação, se tornando cada vez mais patente e a estimulação que já era importante

nas primeiras tramas, torna-se cada vez mais decisiva para determinar a forma e o conteúdo do desenvolvimento da aprendizagem.

Para Vygotsky (1929), as funções superiores do homem, que o diferenciam de outros animais, têm origem na relação com o outro, somente possíveis por meio das relações sociais estabelecidas com o outro. O homem, para ele, significa personalidade social, quer dizer, todas as relações sociais que o indivíduo possui e que passam a constituí-lo.

O efeito da ontogênese, segundo Vygotsky (2001), não pode ser explicado atendendo-se apenas à linha natural do desenvolvimento, ou seja, em íntima relação com ela encontra-se a linha social e cultural do desenvolvimento.

A valorização do aspecto sócio/cultural do desenvolvimento humano não elimina a questão biológica. Para Vygotsky (2000), o processo geral de desenvolvimento é dividido em duas partes: uma biológica, representada pelos processos elementares e outra cultural e social que seria a função psicológica superior. O desenvolvimento da criança se dá pela soma desses dois elementos.

Vygotsky (1997) postula que as funções superiores se originam no social em seu aspecto filogenético e ontogenético. A questão filogenética abrange o aspecto histórico do desenvolvimento da humanidade que permite ao homem tornar-se um ser social, culminando no âmbito da ontogênese em que o desenvolvimento das funções superiores se relaciona com o processo de desenvolvimento social da criança, a relação que estabelece com o meio e como este auxilia nesse processo. Isso significa considerar a relação da criança com as pessoas que estão a sua volta, como a escola e a família, o que implica em contextos que fazem parte de um contexto maior que é a sociedade, que, por sua vez é produtora de cultura.

O crescimento intelectual da criança só acontece à medida que ela cresce

também como sujeito. A idéia de sujeito, discutida por González Rey (2003a), coloca o sujeito como social e histórico. O caráter social atua como elemento produtor de sentido em suas mais diversas relações que não se apresenta de forma passiva, mas sim como uma configuração geradora de sentidos que estão em constante relação com os sentidos produzidos no curso de suas expectativas.

Para Cupolillo e Costa (2004), o valor que a criança atribui a si mesma enquanto aprende é o que gera desenvolvimento. Em uma perspectiva histórico/cultural, a criança se forma na relação com sujeitos concretos que constituem a escola, construindo conhecimento na medida em que ele se torna fonte de sentido para sua vida. Toda essa construção acontece mediada pela comunicação que se estabelece entre os vários sujeitos que se inserem no processo educacional da criança, nos vários contextos em que participa.

Na perspectiva sócio/construtivista e cultural, a relação entre sujeito e cultura possui natureza dinâmica e participa de um sistema aberto em que tanto um quanto o outro se renovam a partir de sua interação (MARTINS & BRANCO, 2001).

Pino (1997, p. 106) cultura enfatiza a importância da cultura como “(...) um produto, ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem”. Ao falar de “vida social” entende que a cultura surge das práticas sociais que são resultados das relações sociais pertencentes a uma sociedade, ou seja, as várias formas sociais existentes são produtos do homem, tornando-se produções culturais, demonstrando assim que o social é condição para o cultural.

Segundo Pino (1997), para o teórico Vygotsky, o outro tem um papel fundamental na constituição cultural do homem. O outro não é apenas um mediador instrumental, ou seja, o outro é uma condição para que haja o desenvolvimento humano, tornando possível ao sujeito significar o mundo como produto do trabalho,

que é denominado de mundo cultural. Nesse sentido, à medida que o sujeito se desenvolve culturalmente torna-se um ser cultural.

Vygotsky (1992), no estudo sobre a aprendizagem, com o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, nos apresenta as diferentes alternativas de renovação dos métodos educacionais baseando-se na idéia centrada do que a criança faz hoje em conjunto com os outros e o que ela poderá fazer sozinha amanhã. Na prática educacional o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal tem várias implicações no que confere às avaliações, ou seja, o aluno deve ser avaliado pela capacidade que o mesmo apresenta de fazer coisas colaborando com os outros e até recebendo informações e instruções.

Para Vygotsky (1984), a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro. A fim de explicar esse processo, ele desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. O professor deverá atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, pois sua intervenção é direta no intuito de ajudar a criança a avançar. Para tanto, o professor precisa conhecer o desenvolvimento real da criança, mas não pode parar aí porque ele é o auxílio direto com explicações, pistas e sugestões para que a criança avance, consolidando o desenvolvimento que era apenas potencial, respeitando assim, a zona proximal de cada um, pois ela não é homogênea para todo o grupo. Desse modo conclui-se, que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo social, a partir da interação com outros sujeitos.

Assim, na sua dissertação, Ramos (2003) coloca que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento, nesta perspectiva, rompe-se com a falsa verdade de que o aluno deve, sozinho, descobrir suas respostas; de que a aprendizagem é resultante de uma atividade individual, basicamente interpessoal. “Aquilo que o aluno realiza hoje com a ajuda dos demais, estará realizando sozinho amanhã; aprendizagem escolar implica apropriação de conhecimentos, que exigem planejamento constante e reorganização contínua de experiências significativas para os alunos” (p. 58-59).

Duarte (2001) acrescenta que o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas.

Para Martinez (2005), o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky postula o desenvolvimento como resultado da transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal (individual).

A subjetividade do indivíduo é constituída pelo social, porém esta relação não acontece de forma direta em que o externo, aqui o social, passa para o subjetivo. As subjetividades social e individual se alimentam uma da outra; as duas se constituem em tempos iguais (GONZÁLEZ REY, 2003a).

González Rey (2003a), ainda acrescenta que o sentido subjetivo dado a uma nova experiência não é uma expressão direta da experiência interativa e nem uma expressão do próprio sujeito, pelo contrário, o sentido subjetivo resulta de uma complexa mediação da personalidade, tendo o sujeito um papel ativo nesse processo a partir de uma ação construtiva, no entanto, o sentido desta ação tem caráter intencional.

Pino (1997) afirma que é no espaço interativo que se tem as experiências do

sujeito e que os sentidos são construídos. Enfim, ao invés de esperar que a criança esteja *pronta* para aprender, o processo de ensino deve se antecipar às aprendizagens e tentar criar novas possibilidades de desenvolvimento. Começamos a aprender qualquer conceito apenas no momento em que o vemos pela primeira vez, pois somente a partir desse momento seu significado poderá começar a transformar nosso.

A cultura em que o sujeito está inserido não pode ser desprezada enquanto fala-se de desenvolvimento humano, ela deve ser considerada em sua relação com o sujeito. O sujeito faz parte do processo de constituição da subjetividade social que determina a subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2002).

González Rey ainda afirma:

A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que, por sua vez, leva à constituição da subjetividade tanto social, quanto individual (2002, p. 37).

Cupolillo e Paula (2005) defendem o papel da escola no trabalho com as peculiaridades da criança, como um espaço de .subjetividade, de possibilidade da criança vivenciar de forma sistemática os valores e costumes do grupo cultural ao qual pertence.

O desafio da Educação Infantil é atender à criança visando o desenvolvimento dos diversos aspectos constituintes da sua subjetividade – a socialização, a inserção sistematizada da cultura – e possibilitar-lhe tornar-se sujeito único, ativo, transformador. Assim, a escola atenderá a todos, sem distinção, pois centrará seu trabalho no desenvolvimento singular, fugindo da homogeneização que produz o desaparecimento do sujeito (CUPOLILLO & PAULA, 2005, p. 68).

Enfim, Cunha (2005) conclui que no desenvolvimento cultural do homem, o que está em jogo são as relações inter e intra-subjetivas e também a dinâmica que as caracteriza não como uma ordem linear e inflexível, mas como um processo que se constitui de idas e vindas, de possibilidades e de movimentos diversos.

2.4. Objetivo do Estudo

Este trabalho tem como objetivo compreender como a subjetividade gerada pelo professor no seu processo de formação repercute na relação com seus alunos da Educação Infantil e no processo ensino/aprendizagem/desenvolvimento.

2.4.1. Objetivos Específicos

- Construir indicadores que apontam a subjetividade de professores do Jardim II, envolvida na relação com seus alunos na sala de aula e no pátio;
- Analisar e interpretar como a subjetividade desses professores está implicada com a sua mediação para a concretização da ZPD;
- Analisar e interpretar como as relações professor/aluno repercutem nas interações da criança com seus pares nos momentos de recreação na escola.

CAPÍTULO III

3. Princípios Metodológicos

O método qualitativo, utilizado nesta pesquisa valoriza o sujeito, sua história e a cultura em que estão inseridos, baseando-se nas idéias elaboradas por Vygotsky (1896-1934) em sua teoria Histórico/Cultural e na Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, etc). Nesse sentido, são as idéias de Vygotsky (2002) sobre o desenvolvimento humano que embasam o referido método. Para esse autor, o desenvolvimento humano é um processo de transformações qualitativas.

A abordagem de Vygotsky privilegia o desenvolvimento do ser humano enquanto um ser histórico/cultural a partir de uma epistemologia dialético/materialista. Esta teoria afirma que as relações dos homens entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho, na busca da satisfação de suas necessidades e conseqüentemente ocorrendo uma transformação do meio e de si mesmo. Assim, mesmo admitindo a influência da natureza sobre o homem, ele acredita que o sujeito, por sua vez, numa perspectiva dialética, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua sobrevivência.

Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa posição, segundo ele, significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica, que reconheça a processualidade da construção do conhecimento sobre os fenômenos. Para ele, os fenômenos têm sua história e para conhecê-los é necessário reconstruir todo o processo de seu desenvolvimento.

A compreensão do ser humano depende do estudo do processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico (Vygotsky, 1988). Foi a partir dessa premissa que tentou explicar a transformação dos processos psicológicos elementares relacionados aos fatores biológicos do desenvolvimento, em processos superiores, resultantes da inserção do homem num determinado contexto histórico/cultural. As abordagens inatista e ambientalista revelam diferentes concepções e modos de explicar as dimensões biológicas e culturais do homem e a forma pela qual o sujeito aprende e se desenvolve, e mais particularmente, as possibilidades da ação educativa. Cada uma delas é marcada pelas características do momento e do contexto histórico/cultural em que foi formulada e pelos diversos paradigmas e pressupostos filosóficos, metodológicos e epistemológicos, que as inspiraram (Vygotsky, 1988)

A partir de suas idéias sobre o desenvolvimento psicológico Vygotsky destaca três princípios:

1 – Análise dos processos e não dos objetos

É a substituição da análise do objeto pela análise do processo, ou seja, a reconstrução de cada estágio do desenvolvimento do processo é a tarefa básica da pesquisa.

2 – Explicação versus descrição

É uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à numeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva. Enfim, procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis.

3 – Análise do problema do “comportamento fossilizado”

É uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz

retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura. Estudar algum fenômeno historicamente significa estudá-lo no processo de mudança. Numa pesquisa, abranger o processo de morte significa, fundamentalmente, descobrir a natureza, sua essência. Sobre alguns comportamentos, afirma Vygotsky, (2000) que sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna.

A epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 1999) desenvolvida a partir dessas idéias, tem como foco a Subjetividade. Esta categoria tem sido desenvolvida por González Rey (2002, 2003b, 2005) com o argumento de que a formulação de conceitos processuais descaracteriza a racionalidade pura da ciência, a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individuação, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana que se realiza por meio de sujeitos nas quais as experiências se concretizam na forma singularizada de sua produção.

A epistemologia qualitativa conforme evidencia González Rey (2002) permite transformar o conhecimento em um exercício da relação entre o pesquisador e os sujeitos participantes. Sua proposta metodológica enfatiza a pesquisa como processo dialógico que implica tanto o pesquisador, como as pessoas que são objetos da pesquisa, em sua condição de sujeito no processo. A pesquisa se apresenta como um processo irregular e contínuo, dentro de qual são abertos, de forma constante, novos problemas e desafios pelo pesquisador que, longe de seguir uma linha rígida que organize os diferentes momentos dos processos se orienta por suas próprias idéias, intuições e opções dentro da complexa trama da pesquisa.

O método qualitativo (GONZÁLEZ REY, 2002) enfatiza a condição de pesquisador como sujeito e a importância de suas idéias para a produção do

conhecimento. A pesquisa representa um processo constante de produção de idéias que organiza o pesquisador no cenário complexo de seu diálogo com o momento empírico. É uma metodologia qualitativa baseada na produção de sentido e desenvolvida num processo constante no relacionamento mantido entre pesquisador e sujeitos participantes. Considera importante não só o que o sujeito fala como o sentido da fala, o envolvimento do sujeito, o que lhe permite uma produção complexa, condição essencial para construir a complexidade dos problemas abordados.

Conforme González Rey (2002), o desenvolvimento de uma epistemologia para os processos envolvidos na construção teórica das formas mais complexas que hoje se integram à representação do objeto da psicologia, dentre elas a subjetividade, exige identificar e satisfazer as necessidades epistemológicas subjacentes a essa construção. Isso implica em adotar uma referência epistemológica no desenvolvimento de alternativas metodológicas que, de forma integral, respondam a uma maneira diferente de fazer ciências sociais, assumam em todas as suas conseqüências o caráter histórico/cultural de seu objeto e do conhecimento como construção humana. Quanto à subjetividade, ele afirma que, não é um produto da cultura, é ela mesma constitutiva da cultura, não pode ser considerado resultado subjetivo de processos objetivos externos a ela, mas expressão objetiva de uma realidade subjetivada. Ou, seja, a subjetividade é, por definição, uma expressão da cultura, pois surge nela, e, por sua vez, é parte de constitutiva dela. Portanto o conceito de subjetividade assumido neste projeto é de um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito.

Bezerra (2004) na sua dissertação de mestrado, afirma que os estudos de Vygotsky a respeito do desenvolvimento humano fundamentam as teorias da subjetividade para González Rey (1997). Sendo assim, para este pesquisador, a subjetividade é processual e histórica, representa um conjunto complexo de significados e sentidos subjetivos produzidos na vida do homem. A subjetividade se estrutura por meio da dialética sujeito-mundo em um processo socialmente construído, permeado de contradições e rupturas, envolvendo as dimensões do afeto, da cognição, do simbólico, da volição, da estética e da ética.

Assim, González Rey (2003) expressa que na categoria subjetividade o social deixa de ser uma categoria fora do individual, pois ambos se integram em diferentes níveis constitutivos, por meio de uma relação dialética que pressupõe momento de negação, contradição e complementação, assim como de constituição de outros níveis de desenvolvimento subjetivo.

Martinez (2005) ressalta que a subjetividade é simultaneamente social e individual, uma visão que permite enxergar de maneiras distinta, profunda, recursiva e contraditório, a articulação entre o social e o individual no psiquismo humano. O conceito de subjetividade, seja no senso comum, seja nas conceitualizações teóricas que o utilizam, apontam para a subjetividade, encarada ao mesmo tempo como significados e sentidos. Estes caracterizados também nos diferentes espaços sociais que os sujeitos constituem, contribuem no sentido de romper com as dicotomias individual/social, interno/externo, intra/subjetivo/intersubjetivo, articulando, dialeticamente, ambos os pólos e expressando seu caráter contraditório, complementar e recursivo.

A pesquisa apoiada na epistemologia qualitativa de González Rey (2002), tem entre seus objetivos essenciais a produção de modelos teóricos complexos e

dinâmicos capazes de gerar inteligibilidade sobre os complexos da subjetividade humana. Para este autor (2002), a subjetividade não se caracteriza por invariantes estruturais que permitam construções sobre a natureza humana.

A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que, por sua vez, leva à reconstituição da subjetividade, tanto social quanto individual.

González Rey (2002) define o sistema subjetivo como um sistema aberto, abrangente e regular, que influencia as diversas experiências humanas em um processo de subjetivação. A subjetividade conduz a um conceito diferente do psíquico, que impede sua codificação em categoria rígidas e imutáveis ou em entidades objetivas suscetíveis de mediação, manipulação e controle.

A epistemologia qualitativa, de acordo com González Rey (2002), se apóia em três princípios de importantes conseqüências metodológicas, estes são:

1 – O conhecimento é uma produção construtiva interpretativa; a interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstroem e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isoladas, como constatações empíricas. Ou seja, o conhecimento não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido à expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é só indireta e implícita.

2 – A interpretação é um processo diferenciado que dá sentido à diferentes manifestações do estudado e as converte em momentos particulares do processo geral, orientado à construção teórica do sujeito, em sua condição de sujeito social,

como pode ser a família, a comunidade, a escola, ou de sujeito individual. A interpretação não se refere a nenhuma categoria universal e invariável do marco teórico adotado, é um processo que realizado através da unicidade e complexidade do sujeito estudado.

Segundo González Rey (2002), a singularidade tem um nível legítimo da produção do conhecimento quando trabalhamos com o sujeito singular, quando o identificamos como forma única e diferenciada de constituição subjetiva. A singularidade se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do sujeito.

3 – o caráter interativo do processo de produção do conhecimento; enfatiza que as relações pesquisador/pesquisado é uma condição para o desenvolvimento das pesquisas nas ciências humanas e que o interativo é uma dimensão essencial do processo e produção de conhecimentos, um atributo constitutivo do processo de estudo dos fenômenos humanos.

O caráter interativo da produção de conhecimentos outorga valor especial aos diálogos dos sujeitos que nele se envolvem emocionalmente e comprometem sua reflexão em um processo em que se produzem informações de grande significado para a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002).

Assim, para González Rey (2002), o conhecimento científico não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de sujeitos a serem estudados responde a um critério qualitativo definido essencialmente pelas necessidades dos processos de conhecimentos que surgem no curso da pesquisa.

3.1. O Campo da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no período de fevereiro a setembro de 2007 em uma escola de ensino privado, situada na cidade de Anápolis – Go. Essa escola foi construída em 2002, no alto de um morro, no bairro onde se situa e apresenta o aspecto físico de um castelo. Somente em 2003 iniciou suas atividades pedagógicas atendendo até hoje crianças da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental

O número de alunos atendidos por ano é de 189 alunos. O quadro funcional da escola é composto por 7 (sete) professores, 1 (um) auxiliar de portaria, 1 (um) auxiliar de secretaria, 1 (uma) secretária geral e 1 (uma) gestora e também coordenadora pedagógica, ou seja, apresentando a quantidade total de 11 funcionários.

As professoras/acadêmicas participantes do estudo foram escolhidas pela pesquisadora que foi coordenadora de cinco turmas da Licenciatura Plena em Pedagogia da UEG¹ até junho de 2007. A mesma visitou as cinco turmas para convidá-las a participarem desta pesquisa escolhendo dois professores do 3º ano e quatro crianças da educação infantil com os quais estes trabalhavam. A partir da aceitação das professoras/acadêmicas em colaborar, foi escolhida uma escola cuja diretora e proprietária também era aluna desta turma da Pedagogia e que ofereceu o espaço da escola como um campo de pesquisa.

Foi solicitado as professoras que indicassem alunos para participar da pesquisa e que a escolha considerasse sua observação de algum indicador subjetivo

¹ Trata-se do Curso de Pedagogia – Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação – Convênio IV e VI da Pedagogia: Licenciatura Plena em Pedagogia do Programa da Universidade para os Trabalhadores em Educação (U. T. E.) Municipal e Particular – UEG – Universidade Estadual de Goiás, conforme a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBEN nº.9394/96 de 20 de dezembro de 1996. A pesquisadora atualmente coordena três novas turmas do Programa acima citado.

do aluno que lhes chamasse a atenção.

Os pais dos quatro alunos escolhidos da Educação Infantil, todos do nível II ou seja, jardim II, receberam cartas explicando em que consistia a pesquisa e o valor da colaboração de seus filhos, com solicitação para que assinassem um termo de livre consentimento.

3. 2. Os Sujeitos Participantes:

A professora Ludmila (nome fictício) tem vinte e oito anos, é graduada em Pedagogia, é divorciada, tem dois filhos que estudam na mesma escola onde leciona. Trabalha há doze anos na área da Educação e atualmente está como professora da educação infantil, com uma turma do Jardim II na escola em que foi realizada a pesquisa.

A professora Lúcia (nome fictício) de vinte nove anos, é graduada em Pedagogia, é casada, tem três filhos e trabalha como professora em sala de aula há nove anos. Atualmente leciona para alunos da educação infantil, com duas turmas do Jardim II, na escola que foi realizada a pesquisa.

Todos os quatro alunos participantes são do Jardim II e têm cinco anos de idade: três meninos: Rafael, Paulo e Bruno (nomes fictícios) e uma menina: Patrícia (nome fictício).

3.3. Instrumentos e Procedimentos

Com os instrumentos e procedimentos utilizados, buscou-se estimular a expressão dos sujeitos envolvidos: as entrevistas e a observação das professoras e alunos na sala de aula e no pátio com registro manual, em forma de diário de campo, e, também em áudio e vídeo.

As histórias de Rafael, Paulo, Bruno e Patrícia são apresentadas neste estudo, com a intenção de se compreender melhor suas relações significativas com o respectivo professor. As entrevistas, realizadas individualmente, e os momentos de observação constituíram os contextos dos quatro casos estudados, incluindo as relações (interferências) dos alunos com a professora.

Conforme a proposta da pesquisa qualitativa, as entrevistas com as professoras aconteceram sob a forma de diálogo, onde a pesquisadora faz intervenções, perguntas amplas, porém deixando espaço para a expressão espontânea dos participantes. Assim, cada entrevista produziu fenômenos e comportamentos singulares e totalmente imprevistos (González Rey, 2003b).

Segundo González Rey (2003b), a entrevista, como um momento de expressão do sujeito, possibilita entrar em contato com a sua subjetividade, permitindo-nos entender seu processo de desenvolvimento e sua definição atual. No entanto, a qualidade da expressão está intimamente relacionada ao sentido gerado pelo sujeito em sua relação com a pesquisadora.

Todas as visitas foram previamente agendadas com cada professora participante por intermédio da gestora da escola. A primeira entrevista teve como objetivo um primeiro contato para apresentação dos caminhos da pesquisa e o reconhecimento das possibilidades de realização da mesma.

Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola dos participantes (professoras e alunos). A primeira visita se deu com a imersão da pesquisadora na escola, conhecendo o espaço até então desconhecido para a mesma, interagindo com as pessoas que dele fazem parte e estabelecendo contatos com os servidores e crianças da Instituição. O processo de documentação da pesquisa se deu com a permissão registrada dos dirigentes da escola para sua concretização, o consentimento dos professores em participar e também a autorização dos pais ou responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa da sala do Jardim II, onde iria se dar o estudo.

Foram expostos aos professores e à direção da escola, os objetivos do trabalho e a forma como este iria acontecer, pois se acredita que é de suma importância a apresentação da pesquisa e, é claro, do pesquisador aos sujeitos participantes. Nesse primeiro contato, apresentou-se o maior número de informações aos sujeitos/professores, solicitando seu envolvimento, compromisso no trabalho de pesquisa de campo. Foram também apresentados os procedimentos e instrumentos (gravador, filmadora e máquina fotográfica) a serem utilizados. Estimou-se um possível tempo de duração, sendo passível de sofrer alteração de acordo com as necessidades surgidas no decorrer do processo. Ao final, foi garantido absoluto sigilo das informações.

Após os esclarecimentos sobre a pesquisa e a confirmação da participação dos sujeitos, foi marcado o próximo encontro.

As primeiras entrevistas foram destinadas ao diálogo sobre o tema da trajetória profissional das professoras e suas expectativas para a área da educação, bem como explicitar o aumento de atribuições que o professor está sofrendo para contribuir cada vez mais na formação da criança que ele está comprometido a educar

na escola. Estas entrevistas aconteciam de maneira descontraída para que os participantes sentissem a vontade. Portanto, este tipo de metodologia de pesquisa que se caracteriza na epistemologia qualitativa, propõe que o tema seja introduzido em forma de diálogo, para que o mesmo possa evoluir espontaneamente conforme os interesses da pesquisadora.

Nas entrevistas subsequentes foram tratadas questões que envolvem o relacionamento estabelecido entre ela (professora) e as crianças (alunos/sujeitos), o tipo de atividade pedagógica que elas trabalham em sala de aula para conseguir adentrar no mundo subjetivo da criança, a história educacional dessas crianças na educação infantil. E no decorrer da entrevista, era observado que conforme o relato dos acontecimentos, havia certos componentes emocionais que emergiam naturalmente, como também em alguns momentos se apresentavam mascarados por uma explicação racional devido a seus aspectos subjetivos que interferem nas relações estabelecidas durante o processo de aprendizagem. Além dessas questões da história de cada criança, se torna relevante os aspectos sociais e culturais que os sujeitos da pesquisa estão inseridos e cada papel que exercem nos espaços sociais.

O outro momento da pesquisa se deu com a participação da pesquisadora nas atividades em sala de aula e em outras dependências da escola (piscina, pátio, parquinho), a participação da pesquisadora se resumiu na observação das crianças na sala de aula e no pátio. A aproximação da pesquisadora nesse momento de observação direta com as crianças, não se deu somente com as crianças participantes, mas também com as demais crianças do Jardim II. Esta estratégia da participação conjunta de todos os alunos nas atividades recreativas fez com que as demais crianças contribuíssem de forma para a construção de informações sobre o objeto investigado.

As informações construídas a partir das observações da criança em sala de aula e na recreação foram enriquecidas com a utilização do instrumento de vídeo. Sua finalidade foi conhecer melhor a criança, ver como ela se interagia com a professora e com as outras crianças dentro e fora da sala de aula e, quais eram as necessidades, os interesses, as emoções que emergiam dessas interações. Nesse processo, a interação da pesquisadora com a criança acontecia caso esta demonstrasse interesse e buscasse contato, para que a criança demonstrasse sua subjetividade com maior veracidade na relação com o professor.

Na descrição de cada caso serão apresentados trechos dos diálogos entre pesquisador/participantes e, professor/aluno, os quais serão analisados em um processo construtivo – interpretativo (GONZÁLEZ REY, 2002).

CAPÍTULO IV

4. Análise e Interpretação das Entrevistas e Observações:

Apresentação dos estudos de casos considerando o sentido subjetivo gerado na relação professor-aluno do Jardim II, descrevendo os títulos a seguir conforme a singularidade constituída em cada relação.

Caso I: Ser professora é crescer com os alunos

Participantes:

A professora Ludmila, de 28 anos, é professora no período matutino, do jardim II e no vespertino do 4º ano.

Rafael (nome fictício) de cinco anos, aluno do jardim II. Sua mãe é cabeleireira (30 anos), o pai é borracheiro (35 anos) e os irmãos Leonardo (oito anos) – irmão do primeiro casamento da mãe, e Felipe (três anos).

Paulo (nome fictício) de cinco anos, filho único, aluno do jardim II. Sua mãe é secretária (28 anos), o pai é cantor (32 anos).

Primeira entrevista

A primeira entrevista foi realizada na sala de aula da escola, estando presentes apenas a pesquisadora e a professora, em alguns momentos a entrevista sofria interferências dos alunos que entravam na sala para chamar a atenção da professora. A entrevista foi integralmente gravada em áudio.

Nessa primeira entrevista foi solicitada à professora que falasse sobre sua

escolha pela área pedagógica, quando lembrou-se da infância: “(...) minha mãe dizia que era um dom mesmo, nas minhas brincadeiras com boneca, sempre fazendo de conta que era uma sala de aula”.

Aqui podemos perceber o quanto Ludmila valoriza a figura de mãe. Na subjetividade social, a mãe é uma figura importante na vida dos filhos, no seu desenvolvimento psicológico e, portanto, aquela que pode influenciá-los em suas escolhas. Podemos dizer que o sentido subjetivo que Ludmila gerou de sua mãe, implicado com uma relação afetiva entre elas, a ajudou no reconhecimento de suas potencialidades para ser professora e na constituição de uma subjetividade dessa profissão.

Em seguida discutiu-se sobre o motivo da escolha pela etapa da educação infantil, sendo que a mesma já havia relatado que teve experiências com ensino fundamental e que não apreciou esse momento. Sobre suas experiências afirmou: “acredito que a própria linguagem que eu tenho com as crianças facilita bastante. Meu objetivo maior é entrar em sala da educação infantil e crescer junto com os alunos. (...) minha barreira é exatamente essa: passar do ensino fundamental para a educação infantil”.

Observamos o quanto Ludmila sente a necessidade de melhorar na área que escolheu como profissão, ela aceita os desafios, a barreira de aprender a trabalhar com alunos de uma faixa etária diferente para realizar o objetivo pessoal de crescer junto com seus alunos da educação infantil. É relevante ressaltar que Ludmila apresenta uma confiança nas suas escolhas.

O fato de a professora afirmar que ser professora é realizar um objetivo pessoal de crescer junto com seus alunos, promovendo assim o crescimento do outro e o dela mesmo na medida em que tenta melhorar na sua profissão, faz com que a

dinâmica da relação subjetiva aconteça com mais reciprocidade entre os sujeitos envolvidos na relação.

Para caracterizar a experiência de 12 anos na Educação, e que apenas há quase dois anos está trabalhando com a educação infantil foi pedido uma crítica acerca das mudanças da prática da didática em sala de aula, durante esses anos como professora. Ludmila resume da seguinte forma: “hoje existem vários métodos e materiais didáticos que fazem com que as crianças saiam do jardim lendo e escrevendo. Quando comecei a dar aula, os livros eram pura cartilha e não podia trazer nada de fora, não podia interagir com o aluno. Hoje é mais fácil transmitir conhecimento.”

Embora ainda fale em transmitir conhecimento, algo da subjetividade social sobre a escola, para a professora, o ensino/aprendizagem é mais do que as cartilhas, é um compromisso que traz uma responsabilidade educacional que vai além do mérito da leitura e da escrita, mas algo social, que se não se aprende nos livros, e sim na relação estabelecida entre os sujeitos e seus interesses, ou seja, suas particularidades.

Essa visão da professora dá início a tentativa de compreensão da necessidade de valorizar os processos subjetivos do aprender, já que a relação professor/aluno hoje permite maior interação, uma oferta maior de materiais que discutam e promovam o conhecimento, mediados pelo aluno.

A partir da posição que inclui a subjetividade como fator influenciador da relação professor/aluno, a aprendizagem dependerá dos elementos sociais, culturais e históricos para garantir diferentes tipos de resultados. Assim, durante o diálogo a professora relatou a importância de retomar e concluir sua formação acadêmica diante dos fatores de crescimento e desenvolvimento profissional, já que a mesma ficou sem estudar durante sete anos depois que concluiu o Magistério. Ludmila

explicou da seguinte maneira: “a oportunidade de fazer o curso de Pedagogia na UEG, engrandeceu a minha prática em sala de aula, porque hoje eu sei respeitar os limites dos meus alunos, o que cada um tem e gostaria de estar mostrando. Vamos aprendendo a ser flexíveis, e saber que as vezes você tem que alterar alguma coisa porque não deu certo e essas coisa aprendi na faculdade.”

O crescimento profissional de Ludmila acontecerá somente à medida que ela se desenvolve psicologicamente nesse espaço, pois os recursos cognitivo/afetivos estão simultaneamente implicados. É preciso que o professor esteja atento para trabalhar com valores, muitas vezes impostos pela sociedade, que ocultam a riqueza das diferenças de cada criança, em um processo que parte do sentido subjetivo dos fatores que incluem ou excluem o potencial de cada aluno. Para isso é importante compreender o quanto a professora deve estar afetivamente ligada ao aluno para produzir intelectualmente numa relação de trocas afetivas.

Para conhecermos o contexto da sala de aula da professora Ludmila, foi pedido a ela que descrevesse o perfil dos alunos do jardim II, e ela esclareceu que: “tenho crianças de classe média, alta, baixa, crianças com um pouco de indisciplina, mais e menos ativas, mais tranqüilas. Nos trabalhos em grupo, eu faço uma mistura dos alunos para incentivar uns aos outros, garantindo um resultado melhor”.

Ludmila desempenha o papel de professora que enxerga a diversidade da sua sala de aula, e procura trabalhar com métodos que facilitem o intercâmbio das informações e que ao mesmo tempo tem o objetivo de explorar o potencial do outro para que sejam somados em uma coletividade, de alguma forma interferindo na subjetividade de cada indivíduo envolvido no processo ensino/aprendizagem.

Ainda sobre o papel da professora e sua relação com os seus alunos, Ludmila consegue se posicionar na sala como uma figura necessária para os objetivos

educacionais. Ela expressa na seguinte fala: “eu posso transmitir aquilo que os meus alunos vieram buscar, não estou aqui em vão, estou aqui para mostrar aquilo que aprendi e as crianças também, isso gera um prazer. Às vezes não preciso falar, só na troca de olhares, transmite um aprendizado muito grande. Na sala de aula me vejo capaz, mas também necessária”.

Essa explicação da professora nos remete a importância da mediação que o professor estabelece com seu aluno colocando a percepção do outro através do olhar, da relação afetiva, do vínculo que traduz a cumplicidade que gera o prazer de contribuir, de ensinar em um processo de mão dupla, onde o professor transmite e troca conhecimentos com seus alunos e vice-versa.

Conforme a falta de interesse de alguns alunos, Ludmila tenta alcançar seus objetivos utilizando algumas estratégias que são definidas desde o início do ano letivo, no chamado plano de aula. A preocupação da professora faz com que entre o final de um assunto e início de outro, ela organiza cada assunto e sua meta, fazendo com que a criança possa descobrir o mundo através da teoria que discutida em sala, ou seja, o aluno precisa entrar em contato com suas necessidades e interesses para alcançar o processo de conhecimento desejado, “nas minhas aulas procuro dar ênfase a isso, aos objetivos que eu tinha provocado anteriormente”.

Segunda entrevista

Na segunda entrevista, a pesquisadora abordou melhor o tema da aprendizagem, e da sua relação com os alunos pesquisados, tanto o Rafael quanto o Paulo (ambos de cinco anos). A partir da descrição desta entrevista vamos observar a relação estabelecida entre a professora e seus dois alunos. Ludmila relata existir uma relação de ensino/aprendizagem muito prazerosa, o que implica no modo de flexibilizar um processo satisfatório, tratando-se de conteúdo ministrado por ela. A professora expõe a atuação dos alunos em sala no momento das atividades: “um aluno perguntou o que era reciclagem, que tinha muito ouvido falar, mas não sabia o que era! Para não responder somente para aquele aluno, abri então a questão para toda a turma e pedi para eles fabricarem qualquer coisa de material sucateado, assim eles estariam aprendendo”.

Nesse momento é observado o quanto as questões de cada indivíduo, ou seja, o campo subjetivo daquele aluno fez com que por meio do seu interesse, surgisse um tema atual e que não deveria ser desprezado. Portanto a professora tomando atitude de publicizar o assunto, trazendo a dúvida para uma realidade prática, fez o aprendizado enriquecer com as trocas em coletividade do tema sugerido, ao mesmo tempo valorizando a subjetividade das crianças da sala de aula.

Nessa mesma atividade de reciclagem, o aluno Rafael questionou a atividade alegando que não iria participar porque era uma atividade trazida pelo colega e não pela professora. Assim, a Ludmila percebendo de imediato a resistência do Rafael, porém sendo um aluno que se interessa muito por qualquer atividade em sala, ela logo imediatamente falou para toda a sala: “todos fiquem livres para trazer o que sentir vontade”. Essa atitude da professora demonstra a facilidade que a mesma

mantém para criar situações improvisadas e que ao mesmo tempo não deixa a necessidade do momento, que as crianças demonstram, ser contaminada por uma didática de ensino tradicionalista. A professora permite a inserção de temas transversais na aprendizagem das crianças.

A reação do Rafael diante dessa atividade denota uma dificuldade de se expor em situações extra-classe. Segundo Ludmila, tudo que é novidade, assusta o aluno, já as atividades em que ele conhece, que está ao alcance do mundo dele, se apresenta como uma criança extrovertida. A professora atribui essa dificuldade em participar de projetos extra-classe, devido ao pouco tempo que passa com seus pais, sentindo muita ausência dos mesmos: “o projeto do folclore, cada sala apresenta o seu, e o Rafael não entra no projeto porque não gosta de expor, ele brinca e é extrovertido, mas só no mundinho dele”.

Essa dificuldade de sociabilizar com as atividades externas foram relatadas para a mãe de Rafael, que não demonstrou interesse pelo comportamento do filho, continuando a permanecer ausente na vida da criança. A professora falou para a mãe de Rafael: “seu filho precisa de mais atenção, carinho e afeto.” A professora expressa uma preocupação com o meio sócio/histórico/cultural que a criança vive, e faz tentativas pedagógicas.

A pesquisadora perguntou a professora como ela conseguia estabelecer uma relação afetiva entre o Rafael e os demais colegas de sala. Ludmila explica o quanto o Rafael é inteligente e rápido para responder os exercícios, por isso que ela sempre tem outra atividade para ele resolver enquanto os outros alunos terminam: “ele faz muito bem e termina rápido, então depois que termina quer ficar dando palpite nas atividades das outras crianças.” Portanto a professora sempre tem uma atividade extra para ele resolver, para que ele não possa atrapalhar os colegas e nem ser

criticado por isso. Dessa forma, a professora está atendendo as especificidades de cada aluno, com o objetivo de garantir a aprendizagem e ao mesmo tempo permitir a afetividade entre os colegas, independente do potencial que Rafael apresenta.

A outra criança, o Paulo, já é um aluno muito extrovertido, mas que precisa de muita atenção e cuidado porque é indisciplinado e isso afeta os seus colegas de sala: “o Paulo é uma criança muito amorosa e afetuosa, todas as crianças da sala gostam muito dele.”

A expressão dos dois alunos em sala de aula se contrasta porque como já foi citado, o Rafael é uma criança agitada, mas só consegue ser extrovertido no mundo dele, como também apresenta características de filho único, e o Paulo é uma criança que vem de uma família de cinco irmãos, e sua mãe é uma pessoa muito interessada no desempenho do filho em sala de aula. A professora afirma: “a mãe de Paulo gosta que puxa o aprendizado, que chama a atenção dele para as atividades que está realizando, acompanha muito o filho, ela sabe da indisciplina dele mas não é conivente com isso.”

A professora consegue estabelecer as diferenças entre os dois alunos pesquisados e faz uma leitura contextualizada do processo de aprendizagem com os aspectos sociais que a criança vivencia na sua família, e conseqüentemente a influência que causa em sala de aula na relação com o professor.

O comportamento de Paulo vem melhorando consideravelmente, aquela dificuldade de obedecer à professora não existe mais, ou seja, ele respeita as normas da sala de aula respondendo corretamente à professora. Ludmila atribui essa melhora no comportamento à idade, ao cansaço escolar, sendo importante ressaltar que a aprendizagem deste aluno continua com excelente êxito.

A pesquisadora nesse momento pede a Ludmila que estabeleça os critérios

que diferenciam a aprendizagem de Rafael e de Paulo: “Rafael é um aluno que termina rápido as atividades e deseja sempre ajudar o colega. Já o Paulo não preocupa com o tempo de término da atividade, e quando termina antes dos colegas, não presta nenhuma contribuição a eles, o que já difere de Rafael que consegue ganhar mais amigos por ser prestativo.” A professora não descreve dificuldades para lidar com essas diferenças porque ambos demonstram muito interesse em aprender, apenas o comportamento do Paulo por ser mais disperso, requer que Ludmila busque a atenção dele o tempo todo através de perguntas sobre ter visto o assunto em outro momento, em outro ambiente: “assim ele interessa por aquele assunto, então estou sempre procurando trazer o universo de cada um para o universo escolar, fazendo a junção do conhecimento teoria e prática.”

A relação da professora com a mãe de Rafael é a mais distante possível porque além dela não ter tempo nem para descer do carro e pegar o filho na escola, só conversa com a professora por meio da agenda, dificultando assim o contato com o mundo familiar da criança, o que o caracteriza como um criança menos sociável do que Paulo, uma criança que traz um contexto familiar mais presente no acompanhamento escolar, recebendo uma educação da família nos conceitos de ética e responsabilidade com o meio em que vive. O Rafael por não ter atenção em casa, tenta o tempo todo ser notado através de comportamentos de negatividade, ou seja: “ele me achava chata, que eu estava atrapalhando ele na sala.” Mas com o tempo a professora foi estabelecendo limites e criando atividades de interesse para Rafael, isso ajudou a disciplinar a criança a permanecer na sala, lanchar sentado e não conversar enquanto mastiga os alimentos, enfim, a criança foi se adaptando ao meio conforme a apresentação de situações que provocavam sua atenção e interesse.

Ludmila aprendeu com sua trajetória na Educação, a experiência de trabalhar

com o sujeito concreto, para tanto, afirmou: “(...) o professor é um só na sala de aula, mas às vezes ele tem que se desdobrar em várias pessoas, porque cada aluno tem uma forma única de aprender, ninguém é igual. As vezes vou transmitir atividades de forma diversificada em um universo de uma sala só.”

Ao final da entrevista, a professora demonstrou compromisso com a complexidade e a singularidade de cada aluno, respeitando suas capacidades, buscando recursos para estimular o potencial das crianças no processo ensino/aprendizagem. E os aspectos sociais, culturais e históricos são determinantes para a relação professor/criança.

Observação em sala de aula

Ao chegar à sala de aula, a pesquisadora cumprimentou todos os alunos ali presentes. No decorrer da aula Paulo fica inquieto, olha várias vezes para a pesquisadora, no entanto não falava nada e nem sorria. A sua expressão era a mesma, ou seja, uma expressão contida, fechada, sem haver mudanças na sala de aula.

Logo, a professora iniciou uma atividade e Paulo a realizou rapidamente sentado na sua cadeira, em seguida, levantou e foi para a mesa do colega ao lado, Ludmila, apressadamente, levou outra atividade para ele executar, voltou para sua cadeira e após alguns minutos tocou o sinal para o recreio.

A pesquisadora analisa os elementos gerados no contexto em sala de aula como uma resposta às necessidades individuais de cada sujeito professor/ aluno durante a observação em sala, quando são apresentadas às crianças atividades pedagógicas que se identificam como interessantes ou não para sua realização, o aluno mantém-se atento aos interesses e ao mesmo tempo o seu comportamento, seja

ele qual for, contribui para a formação do sentido subjetivo do professor na sua constituição pessoal e profissional.

O Rafael, já é um aluno mais concentrado nas atividades, quando a professora passou o exercício ele logo se concentrou e tentou realizar em conjunto com mais dois colegas. Apesar da conversa exagerada com os amigos, é perceptível o quanto a criança se sentiu mais a vontade na presença da pesquisadora do que o Paulo.

Paulo não se incomodou com a pesquisadora, ao contrário, sempre olhava para ela tentando chamar sua atenção, demonstrando muita receptividade para com a mesma. E devido a conversa com os demais colegas de sala, Paulo não conseguiu terminar sua atividade antes de tocar o sinal para o recreio.

Nesse momento da observação em sala, identificam-se os valores cultivados pela professora em sua prática educativa e nas suas relações pessoais e profissionais. A afetividade deve estar presente em todas as relações humanas, bem como na sala de aula durante a prática de atividades propostas que propiciem uma interação com o professor no processo ensino/desenvolvimento/aprendizagem.

Momento de recreação

O momento de recreio foi aproveitado para realizar algumas brincadeiras com as crianças participantes, seus colegas de sala e as professoras. A brincadeira – Posso capitão – foi a primeira a ser desenvolvida. O Rafael por ser menos extrovertido que o Paulo, participou do início da brincadeira, e logo desistiu. A professora o chamou para participar novamente mais ele recusou.

Para tentar resgatar o interesse do aluno, a professora ofereceu um prêmio para quem ganhasse a brincadeira, então Rafael voltou a brincar, porém sem muito

interesse apresentando uma expressão facial de desestímulo. Às vezes balbuciava: “ah!” de forma quase inaudível, parecendo estar com preguiça, chateado com alguma coisa.

Quando ele percebeu que iria perder a brincadeira, parou de novo de brincar e saiu correndo puxando outros colegas. A professora chamou sua atenção mas ele continuou levando o Paulo para a brincadeira de correr.

Nunes (1996), afirma que, de acordo com o senso comum, a relação da criança com o brincar representa um momento de encontro com a fantasia, a alegria, o prazer, a descontração. Na análise da pesquisadora, o lúdico destaca-se como um dos elementos que possibilitam a criança se produzir em uma realidade humano e social em que os sujeitos agem entre si, por gestos e palavras em diferentes contextos.

Paulo desde o início da brincadeira permaneceu inquieto, pulava muito, brincava com seus amigos, não conseguindo se concentrar na atividade. Tentou por várias vezes parar de brincar, mas a professora o chamava a atenção para permanecer no seu lugar. Ele estava sempre de olho na pesquisadora, o que denota a vontade de ser notado, de chamar a sua atenção para que ela olhasse para ele.

Assim, Paulo permaneceu na brincadeira até o final, sendo um dos ganhadores, sentiu-se melhor quando a professora distribuiu os prêmios, que foram chocolates para cada criança que participou da brincadeira, enfim, todos ganharam os chocolates.

Para Vygotsky (1989), as atividades lúdicas são também ricos momentos de interação social. Na imitação e no jogo, a criança realiza movimentos, gestos e desempenha papéis, que ainda não estão ao alcance do seu desenvolvimento real, mas estão ao nível do seu desenvolvimento potencial.

Depois da brincadeira, tanto Rafael quanto Paulo foram correr no pátio da escola, e a professora liberou todos para as atividades livres.

A pesquisadora analisa esse momento recreativo utilizando-se do lúdico como atividade por meio da qual a criança interage com o mundo real, sendo uma atividade privilegiada no desenvolvimento da interação social que contribui na formação dos sujeitos pesquisados.

Caso II – O sentido subjetivo do professor para lidar com a diversidade

A professora Lúcia, tem 29 anos, é professora do jardim II da escola desde o início de 2007, a mesma estava trabalhando na direção de outra escola próxima ao bairro onde morava. Depois que concluiu o Magistério, trabalhou em creche e em seguida foi para escola, completando nove anos de experiência na Educação.

Crianças participantes:

Bruno de cinco anos, aluno do Jardim II. Sua mãe é professora (28 anos) na escola em que o filho estuda. O pai é caminhoneiro. Os pais são separados. E tem um irmão de sete anos que estuda na mesma escola. Reside com a mãe e o irmão de sete anos. Os pais são separados.

Patrícia de cinco anos aluna do Jardim II. Sua mãe é gerente de loja (32 anos). Seu pai é torneiro mecânico (38 anos). E tem uma irmã de seis anos.

Todas as visitas foram previamente agendadas com a professora por intermédio da gestora da escola. A primeira entrevista teve como objetivo um primeiro contato para apresentação dos caminhos da pesquisa e o reconhecimento das possibilidades de realização da mesma.

Após a pesquisadora expor todos os objetivos, como também ressaltar ainda a

relevância do envolvimento da professora no processo da pesquisa, deu início ao foco principal desta primeira entrevista que foi a trajetória profissional, as decisões pela profissão e as expectativas com relação ao processo ensino/aprendizagem, já que os contextos históricos, sociais e culturais de cada um influem na responsabilidade da aquisição de conhecimentos e mudanças comportamentais.

A professora desde o início da entrevista apresentou um nervosismo pelo fato do aluno Bruno ser filho da outra professora que trabalha na escola, deixando claro o seu receio por falar do comportamento do mesmo que não é simples de controlar. Para quebrar o gelo com relação a esse fator, a pesquisadora iniciou a entrevista investigando o seu interesse pela área da Educação. Lúcia afirma: “desde pequena tenho aquela coisa de criança, de ser professora, essa vontade, e as pessoas me indicaram e depois foi por gostar”. A professora demonstra uma insegurança ao falar da sua profissão, a subjetividade está muito ligada àquilo que fazemos conscientes por ter prazer.

Como ela deu início na educação faz nove anos, começando em creche e logo depois em escola, quando a pesquisadora perguntou sobre a escolha da educação infantil, ela respondeu: “desde o início peguei amor pelo ensino infantil, tinha muitos problemas com o ensino fundamental e sentia medo, me aprimorei mais na educação infantil”. A professora não demonstra segurança com o ensino fundamental porque são alunos de uma faixa etária maior na qual apresenta mudanças na forma de interagir com eles, portanto, Lúcia é uma professora com certas resistências para o relacionamento com alunos que apresentam um comportamento indisciplinar.

Para investigar a necessidade de se aperfeiçoar na profissão de docente, a pesquisadora perguntou se o conhecimento que ela adquiriu na graduação fez diferença para a prática da sala de aula. A professora afirmou que mesmo tendo

experiência de sala de aula sem ser graduada, ela pode atingir uma maturidade maior, devido ao conhecimento que se torna mais crítico, ou seja, a graduação proporciona uma visão mais aguçada das teorias permitindo assim uma aplicabilidade mais eficaz: “a graduação me ajudou muito na vida profissional. A diferença é que na graduação a gente vai buscando maior conhecimento”.

A partir de um conhecimento mais aprimorado, Lúcia explica como ela aplica na prática em sala de aula: “nos tornamos pessoas mais abertas a ouvir as opiniões dos outros. Depois vemos que, o que trabalhávamos estava errado, a troca de experiências muda muito, principalmente na educação infantil, onde a gente tem que sempre estar inovando”. A professora demonstra bastante interesse em continuar fazendo cursos que permitam acrescentar seu conhecimento.

É contraditório quando a professora afirma que existe uma dificuldade das crianças acrescentarem alguma coisa para ela, de haver algum retorno, já que anteriormente ela disse que a troca de experiências era muito importante para melhorar o processo de aprendizagem. Afirmando assim: “na educação infantil é mais difícil, o reconhecimento é mais da família”.

Já está sendo perceptível que Lúcia tem dificuldade de investigar o sentido subjetivo da relação com seus alunos. A sua formação como sujeito social, a impede de adentrar nos aspectos subjetivos da criança, deixando claro que prioriza a formação profissional a da sua própria constituição subjetiva.

Pode se observar essa distância com relação às dificuldades que emergem no contexto da sala de aula a partir da seguinte fala: “eu nunca pensei que fosse pegar uma sala de aula assim com tanta dificuldade que eles trazem de casa, no ano passado peguei uma sala melhor, mais calma, essa agora é uma turma grande e de crianças agitadas que falam mal, falam palavrões, é uma experiência nova nesses

nove anos como professora”.

Para aprofundar sobre as tais dificuldades citadas pela professora, a pesquisadora perguntou sobre o tipo de situações que a assusta, Lúcia respondeu: “a ousadia de alguns, porque eles me desafiam me chamando de feia, fedida. Então pergunto a eles: Por que sou feia, você está aqui é para me obedecer! Os pais dessas crianças ensinam que devem bater para se defender”.

Essa situação expressa a insegurança de lidar com situações inusitadas, a dificuldade do controle emocional da professora que se sente ameaçada diante da indisciplina dos seus alunos. Para Lúcia conseguir controlar seus alunos, ela deverá participar do mundo deles com uma proximidade que não acontece com técnicas de ensino, mas com mudanças de sentimentos, percepções, interferindo diretamente na relação professor/aluno.

Para compreender como Lúcia traduz essa relação do professor/aluno, bem como o papel do professor nesta mediação, foi perguntado a ela como seria a relação adequada, e a professora respondeu: “uma relação de respeito, que deve vir de casa, os pais pegam o aluno e mandam para escola e o professor tem que se virar. E aí é o professor que tem que tentar, quando o aluno é maior até tentamos ter uma relação boa com ele, mas quando a criança é menor, ela precisa ter educação de casa mesmo”.

O compromisso com a mudança de comportamento dos alunos, deve partir também da atitude ativa do professor como figura mediadora da relação da criança com o mundo externo e assim permitir mudanças internalizando comportamentos socialmente adequados. A professora demonstra desinteresse na seguinte fala: “acredito que estou tentando, falo com eles, quando vejo que a situação está muito complicada, mudo minha postura, mas não acredito que vamos conseguir, é uma

situação complicada.”

Segunda entrevista

Esta segunda entrevista foi realizada na escola da pesquisa, a pesquisadora focou no assunto que indicava os comportamentos das crianças da pesquisa: Bruno (cinco anos) e Patrícia (cinco anos).

A entrevista iniciou com a pesquisadora investigando sobre a relação professor/aluno, especificamente no que se refere às crianças da pesquisa, e Lúcia afirmou existir uma relação muito boa, preferindo iniciar sua observação com a aluna Patrícia, dizendo: “ela está bem, desde o início tive bons resultados com ela, tem muito apoio da família, nossa relação é de carinho, ela está muito mais avançada na aprendizagem”.

Nesta seguinte fala fica bem caracterizado o carinho pela aluna Patrícia: “estou sempre conversando com os pais dela, acredito que temos uma relação muito boa, estou sempre comunicando com eles, contando o que está acontecendo, que ela faz as tarefas na sala e em casa e que é muito carinhosa”.

Lúcia expressa ainda mais sua admiração e carinho por Patrícia quando conta para a pesquisadora sobre a contribuição que a aluna dá durante as aulas: “em geral todos trazem sugestões nas conversas, e quando Patrícia fala um assunto, já é um conteúdo para ser inserido na aprendizagem deles”.

Em contrapartida, a pesquisadora interessou em saber se o Bruno tinha o mesmo conceito com a professora, então pediu para que falasse um pouco do comportamento do aluno em sala de aula: “é uma criança muito agitada, tem dificuldade de respeitar as regras, mas na aprendizagem ele está bem, somente com

alguns problemas quando ele fala que não vai fazer as atividades porque não consegue”.

Percebe-se que a professora tem dificuldades para lidar com esse aluno, então a pesquisadora quer saber se Lúcia procura ajuda dos pais, ela comenta: “o relacionamento com os pais é sempre de troca, mas é claro que ainda deixo a desejar, por não falar como ele é, porém acredito que agora vou repensar e estarei passando para os pais”.

A professora não verbalizou, mas a pesquisadora percebe sua dificuldade em falar com a mãe do Bruno sobre suas dificuldades em sala com a criança, devido ao fato da mãe ser professora também da escola e manterem uma amizade profissional.

Para conhecer sobre o comportamento social do Bruno, a pesquisadora perguntou à professora como era a relação com o grupo de amigos dele, Lúcia respondeu: “o Bruno tem colegas que evito colocar perto dele devido à indisciplina, isso porque ele tem uma liderança muito grande, ele é um líder na sala”.

Para caracterizar melhor a relação dele com os demais colegas de sala, Lúcia conta: “o comportamento dele não é tão bom porque é uma criança muito agitada, zomba dos colegas, ri dos colegas quando caem, não quer ajudar o outro, gostando mais de receber ajuda dos coleguinhas”.

Para trabalhar com Bruno a questão do comportamento, a professora tenta, segundo ela, de maneira informal passar para o aluno que se ele não se comportar bem, não irá aprender e não conseguirá resolver as atividades, Lúcia afirma: “não é uma cobrança tão grande porque a idade dele não convém com cobrança severa, tem que ser mais na conversa, mais na informalidade mesmo”.

A partir do momento que a professora decide não fazer muitas cobranças devido a idade do Bruno, deixa a criança muito à vontade para realizar suas

vontades, impedindo de determinar limites necessários ao desenvolvimento de uma relação de aprendizagem e afetividade que se constroem no vínculo professor/aluno. Lúcia descreve o motivo do comportamento indisciplinar do aluno da seguinte forma: “é porque ele é o caçula, além de ter mais irmãos, pelo que eu conheço é também porque a sua mãe trabalha aqui na escola, e ela é minha colega”. Essa fala da professora denota a atribuição que ele designa ao comportamento da criança, especificando que a dificuldade de lidar com Bruno é por motivos externos. Assim, a professora retira sua responsabilidade de estabelecer uma relação genuína com o aluno.

É relevante descrever a fala da professora quando a pesquisadora pergunta sobre a relação com a aluna Patrícia: “a Patrícia não tem problemas”.

Pedindo uma relação entre a aprendizagem dos dois alunos, a professora relata: “quanto a aprendizagem do Bruno, ele apresenta uma boa aprendizagem, porém dentro da capacidade dele, ele tem um pouco de dificuldades mas a avaliação dele é boa, como conceito é bom. Já a Patrícia é uma avaliação ótima, a aprendizagem dela é ótima, excelente!”

Por meio dessa entrevista, podemos observar o quanto a professora estava apreensiva em descrever o comportamento do Bruno na sala de aula e também o quanto ela se mantém distante dele em detrimento da relação que mantém com a mãe na escola que ele trabalha e é professora também. A subjetividade de cada sujeito se manifesta nos momentos sociais, onde a história de vida, ou seja, a bagagem que se carrega, influencia nas atitudes tanto de aceitação quanto de repulsa.

É interessante as relações contraditórias que são estabelecidas em uma mesma sala de aula. As relações de ensino/aprendizagem estão diretamente ligadas à relação que o professor mantém com cada aluno individualmente; o contexto deve ser

analisado nas particularidades, sabendo que o resultado do todo é diferente se analisar cada parte do processo.

Observação em Sala de Aula

Ao chegar à sala de aula, a pesquisadora cumprimentou todos os alunos ali presentes. No decorrer da aula Patrícia permanece quieta, sentada na sua cadeira com mais outras três crianças enquanto compartilham de uma atividade individual. A professora estabelece as regras da atividade e pede para que todos executem com rapidez para que após a atividade eles possam estar participando da recreação. Patrícia olha para a pesquisadora com receio, parecendo estar envergonhada, expressa um leve sorriso e continua fazendo sua atividade sem compartilhar com suas colegas que estavam dividindo a mesma mesa. Desde o início até o término da atividade, a criança permaneceu muito quieta, sem trocar experiências com os demais. A Lúcia sempre aproximava da criança e tentava dar apoio, perguntava sobre a atividade, fazia carinho na cabeça dela e ela sempre com um olhar e sorriso de carinho.

Em contrapartida o Bruno não permanecia quieto nenhum momento junto com seus colegas, ou seja, enquanto dividia a atividade com os colegas na mesma mesa, ele sempre levantava, saía, correndo pela sala de aula, tentando ajudar todos ao mesmo tempo, mas provocando euforia nos outros com sua inquietude. A professora tentava controlá-lo o tempo todo, chamando-o a atenção, mas nada resolvia, ele não a respeitava.

E a partir do momento em que Bruno percebeu a presença da pesquisadora, ele não deixou de olhar o tempo todo para ela e reforçar a bagunça que estava

fazendo na sala, como forma de chamar a atenção da pesquisadora.

O único momento em que Bruno permaneceu quieto foi quando a pesquisadora aproximou da mesa que ele estava com a atividade e começou a participar, tentando orientar a atividade, pedindo para que ele contribuísse com os outros na realização do exercício, e somente assim Bruno parou um pouco para dar atenção à pesquisadora e seus colegas. A professora não se aproximou dele como se aproximou de Patrícia. O que pode demonstrar uma dificuldade para lidar com o comportamento agitado do aluno. A única tentativa da professora para controlar o aluno, foi a de chamar sua atenção de longe, em tom de voz firme e alto.

A pesquisadora analisa a diferença no tratamento que a professora dedica aos sujeitos pesquisados como uma distância de compreensão entre afetividade e controle disciplinar. Os aspectos essenciais para a docência na Educação Infantil é a paciência, o carinho e o amor a profissão, desde que, o professor esteja adequadamente capacitado para exercer tarefas complexas requeridas em sala de aula em uma coletividade de crianças pequenas.

Momento de Recreação

A pesquisadora marcou uma visita à escola no dia em que haveria somente atividades recreativas, e a atividade daquele dia foi a brincadeira na piscina. Todos os alunos que podem entrar na piscina trazem de casa a roupa de banho e bóia para entrar porque a piscina é profunda. Menos da metade da sala participaram da recreação, sendo que Patrícia não participou neste dia porque estava com resfriado, já o Bruno foi o primeiro a entrar na brincadeira na piscina, bem afoito pela água, tentando mostrar o quanto se envolve bem com o grupo, o quanto é participativo. A

professora Lúcia não entrou com os alunos na piscina este dia, mas segundo ela, a maioria das vezes ela participa com seus alunos dentro da água, organizando as brincadeiras.

Neste momento foi explicado aos alunos que a pesquisadora estaria filmando e fotografando a atividade recreativa. Não houve nenhum comportamento de constrangimento por parte dos alunos.

A pesquisadora analisa a questão sobre o atendimento às necessidades das brincadeiras com o sujeito pesquisados na relação produtiva entre o mundo infantil e o adulto, a partir das interações e mediações entre criança e professor de modo que, a criança possa viver situações que promovem novas aprendizagem e avanços no seu processo de desenvolvimento.

Como a professora permaneceu fora da piscina, a atenção escolheu dar foi para a aluna Patrícia que não entrou neste dia. Ela ficou brincando de roda com a aluna, deixando uma outra professora orientando os alunos na piscina.

Enquanto isso o Bruno não perdia um momento de chamar a atenção da pesquisadora que estava filmando e fotografando toda a recreação. A interação da professora com Bruno nesse momento foi muito restrita, porém com Patrícia ela esteve o tempo todo do lado dela, e quando não estavam brincando de roda, ela não deixava de segurar a mão da criança, mantendo uma relação próxima de carinho e cuidado com a mesma.

A pesquisadora conclui que a forma de viver, de brincar e de se relacionar com os adultos e com os seus pares, revela a influência desse contexto sócio-cultural na subjetividade da criança, ou seja, a relação estabelecida entre a criança e a professora é um processo contínuo de desenvolvimento da troca de papéis entre os personagens que se apresentam por meio o vínculo afetivo da relação existente.

CAPÍTULO V

5. Considerações Finais

Ao analisar o objeto deste estudo: compreender como a formação do professor e sua subjetividade estão implicadas na relação e no processo ensino/aprendizagem/desenvolvimento com crianças na educação infantil, foi possível diferenciar os elementos que determinaram o interesse pela pesquisa a partir de dois casos, apresentado por cada professor acerca do seu sentido subjetivo na relação e no processo que desenvolve com as crianças em sala de aula.

Para tanto Libâneo (1999) apresenta uma visão progressista de desenvolvimento profissional que exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Cunha (2005) considera que a constituição do professor implica em um processo de reconstrução de suas experiências, o que corresponde a afirmar que aquilo em que o professor vai se tornando não é resultado apenas de influência externas ou de uma aptidão interna. A relação do professor com a realidade que o rodeia tem um caráter histórico-cultural, ou seja, as relações sociais não envolvem

apenas trocas objetivas; elas constituem um processo interativo no qual se destacam as relações inter e intrapessoais, que também poderíamos denominar subjetivas.

Como objetivos específicos, a análise constitui - se em construir indicadores que apontam a subjetividade de professores do Jardim II, envolvida na relação com seus alunos na sala de aula e no pátio; e analisar como as relações professor/aluno repercutem nas interações da criança com seus pares nos momentos de recreação na escola.

Portanto a subjetividade de cada professor está relacionada com os elementos gerados no contexto da sala de aula. Na medida em que as relações são estabelecidas entre professor/aluno, as características individuais de cada sujeito vão sendo afetadas pelo social que empresta valor à formação do seu sentido subjetivo. No entanto, este estudo nos revelou não somente que os sentidos subjetivos das professoras devem ser considerados, mas também o sentido que as crianças deram às suas relações com todo o contexto escolar, ou seja, o sentido subjetivo foi identificado nas entrevistas e observações realizadas em sala de aula e no pátio com a utilização de instrumentos como o registro manual, em forma de diário de campo, e, também em áudio e vídeo. Esta afirmação se deve ao fato de que as atitudes das crianças apresentam uma relevante contribuição para a formação do sentido subjetivo do professor.

Para tanto, entendemos que muitas vezes, o reflexo do comportamento da professora deriva da sua própria história de vida. Abrangendo tudo isso, está a cultura a qual pertence a sua profissão e os contextos sociais de que ela participa.

Acerca da análise acima, reafirmamos que cada sujeito da pesquisa tem a sua própria forma de subjetivar as suas experiências, produzindo sentidos subjetivos únicos e diferenciados. Neste estudo, levantam-se alguns elementos que juntos, estão

envolvidos nesse processo. São os seguintes: a história de cada professora, as emoções e necessidades produzidas, bem como os sentidos subjetivos gerados na relação professor/aluno, dentro de um contexto sócio/cultural.

Desse modo, concordamos com Cupolillo e Costa (2004), quando dizem que em sala de aula, a relação se constrói a partir da visão de um profissional que auxilie e trate desse sujeito que não está conseguindo, sozinho, desenvolver suas potencialidades. A educação, por sua vez, colabora com a construção dessas visões, quando também valoriza o indivíduo em detrimento das relações que são estabelecidas no processo ensino/aprendizagem, o qual ocorre em diferentes contextos, que, muitas vezes, não são considerados.

Outro objetivo específico preocupa-se em analisar como a subjetividade desses professores está implicada com a sua mediação para a concretização da ZPD, veremos o primeiro caso.

No primeiro caso, o mais relevante foi a expressão transparente da relação da professora com seus alunos, na qual denota-se uma necessidade de desenvolver um crescimento recíproco. A subjetividade social influencia a escolha da profissão da professora Ludmila, ou seja, a figura da mãe de Ludmila foi de importante valor para o seu desenvolvimento psicológico, apresentando hoje uma subjetividade que influencia o tempo todo na sua profissão.

A dinâmica da relação subjetiva com seus alunos faz com que ela permita o crescimento em conjunto com os mesmos, evidenciado no instante em que a professora aceita os desafios da profissão como forma de crescimento pessoal.

Na didática aplicada em sala de aula pela professora, se preocupa com o compromisso social que vai mais além do que se aprende nos livros, e sim na relação entre professor/aluno, elucidando a reciprocidade dos interesses e potencialidades de

ambos.

No entanto, Ludmila demonstra acreditar em uma aprendizagem que dependa de elementos sociais, culturais e históricos. Na sua relação com o aluno Rafael, a professora observa que a criança apresenta dificuldade de concentrar-se nas atividades propostas em sala de aula, devido ao seu comportamento agitado, permanecendo a maioria das vezes em atividades diferenciadas dos demais alunos. A professora percebe o sentido que Rafael dá as relações com os colegas e mesmo assim consegue direcionar as atividades que atenda as suas necessidades sociais e cognitivas.

Já com o outro aluno; Paulo, a professora percebe a sua indisciplina como forma de espelho do seu contexto familiar, projetando um comportamento indisciplinar que tem com a mãe em casa. Assim, o representa também em sala de aula com a professora. Porém o aprendizado de Paulo encontra-se em evidência, sendo que a professora atribui este comportamento difícil de respeito às normas, à idade e ao cansaço escolar.

Estas duas crianças crescem em contextos familiares diferenciados, o que, conseqüentemente, vão apresentar comportamentos subjetivos nos demais ambientes sociais como a escola. Para isso, Ludmila estabelece critérios diferenciados para lidar com cada um, com o objetivo de proporcionar ao aluno meios pelos quais se interessem pelas atividades desenvolvidas e criem uma relação genuína com o professor.

Para Tacca (2005) o processo ensino – aprendizagem se sustenta nas dimensões: social e individual, estes, são espaços que se integram e encontram em um único sujeito a fim de se tornar um ser reflexivo para as questões de aprendizagem mediadas pelo professor, em um movimento dialético interno e

externo que assume um sentido subjetivo diante da integração entre o individual e o social.

A relação afetiva presente na relação da criança com a professora, com a família e com a escola, tem um papel fundamental na construção do processo ensino/aprendizagem, pois a afetividade poderá determinar o sentido subjetivo do aprender. Segundo Maciel (1999), a importância dessa relação, geralmente, não é considerada em estudos sobre a construção do conhecimento e de desenvolvimento humano, mas, é por meio de relações de confiança e de uma negociação permanente que a criança é incentivada a criar suas próprias hipóteses acerca dos significados envolvidos na atividade.

Assim, torna-se importante que a professora consiga lidar com as diferenças que constitui os seus alunos e reconheça que a relação do aprender está intimamente ligada ao contexto social da criança. É preciso que o professor esteja atento para trabalhar com valores, muitas vezes, impostos em nossa sociedade, que ocultam as diferenças e com isso discriminam e excluem.

Ainda para comprovar o objetivo específico de analisar como a subjetividade desses professores está implicada com a sua mediação para a concretização da ZPD, apresentamos o segundo caso a seguir.

No segundo caso, a professora apresentou uma atitude contrária ao caso anterior, pois a professora Lúcia não demonstra segurança ao falar de sua profissão, deixando transparente a insatisfação em lidar com crianças que apresentam um comportamento indisciplinar, ou seja, na caracterização de alguma dificuldade comportamental do aluno, a professora encontra-se resistente para estabelecer uma relação estreita com a criança devido a sua constituição subjetiva apresentada em sua história de vida.

Segundo Garcia (1999), a indisciplina tem sido intensamente vivenciada nas escolas, apresentando-se como uma fonte de estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada a situações de conflito em sala de aula.

Garcia (1999) afirma que o conceito de indisciplina apresenta uma complexidade que precisa ser considerada. É preciso, superar a noção arcaica de indisciplina como algo restrito à dimensão comportamental.

Um exemplo da dificuldade de lidar com crianças sem limites, sem regras, é o seu aluno Bruno, o qual ela atribui seu comportamento indisciplinar ao fato da mãe desta criança ser professora na mesma escola e amiga de profissão de Lúcia.

Esta leitura de Lúcia sobre seu aluno Bruno, restringe a capacidade da professora investigar os sentidos subjetivos da criança, desvalorizando o fator subjetividade na relação professor/aluno.

O resultado deste caso evidencia a falta de compromisso de Lúcia com a mudança de comportamento dos seus alunos, não assumindo um papel ativo como figura mediadora da relação com a criança e o seu meio.

A resistência da professora Lúcia é tão presente na sua profissão que ao falar de Bruno, aluno o qual deixa à vontade nas atividades, por não impor limites a ele, a professora não consegue expressar o mesmo afeto que tem com a aluna Patrícia, uma criança meiga e quieta, que não apresenta ameaça à Lúcia, de forma que verbaliza admiração e carinho pela criança.

O fato de a professora demonstrar-se apreensiva quando falava de Bruno e em contrapartida a docilidade com que falava de Patrícia, apresenta uma melhor disposição para lidar com Patrícia do que com Bruno. Isto descreve a dificuldade da professora em estabelecer uma relação desprovida de conceitos prévios que venham propiciar uma relação saudável e capaz de interpretação subjetiva.

Por fim, podemos constatar que o contexto escolar possui papel importante no desenvolvimento do sentido subjetivo em crianças da Educação Infantil. Ao ingressar no contexto escolar, a criança tem contato estreito com o professor que desenvolve uma relação a partir de sua constituição subjetiva, permitindo assim, trocas de elementos que formam o social, o histórico e o cultural dos sujeitos envolvidos nesta relação, possibilitando a cada um, a expressão da sua subjetividade, constituída a partir de um contexto particular. No entanto, a atuação de cada sujeito da relação em diversos contextos sociais, como a escola, por exemplo, faz com que passem a gerar sentidos subjetivos a partir de suas atividades concretas e relações aí estabelecidas.

Podemos dizer que a principal contribuição desse estudo foi a de mostrar que muitos elementos estão envolvidos no processo de desenvolvimento da subjetividade e sua interferência nas relações humanas, possivelmente, quanto em mais contextos o sujeito atua, mais elementos podem ser revelados, como por exemplo, a afetividade, a dialógica, a complexidade da comunicação, o cognitivo, o social, dentre outros.

Para tanto, este trabalho é uma contribuição para a discussão da subjetividade diante da complexidade das relações humanas. Propomos então, como uma sugestão de direcionamento para uma pesquisa futura, o estudo da relação humana, sua subjetividade como fator predominante e determinante, voltado para a comprovação da singularidade de cada sujeito nos seus diversos meios de atuação social, como por exemplo, o processo de relação entre família e comunidade escolar.

Assim, poderemos estudar as idéias de Peres (2005) no que concerne à importância da família, com suas implicações intersubjetivas, educativas e afetivas, como a mais importante forma de motivação do sujeito em desenvolvimento. Tratando-se da criança, especialmente, Peres (2005) acredita que ela necessita de um cenário social familiar em que possa se expressar, de forma contraditória ou não,

gerando uma tensão que lhe permita colocar em curso sua capacidade de reflexão e atuação.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A.R.S.A. (1999). *Concepção Walloniana de afetividade: uma análise a partir das teorias do desenvolvimento e das emoções*. Dissertação de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Araújo, Denise Silva. *Infância, família e creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica*. 2006. UFG. Dissertação de Mestrado.
- Baktin, M.M. (1981). *Marxismo e filosofia e linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bezerra, C. S. G. (2004). *O Sentido Subjetivo do Aprender*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Católica de Goiás. Goiânia.
- Bock, A. M. B. (Org.). (1999). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*. 13ª edição. São Paulo: Saraiva.
- Bock, A. M. B.; & Gonçalves, M. da G. M. Subjetividade: O sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. Em F. L. González Rey (2005). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (pp. 109-125).
- Coll. C.; Palácios, J.; Marchesi, A.; (Orgs.) (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. F. F. Settineri & M. A. G. Domingues (Trads.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Cunha, M. D. da (2000). *Constituição de professores no espaço/tempo da sala de aula*. Tese de Doutorado em Psicologia Educacional. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- Cunha, M. D. da. (2005). Subjetividade e constituição de professores. Em F. L. González Rey (2005). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (pp. 191-213).
- Cupolillo, M.V.; & Costa, A. O. (2004). *A psicologia em diálogo com a educação*. Goiânia: Alternativa.
- Davis, C.; & Oliveira, Z. (1990). *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez.
- Deval, J. (1997). *Aprender a aprender*. J. P. dos Santos (Trad.). Campinas, SP: Papyrus.
- Duarte, N. (2001). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. 3ª São Paulo: Campinas.
- Encontro Nacional de Psicologia e Educação (1.: 2004: Goiânia, GO). *Anais do I Encontro Nacional de Psicologia e Educação: práticas e representações*. Universidade Católica de Goiás. Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Mestrado em Psicologia – Goiânia: Ed da UCG, 2005.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 95. (pp. 101-108).
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul.

- González Rey, F. L. (1997). *Epistemologia Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: Educ.
- González Rey, F.L. (1999). O emocional na constituição da subjetividade. Em S. Lane & Araújo (Orgs). *Arqueologia das emoções* (pp. 36-56). Petrópolis: Vozes.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. L. (2003a). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico / cultural*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F.L. (2003b). *Epistemologia Qualitativa y subjetividade*. São Paulo: Educ.
- Konder, L. (1992). *Futuro da Filosofia da Práxis: O pensamento de Marx no Século XXI*. Edição: 2. 141p.
- Leite, S.; & Tassoni, E. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Em R. Azzi, & A. M. Sadalla (Orgs). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leontiev, A. (1964). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes.
- Libâneo, J. C. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, 20, 68, Campinas.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da escola: Teoria e prática*. Goiânia. Editora do Autor.

- Maciel, D. (1999). A co-construção da subjetividade no processo de aquisição da leitura e escrita. Em M. G. T. Paz, & A Tamayo (Orgs). *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp.23-52). Brasília: Editora da UNB.
- Martinez, A. M. (2005). A teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. Em F. L. González Rey (2005). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (pp. 1-25).
- Martins, L. C.; & Branco, A.U. (2001). *Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista*. Psicologia: Teoria e Pesquisa.
- Marx, K. (1973). *O Capital*. J. Teixeira Martins & Vital Moreira (Trads). Centelha: Promoção do Livro; SARL: Coimbra.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG.
- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica. Uma (re) visão radical. *São Paulo em Perspectivas*, 14, 1. São Paulo.
- Morin, E. (1996). Epistemologia da complexidade. Em D. F. Schnitman, (Orgs). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 274-286). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morin, E. (2005). *O Método*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4ª edição. Porto Alegre: Sulina.

- Neubern, M. (2000). As emoções como caminho para um epistemologia complexa da psicologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Novaes, M. H. (1970). *Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro.
- Nunes, N. N. (2000). O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. Em Z. M. R. Oliveira, (Org). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, J. R. C. *Contexto familiar e desenvolvimento da afetividade de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Católica de Goiás. Junho de 2005. Goiânia.
- Paiva, U.P. *Educação Popular e educação de adultos. Contribuição à história da educação Brasileira*. São Paulo: Livros Loyola.
- Paraíso, M. A. (2006). Política da subjetividade do docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação e Sociedade*, 27, 94. Campinas.
- Peres, V. L. A. (2005). O estudo da subjetividade na família: Desafios metodológicos. Em F. L. González Rey (2005). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (pp. 311-333).
- Pino, A. (1997). *Constituição e modo de significação do sujeito no contexto da pré-escola*. MIMEO. Trabalho apresentado na VI Reunião ANPEPP.
- Piquet, R.; & Ribeiro (1992). ACT (Org). Brasil. *Território das desigualdades*. Rio de Janeiro. Editora 34.

- Ramos, R. D. (2003). *Fundamentação Teórico – Metodológica de uma proposta alternativa para substituir a falta do laboratório de química nos colégios de ensino médio de Anápolis*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Havana/Universidade Estadual de Goiás. Maio de 2003. Anápolis-Go
- Schultz, Lenita Maria J. A criança em situação de berçário e a formação do professor para a formação infantil. 2002. UNESP – Tese de Doutorado. Marília.
- Soares, M. (2002). *Linguagem e Escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- Souza, E. C. L. L. (2001). *Relação professor – aluno: subjetividade na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás. Goiânia.
- Tacca, M. C. (2005). Relação Pedagógica e Desenvolvimento. Em F. L. González Rey (2005). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (pp. 215-239).
- Tacca, M.C.V.R. (2000). *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor X aluno em contextos estruturados*. Tese de Doutorado, UNB. Brasília-DF.
- Tardiff, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Asnovi defektologii. Obras Completas*. Tomo Cinco. Tomado de la edición em ruso de la Editorial Pedagoguika, Moscú.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vygotsky, L. S. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Edusp.
- Vygotsky, L. S. (2000). *O manuscrito de 1929. Em educação e sociedade; temas sobre a constituição cultural do homem*. São Paulo: CEDES.
- Vygotsky, L.S. (1992). *Obras Escogidas*. V. IV. Madrid: Aprendizaje. Visor, p. 251-318.
- Vygotsky, L.S. (1994). The problem of the environment. Em Van Der Veer; R., J. Valsiner (Eds). *The Vygotsky reader*. Oxford: Brasil Blackwell, LTD.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Obras Completas*. Vol. V, Ciudad de La Habana: Pueblo y Educacion.
- Vygotsky, L.S. (2001). *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2004). *Obras completas*. Vol. VI, Madri: Akal.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Xavier, M. E. S. P (1990). *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino*. Campinas: São Paulo: Papirus.

Anexos

Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Anexo 2 – Solicitação para trabalho de campo.

Anexo 3 - Carta informativa aos pais das crianças.

Anexo 4 – Temas orientadores da entrevista com as professoras.

Anexo 5 – Roteiro de observação em sala de aula e pátio.

Anexo 1**Universidade Estadual de Goiás - UEG****Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE) –
Convênio IV e VI de Pedagogia: Licenciatura Plena Parcelada Municipal e
Particular.****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa intitulada:. Após ter recebido todos os esclarecimentos das informações e caso venha aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que contém duas vias. Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Se aceitar participar e retirar seu consentimento em qualquer momento, não será desligado do corpo discente da UEG – Parcelada, não receberá nenhuma penalidade, também não ocorrerá nenhum constrangimento e nem será prejudicado por tal atitude. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisadora responsável: Célia Lopes da Luz nos telefones: (62) 3324 41 35 – (62) 9628 6186.

INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA

A pesquisa do Curso de Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás será realizada na UEG – Universidade Estadual de Goiás, com o objetivo de aprimorar o conhecimento a respeito da subjetividade que envolve a relação professor-criança, utilizando os fundamentos epistemológicos da pesquisa qualitativa de González Rey.

A pesquisa adotará os seguintes procedimentos:

- O momento empírico será realizado através de entrevistas no local de trabalho de cada participante, registradas em gravador digital, condição que deverá ser antecipadamente autorizada pelos participantes. Será assumido neste momento por parte da pesquisadora sigilo absoluto deste material e a não identificação pessoal do mesmo.

- A observação participativa do contexto educacional da relação entre professor-criança envolve as atividades desenvolvidas na sala de aula e no pátio.

- A frequência e a duração dos encontros serão definidas pela necessidade gerada nos diálogos.

Durante todo o processo você será acompanhado pela pesquisadora e, indiretamente pela orientadora da pesquisa, que estarão à inteira disposição para esclarecimentos de dúvidas em qualquer momento do curso da pesquisa.

Este trabalho não oferece qualquer risco, prejuízo, desconforto, podendo você desistir de sua colaboração a qualquer momento da pesquisa.

Os resultados desta pesquisa serão publicados, bem como apresentados em eventos e atividades científicas, sendo sempre garantidos o sigilo e privacidade de seus participantes.

Célia Lopes da Luz
Pesquisadora Responsável

Profª. Drª. Vannúzia Leal A. Peres
Orientadora / CRP: 09/025

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO
PARTICIPANTES – ESTUDANTES DA PARCELADA DA UEG.**

Eu,.....,

RG,.....

CPF,....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo: A subjetividade do professor no contexto educacional e a repercussão desta na relação entre ele e crianças de idade pré-escolar. Fui devidamente informado (a) esclarecido (a) pela pesquisadora Célia Lopes da Luz sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como aos possíveis riscos e benefícios de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção como estudante da Parcelada da UEG – Universidade Estadual de Goiás.

Anápolis,_____.

Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite o participante em particular.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Anexo 2**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**
SOLICITAÇÃO PARA TRABALHO EM CAMPO

Escola Favo de Mel (nome fictício)

Senhora Diretora;

Ivani Souza Mendes (nome fictício),

Eu, Célia Lopes da Luz, acadêmica do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Goiás, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Vannúzia Leal Andrade Peres, estamos solicitando a oportunidade de realizarmos uma proposta de pesquisa para esta instituição escolar – Escola Favo de Mel (nome fictício). O tema do projeto de pesquisa é “Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil”. Esta investigação se baseia em compreender como a subjetividade do professor interfere na relação entre ele e as crianças da pré-escola. A metodologia se baseia na investigação através de entrevistas com os professores, bem como a observação da relação entre professor-criança na escola. Deseja-se que esta pesquisa possa proporcionar benefícios psicossociais para a instituição na realização de um trabalho cada vez mais dedicado à qualidade da aprendizagem pré-escolar.

Solicitamos sua autorização para a realização das entrevistas com os professores, e a observação com as crianças, as quais serão realizadas na própria escola. Todos os participantes serão informados sobre os procedimentos da pesquisa e se aceitarem fazer parte da investigação, deverão ser convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Já de início, afirmamos que iremos assumir todas as despesas da pesquisa, como também enviaremos a cópia do relatório final da pesquisa para seu conhecimento e interesse.

Desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Célia Lopes da Luz
Pesquisadora Responsável

Prof.^a Dr.^a Vannúzia Leal A. Peres
Orientadora / CRP: 09/025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Goiás, que tem como tema: “Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil”. Esta investigação se baseia em compreender como a subjetividade do professor interfere na relação entre ele e as crianças da pré-escola.

Após os esclarecimentos e as informações a respeito deste trabalho, caso aceite fazer parte deste estudo assine ao final o documento em duas vias. Uma dessas vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. A participação é voluntária, iniciando-se mediante assinatura no documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisadora responsável: Célia Lopes da Luz nos telefones: (62) 3324 41 35 – (62) 9628 6186.

A pesquisa adotará como procedimento a entrevista com os professores na própria escola. Esta entrevista será individual e, caso haja permissão, será gravada. Com as crianças da pré-escola serão realizadas observações participativas no momento em que o professor está trabalhando com elas em atividades didáticas e lúdicas. Assumimos neste momento o compromisso de sigilo total deste material, e a não identificação pessoal do mesmo.

Este trabalho não oferece qualquer risco, prejuízo, desconforto, podendo você desistir de sua colaboração a qualquer momento da pesquisa.

Os resultados desta pesquisa serão publicados, bem como apresentados em eventos e atividades científicas, sendo sempre garantidos o sigilo e privacidade de seus participantes.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado (a) sobre a pesquisa “Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil” e consinto a autorização para minha participação neste processo. Concordo inclusive, com a possível publicação dos resultados desta pesquisa em forma de dissertação, resumos e/ou em artigos científicos publicados em períodos especializados. A pesquisa irá também agregar valores à esta Instituição Escolar.

Assinatura do (a) responsável pela Instituição
Ivani Souza Mendes (nome fictício)

Célia Lopes da Luz
Pesquisadora Responsável

Prof^a. Dr^a. Vannúzia Leal A. Peres
Orientadora / CRP: 09/025

Anexo 3

CARTA INFORMATIVA AOS PAIS DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

Você está sendo convidado (a) a autorizar a participação do seu filho (a), como voluntário, em uma pesquisa intitulada: “Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil”. Após ter recebido todos os esclarecimentos das informações e caso venha aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que contém duas vias. Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa seu filho (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Se aceitar participar e retirar seu consentimento em qualquer momento, não receberá nenhuma penalidade, também seu filho (a) não terá nenhum constrangimento e nem será prejudicado (a) por tal atitude. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisadora responsável: Célia Lopes da Luz nos telefones: (62) 3324 41 35 – (62) 9628 6186.

A pesquisa do Curso de Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás será realizada na UEG – Universidade Estadual de Goiás, com o objetivo de aprimorar o conhecimento a respeito da subjetividade que envolve a relação professor-criança, utilizando os fundamentos epistemológicos da pesquisa qualitativa de González Rey.

A pesquisa adotará os seguintes procedimentos:

- O momento empírico será realizado através de entrevistas no local de trabalho de cada participante, registradas em gravador digital, condição que deverá ser antecipadamente autorizada pelos participantes. Será assumido neste

momento por parte da pesquisadora sigilo absoluto deste material e a não identificação pessoal do mesmo.

- A observação participativa do contexto educacional da relação entre professor-criança envolve as atividades desenvolvidas na sala de aula e no pátio.

- A frequência e a duração dos encontros serão definidas pela necessidade gerada nos diálogos.

Durante todo o processo seu filho (a) será acompanhado pela professora e, indiretamente pela pesquisadora e orientadora da pesquisa, que estarão à inteira disposição para esclarecimentos de dúvidas em qualquer momento do curso da pesquisa.

Este trabalho não oferece qualquer risco, prejuízo, desconforto, podendo você desistir de sua colaboração a qualquer momento da pesquisa.

Os resultados desta pesquisa serão publicados, bem como apresentados em eventos e atividades científicas, sendo sempre garantidos o sigilo e privacidade de seus participantes.

Célia Lopes da Luz
Pesquisadora Responsável

Prof^a. Dr^a. Vannúzia Leal A. Peres
Orientadora / CRP: 09/025

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
AUTORIZAÇÃO DOS PAIS DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA PARA
CONSENTIMENTO DESTAS COMO PARTICIPANTES

Eu,.....,

RG,.....

CPF,....., abaixo assinado, autorizo meu filho (a) a participar do estudo: “Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil”. Fui devidamente informado (a) esclarecido (a) pela pesquisadora Célia Lopes da Luz sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como aos possíveis riscos e benefícios da participação do (a) meu filho. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, se for da minha vontade.

Anápolis,.....

Assinatura do (a) responsável pela Instituição
Ivani Souza Mendes (nome fictício)

Célia Lopes da Luz
Pesquisadora Responsável

Prof^a. Dr^a. Vannúzia Leal A. Peres
Orientadora / CRP: 09/025

Anexo 4**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

1. O motivo da escolha pela área Pedagógica, especificamente a Educação Infantil.
2. Descrição das experiências de trabalho em sala de aula.
3. Contribuições da formação acadêmica da professora pesquisada para a prática em sala de aula com alunos da Educação Infantil.
4. Descrição do perfil dos alunos do jardim II.
5. Descrição do interesse pela profissão de docente.
6. O papel do professor hoje em sala de aula.
7. Dificuldades encontradas na sala de aula do jardim II.
8. Objetivos alcançados pelo professor no processo ensino-aprendizagem em sala de aula.
9. A relação ideal entre professor-aluno em sala de aula.
10. A forma de o professor lidar com a diversidade da sua sala de aula.
11. Tipos de atividades pedagógicas propostas para atingir as necessidades tanto individuais quanto coletivas dos alunos em sala de aula.
12. A percepção do professor no que se refere às capacidades individuais dos seus alunos.
13. A contribuição do professor no processo de aprendizagem-desenvolvimento em um contexto extra-sala de aula.
14. Descrição da relação ensino-aprendizagem com os alunos pesquisados.
15. A forma de o professor trabalhar a questão da afetividade em sala de aula.

16. Comparação entre os dois alunos pesquisados no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, bem como os aspectos sociais dos mesmos.
17. O contato estabelecido entre a professora e a família de cada aluno pesquisado.
18. A relação dos alunos pesquisados com os demais colegas em sala de aula.

Anexo 5**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA E PÁTIO**

1- Identificação da atividade aplicada pelo professor:

_____.

2- Tipo de atividade desenvolvida:

individual de grupo

3- Comportamento dos alunos pesquisados:

a) Expressa emoção?

Não Sim Qual? _____.

b) Movimentação do aluno:

permanece quieto apresenta movimentação constante

c) Necessita de ajuda para realização da atividade proposta?

Não Sim Tipo de ajuda: _____.

d) Obedece as regras da atividade a ser realizada?

Não Sim

e) Compartilha a atividade com os demais colegas?

Não Sim Como? _____.

4 – Comportamento da professora pesquisada:

a) Expressa emoção?

Não Sim Qual? _____.

b) Apresenta controle da atividade proposta?

Não Sim

c) Expressa afetividade na relação com os alunos?

Não Sim Como? _____.

d) Apresenta domínio disciplinar dos alunos?

Não Sim

e) Apresenta dificuldade para lidar com a diversidade de comportamentos dos seus alunos?

Não Sim Que tipo de comportamentos?

_____.

f) Há interação da professora com seus alunos na atividade proposta?

Não Sim Que tipo de interação?

_____.

Observações:
