

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445034328072824614>



## O processo de elaboração de um documento oficial voltado para a Educação Infantil

### *The elaboration process of an official document aimed at the Pre-School Education*

Ermelinda BARRICELLI (FAMESP/ Pós Doutoranda UNICAMP)

#### RESUMO

*Este artigo, recorte de uma pesquisa maior (Barricelli, 2012), objetiva mostrar como três participantes recontam em suas entrevistas o processo de elaboração do documento oficial do Município de São Paulo voltado para a Educação Infantil Orientações Curriculares - Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas. Esses participantes vivenciaram o processo de elaboração de lugares distintos: a Prescritora, renomada professora e pesquisadora sobre a infância, coordenou o grupo que elaborou o documento; a Formadora que fez parte do grupo responsável pela formação dos coordenadores da rede para a utilização do documento e, finalmente, a terceira participante, a Professora que representa os profissionais das Escolas de Educação Infantil do Município de São Paulo que efetivamente utilizaram o documento. Para organizar este artigo, relatamos o desenvolvimento desse processo, seguindo a mesma ordem cronológica dos fatos apresentada pela Prescritora em sua entrevista e complementado pelo relato da Formadora e da Professora. Os resultados apontam para um trabalho marcado por prescrições e por conflitos de diferentes instâncias que exerceram, em maior ou menor grau, influência na elaboração final do documento.*

**Palavras-chave:** *trabalho docente; educação infantil; prescrição.*

**D.E.L.T.A., 32.1, 2016 (143-164)**

## ABSTRACT

*This paper, derived from a wider research (Barricelli, 2012), aims at showing how three subjects report their process of elaborating the Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas – an official document developed by the City Hall of São Paulo focusing on Pre-School Education. These subjects experienced the process from different perspectives: first, the Prescriber, a well-known teacher and childhood researcher, who coordinated the group responsible for elaborating the document; secondly, the Trainer who took part in the group responsible for the coordinators' training to utilize the document and finally, the Teacher who represented the professionals from the Pre-School Education of the city of São Paulo, who actually implemented the document. In order to organize this paper, we report on the development of such process by following the same chronological order of the facts presented by the Prescriber in her interview, which was complemented by the Trainer's and the Teacher's reports. The results show numerous marked prescriptions and conflicts from different instances which influenced, to a higher or lower degree, the elaboration of the final version of the document.*

**Key-words:** *teaching; Pre-School Education; prescription.*

## Introdução

A história da Educação Infantil no Brasil é recente e ainda em construção, as ideias de educadores considerados pioneiros para esse segmento como Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1952) que influenciaram a educação de crianças na Europa a partir do século XIX chegaram ao nosso país com grande atraso e só foram, gradualmente, incorporadas às instituições de atendimento à criança a partir do século XX. O contexto econômico e político da década de 1970 marcado por movimentos feministas é o pano de fundo para as discussões brasileiras acerca de instituições voltadas para o atendimento específico de crianças pequenas. O surgimento da Educação Infantil em nosso país ocorreu quando as mulheres passaram a integrar maciçamente o mercado de trabalho e a necessidade de espaços que acolhessem seus filhos se fez premente. Movimentos populares, apoiados pelas indústrias que necessitavam dessa mão de obra, deram então origem a essas escolas (OLIVEIRA, 2001).

Assim, a característica dos Centros de Recreação no Brasil, desde a sua concepção, é a da falta de recursos financeiros e da carência de mão de obra especializada. Esse contexto em construção reflete-se também nas prescrições voltadas para o segmento, somente em 1997 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Essa foi a primeira prescrição nacional voltada para a educação de crianças pequenas, com parâmetros norteadores das práticas educativas. Nesse papel de *único documento* para o segmento, o Referencial foi divulgado e adotado nas instituições de Educação Infantil do país, enfrentando as dificuldades comuns a todo novo processo.

Nossos esforços para compreensão das prescrições em todos os seus aspectos se justifica pelo fato de que não há trabalho sem prescrição. E essa constatação é confirmada pelos estudiosos do trabalho, que nos mostram que existem prescrições implícitas, como, por exemplo, modelos de conduta, de vestimenta, de postura, e outras; e, prescrições explícitas como, por exemplo, as leis, as regras, as normas, os manuais de procedimentos, entre outras (DANIELLOU, 2002; CLOT, 2008). Assim, podemos deduzir que, para se conhecer um trabalho, é preciso conhecer as prescrições que o constituem.

As prescrições do trabalho docente no Brasil se intensificaram ao longo das últimas décadas com a elaboração dos parâmetros curriculares, dos referenciais, das orientações didáticas e de outras prescrições. Apesar de todas as dificuldades inerentes à utilização desses documentos, essas prescrições educacionais são utilizadas, principalmente, nas redes públicas, provavelmente, dada a dimensão territorial que muitas vezes os dirigentes precisam (ou querem) atingir para se chegar ao que eles proclamam como um ensino mais igualitário e mais abrangente.

No entanto, constatamos que esses documentos nunca vão diretamente da fonte prescritora para os professores/destinatários (MÉARD e BRUNO, 2008). Em outras palavras, como esses documentos são, geralmente, elaborados por instâncias superiores (MEC, Diretorias de Ensino e outras), eles passam por diferentes instâncias (Coordenadorias, Escolas etc.) até chegar aos professores. Isso nos permite presumir que, nesse percurso, a prescrição vai sendo reelaborada por cada uma dessas instâncias.

Portanto, considerando que as prescrições são elementos constitutivos do trabalho e que seu processo de elaboração e distribuição no meio educacional ainda é cientificamente pouco conhecido (LEPLAT, s/d; AMIGUES e LATAILLADE, 2007), neste artigo pretendemos mostrar como três participantes recontam em suas entrevistas o processo de elaboração do documento entregue em 2007 pelo Município de São Paulo para os professores de Educação Infantil: *Orientações Curriculares - Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didática*.

As participantes vivenciaram o processo de elaboração de lugares distintos, a saber: a Prescritora coordenou o grupo que idealizou e elaborou o documento; a Formadora fez parte do grupo responsável pela formação dos coordenadores das Escolas Infantis Municipais para a utilização do documento *Orientações Curriculares* com o papel de difundir a prescrição na rede e, finalmente, a terceira participante, a Professora, representa os profissionais das Escolas de Educação Infantil do Município de São Paulo que efetivamente utilizaram o documento *Orientações Curriculares*.

Nossos dados são, portanto, compostos de entrevistas transcritas de três trabalhadores da educação infantil: a Prescritora, a Formadora e a Professora que respectivamente participaram dos seguintes processos: de elaboração, de difusão e de utilização das *Orientações Curriculares*. No entanto, este artigo tratará somente do processo de elaboração das *Orientações*, pois trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado<sup>1</sup>, na qual tratamos dos três processos (BARRICELLI, 2012).

A seguir nos dirigimos para as questões relacionadas com a definição dos conceitos de trabalho.

## 1. Trabalho prescrito, realizado e o real da atividade

O contexto capitalista foi um terreno fértil para o desenvolvimento das ideias de Taylor (1856/1915), engenheiro, que cedo ingressou em uma fábrica onde construiu uma carreira meteórica devido suas ideias sobre a produção, que ele mesmo nomeou de *Organização Científica do*

1. Pesquisa desenvolvida com apoio do CNPq.

*Trabalho*, que logo se expandiram para a Europa, principalmente, para a Itália, na fábrica da Fiat, e para a França, na fábrica da Renault.

A Organização Científica do Trabalho consistia, essencialmente, na otimização do tempo e no aumento da produção. A partir da cuidadosa seleção de um homem considerado forte, utilizado como ‘modelo’ para experimentação de suas técnicas, Taylor realizou diversos estudos; primeiramente, para analisar minuciosamente o tempo e os movimentos realizados em cada tarefa e, depois, para padronizar esses gestos, visando à economia dos movimentos e ao maior rendimento em menor tempo (RAGO e MOREIRA, 1984).

De acordo com os autores, o taylorismo apresentava-se como uma forma de dominação dos trabalhadores, pois, além de buscar a padronização do processo de produção e a utilização de cronômetros nas linhas de montagem, utilizava, ainda, a gratificação monetária, por meio de bônus, aos trabalhadores que atingissem os padrões de produção estabelecidos pelos gerentes, estrategicamente postos para ‘vigiar’ e não permitir associações de qualquer tipo entre os trabalhadores. No entanto, mesmo com todo esse controle, o taylorismo provocou forte oposição dos trabalhadores, que se recusavam a aderir a essas ideias, não aceitando o bônus, danificando máquinas, dentre outras formas de resistência (RAGO e MOREIRA, 1984).

Com isso, o taylorismo, progressivamente, perdeu força, provavelmente, pelo excesso de controle e pela desumanização do trabalhador, em seu sentido mais literal, pois, a otimização do tempo, o aumento da produção e melhores condições de trabalho não podem ser consideradas como negativas por si mesmas, poderiam ser benéficas se desenvolvidas em prol dos trabalhadores. Como se pode constatar, o taylorismo colocou em evidência prescrições rígidas que definiam exatamente como o trabalhador deveria proceder, como deveria realizar qualquer tarefa. Esse excesso de controle começou a ser combatido pelos trabalhadores; em alguns setores, essa oposição foi ganhando força, e novas propostas surgiram e começaram a propagar-se, como os estudos desenvolvidos pelos ergonomistas. De acordo com Souza-e-Silva (2004, p.86), a palavra *ergonomia* é composta por *ergon*, que significa obra/trabalho, e por *nomos* que designa lei/regra, correspondendo, do ponto de vista etimológico, à ‘*ciência do trabalho*’.

A ergonomia consolidou-se com a contribuição de Wisner (2008), responsável pela distinção entre os conceitos de trabalho prescrito e de trabalho realizado: como as próprias palavras indicam, o primeiro corresponde ao que o trabalhador deve fazer, enquanto o segundo corresponde à sua atividade observável. Segundo o autor, o trabalho em desenvolvimento mostra dimensões que o prescritor, por mais preciso que busque ser, nunca poderá prever, pois o trabalhador é o criador de sua tarefa, não havendo separação (ou não devendo haver) entre concepção e execução (WISNER, 2008); não existindo propriamente o trabalho de concepção, pois essa continua durante a própria execução. Atribuindo nova direção aos estudos sobre o trabalho, Wisner via a Ergonomia não como uma disciplina voltada para o conhecimento do trabalho, mas para sua transformação (de suas regras, de seus instrumentos, etc.). Defendia, ainda, que os problemas práticos colocados pelos trabalhadores precisavam de soluções práticas.

Nessa mesma direção, começaram a aparecer trabalhos desenvolvidos por psicólogos do trabalho, principalmente, da Clínica da Atividade que tem por objetivo o estudo da atividade humana em situação de trabalho. Na Clínica da Atividade admite-se que, além do trabalho prescrito e do realizado (WISNER, 2008), teríamos o real da atividade (CLOT, 2004): a atividade realizada seria o observável, ao passo que o real da atividade seria o que se vê e, também, o que não se vê, o que se fez e o que se deixou de fazer, o que se quer fazer e o que se é impedido de fazer, ou seja, tudo o que faz parte do processo, desde a elaboração da atividade até a sua concretização. Parafraseando Vygotski (2003), Clot (2008, p.89) afirma que *o homem é pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas*, sendo que *o comportamento é sempre um sistema de reações vencedoras*. Assim, o real da atividade estaria relacionado às lutas internas pelas quais os trabalhadores passam para realizar uma determinada tarefa, ou como sintetiza Clot (2006), seria a conjugação do possível (observável) e do impossível (que deve ser apreendido de forma indireta<sup>2</sup>) de cada atividade de trabalho. Especificamente, na Clínica da Atividade, acredita-se que o trabalhador realiza

---

2. As Ciências do Trabalho utilizam, principalmente, dois métodos indiretos conhecidos como Autoconfrontação e Instrução ao Sósia para trazer à tona a atividade não observável do trabalho. Não expandiremos essa questão por não se tratar do foco deste trabalho.

O processo de elaboração de um documento oficial voltado para a Educação Infantil

a atividade prescrita, e, também, atinge, por meio dessa atividade, a realização de objetivos pessoais.

A atividade é prescrita, normalmente, de forma implícita ou explícita, como destacado na introdução deste trabalho. Dentre outras concepções diferenciadas, Clot (2004) considera que, de modo geral, prescrição aponta para *qualquer documento elaborado previamente que visa regulamentar um determinado trabalho*. Com base nessa definição e na de outros autores como Daniellou (2002), Berthet e Cru (2002), Méard e Bruno (2008), neste trabalho, consideramos que prescrição educacional se refere a um texto (escrito ou oral) que descreve objetivos, e/ou procedimentos, e/ou condutas com valor injuntivo, em maior ou menor grau de acordo com a situação de produção e cujo enunciador pode ser: (1) instâncias superiores, por exemplo, MEC, Secretaria de Educação correspondendo a prescrição descendente; (2) pares ou membros do coletivo de trabalho, por exemplo, outros professores sendo denominada prescrição ascendente; (3) grupos não profissionais vinculados indiretamente ao trabalhador, por exemplo, os pais, os alunos sendo tratada como prescrição crescente, e, finalmente, (4) oriunda do próprio trabalhador, ou seja, a auto-prescrição.

Assim, encerramos esta discussão e nos dirigimos, a seguir, para a apresentação dos dados da pesquisa.

## 2. Contexto da pesquisa e procedimentos de análise

Os dados foram produzidos a partir de entrevistas com três participantes, como segue.

A primeira participante é a coordenadora do grupo de elaboradores do documento oficial de São Paulo citado anteriormente- as OCs, que aqui denominamos Prescritora; a segunda é uma professora de Educação Infantil que atuou como Formadora da Diretoria de Orientações Técnicas da Secretaria de Educação de São Paulo; já a terceira é uma Professora da Rede Municipal de São Paulo. As entrevistas foram realizadas, respectivamente, em dezembro de 2008, em junho de 2010 e em agosto de 2010. Assim, pudemos verificar as representações construídas pelas participantes da pesquisa sobre o processo de elaboração

das Orientações Curriculares, desde a sua idealização até a sua chegada à escola de Educação Infantil.

Para analisar as três entrevistas nos pautamos em Bronckart (1997/2003; 2008). Segundo esse autor, os textos organizam-se em três camadas superpostas, compreendidas como *folhado textual*, que são:

A **infraestrutura geral do texto** é o nível mais profundo e se constitui por sua organização geral, comportando as vertentes “conteúdo” e “expressão”. A primeira forma de organização é a do planejamento geral do conteúdo temático, e a segunda correspondem os tipos de discurso (discurso interativo e discurso teórico, pertencentes ao eixo do expor; e relato interativo e narração, ao eixo do narrar); e as sequências, dentro do plano geral do texto (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal) e outros modos de planificação que podem ser combinadas em um mesmo texto.

Os **mecanismos de textualização**, que constituem o nível intermediário da organização do texto, têm como finalidade estabelecer coerência temática. Destacam-se, nessa abordagem, três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Os mecanismos de conexão marcam as articulações da progressão temática e se realizam por meio dos organizadores textuais (conjunções, advérbios, grupos preposicionais ou nominais: *mas, então, no entanto, depois, primeiramente* etc.). Os mecanismos de coesão nominal têm a função de introduzir unidades temáticas e assegurar a sua retomada e se realizam pelas anáforas (*o professor, ele* etc.) e pelos pronomes. Completando esse nível, consideram-se ainda, os mecanismos de coesão verbal, que organizam a temporalidade dos processos presentes no texto, por meio de terminações verbais e advérbios.

Os **mecanismos enunciativos** são o último nível de organização do texto e propiciam a coerência pragmática textual, esclarecem os posicionamentos enunciativos (instâncias que assumem o que é enunciado no texto) e expressam as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático que são chamadas de modalizações. As vozes, integrantes dessa camada, assumem a responsabilidade pelo enunciado e podem ser identificadas pelo discurso indireto e pelo discurso direto que podem ser introduzi-

dos pelos verbos de dizer (*ela disse, o autor afirma.*) e, também, pelas aspas e pelos jargões (AUTHIER-REVUZ, 2001).

Para a realização da pesquisa de doutorado procedemos a análise dos três níveis como indicado, assim, pela análise da infraestrutura geral do texto pudemos levantar os temas, ou seja, o “conteúdo” de cada entrevista. Por meio dos mecanismos de textualização verificamos como se deu a coerência temática, as unidades temáticas, sua retomada e a organização hierárquica dos acontecimentos. Na análise dos mecanismos enunciativos constatamos de que forma se deu a coerência pragmática, os posicionamentos enunciativos e as diversas avaliações.

Neste artigo, mostraremos as vozes inseridas nos discursos das entrevistadas que nos mostraram as interlocuções das protagonistas e os conflitos que elas vivenciaram no decorrer do processo de elaboração. Os verbos, como reveladores do agir, que nos possibilitaram conhecer as ações realizadas, ou desejadas. E, por fim, os pronomes, que nos mostraram as oscilações das protagonistas na responsabilização enunciativa, ora tomando para si a responsabilidade (**eu** falei, **eu** concordei, etc.), ora somando à sua voz alguma outra (por exemplo: **nós** discutimos = eu [Prescritora] + grupo de elaboradores), como mostraremos na seção que se segue, juntos esses elementos nos permitiram verificar de forma os três protagonistas recontam o mesmo processo, ou seja, o processo de elaboração da prescrição paulista.

### **3. As representações das trabalhadoras sobre o processo de elaboração das Orientações curriculares**

O processo de elaboração das OCs (2007), de acordo com o relato da Prescritora, aconteceu ao longo do ano de 2007, sendo entregue para as escolas no final desse mesmo ano. Para descrever de que forma a Secretaria Municipal de Educação – DOT/EI fez a proposta para a Prescritora coordenar o grupo de elaboração do documento voltado para a Educação Infantil, vemos a inserção da voz da própria Secretaria, por meio do discurso direto marcado pelo verbo do dizer ‘dizendo’, configurada na entrevista da Prescritora, como se pode verificar:

(...) No começo do ano de 2007 a secretaria nos chamou \a coordenadora de DOT que é a diretoria de orientação técnica \

**dizendo** o seguinte toda a secretaria vai fazer orientações curriculares no sentido de tornar / de explicitar / para os professores algumas discussões /

e naquilo que eles achavam que eram expectativas de aprendizagem razoavelmente consensuais / e razoavelmente / segundo especialistas/ também ouvindo os professores /então o ensino fundamental já tinha começado a chamar/ (Prescritora)

Vemos, nesse segmento, a colocação em cena da voz da Secretaria em discurso direto com o sentido de reforçar, por meio da reprodução, a escolha desse grupo de elaboradores, ou seja, o efeito de sentido é o de comprovação da autenticidade da escolha. Observa-se que nesse segmento quem fala é a Secretaria, ou seja, como apresentam Machado e Bronckart (2009), temos, nesse caso, um protagonista não humano posto em cena como ator. A Prescritora nos mostra a posição que a Secretaria assume em sua demanda para a elaboração: um documento definido pelo adjetivo ‘consensual’ entre especialistas e professores; portanto, ambos deveriam participar dessa elaboração. Vemos, nesse ponto, uma prescrição para o trabalho de elaboração. Em seguida, temos a resposta da Prescritora a esse convite:

Tá bom então **a gente** topa sim/ mas com algumas adaptações/ por exemplo/ **eu** acho que não caberia em Educação Infantil usar expectativas de aprendizagem/ no sentido de um trabalho pré definido/ porque / nós estamos/ primeiro num campo novo/ ainda não testado com relação às possibilidades das crianças/ (...) e em segundo /pegaria as nossas professoras numa cultura ainda muito *laissez-faire* para rapidamente você substituir por uma cultura de parâmetros técnicos (...) **eu** propus se **nós** poderíamos fazer um outro tratamento/ **a gente** manteria o nome orientações curriculares e expectativas de aprendizagens/ com S/ e na verdade/ porque **eu** preferia muito mais usar esse espaço não para definir o único modelo existente/ mas pelo contrário para jogar em termos de esperanças / expectativas” (Prescritora).

Neste segmento pode-se verificar a inserção de uma voz social marcada pelo estrangeirismo (AUTHIER-REVUZ, 2001) ‘laissez-faire’, do francês ‘deixai fazer’ que popularmente se aproxima da expressão ‘deixa rolar’, oriunda do ideário liberal que preconizava a liberdade

mercadológica com pouca intervenção do Estado. Este segmento da Prescritora conota a liberdade de ação dos Professores de Educação Infantil, reflexo histórico da formação precária em oposição à cultura de parâmetros técnicos’, como nos apresenta a entrevistada. Assim, segundo o relato da Prescritora, não seria possível, naquele momento, elaborar um documento para a Educação Infantil que representasse Expectativas de Aprendizagens definitivas, pois esse segmento é muito novo, com pesquisas em andamento que não permitem ainda um consenso. Vê-se uma negociação por parte da Prescritora em relação à proposta apresentada pela Secretaria que pode ser verificada linguisticamente pelos seguintes índices: a negação, seguida pelo organizador concessivo ‘mas’, como se segue: ‘usar esse espaço não para definir o único modelo existente/ mas pelo contrário para jogar em termos de esperanças / expectativas’, sendo que o *não* diz o que não pode ser feito e o ‘mas’ introduz a posição assumida pela Prescritora; essa é, portanto, a resposta à demanda inicial da Secretaria.

Por outro lado, ao analisarmos a entrevista realizada com a Formadora, confrontando-a com a entrevista da Prescritora, observamos que sua resposta, após ser questionada sobre o processo de elaboração do documento, mostra que os formadores tiveram algum tipo de participação nesse processo e que a Formadora conhece o percurso trilhado na elaboração do documento, como veremos a seguir:

Formadora: olha/ quem participou/ todos os envolvidos/ professores/ não todos diretamente/ mas todos professores foram consultados/ todas as unidades escolares puderam mandar sugestões/ contribuições/ e o documento teve versões/ então/ recebeu-se um tanto de indicações/ voltou para as unidades/ as unidades opinaram e voltou para a secretaria/ nós formadores também pudemos ler as versões e opinar/ e o pessoal da secretaria e assessores eram responsáveis por ler essas contribuições e ir delineando a versão final (Formadora).

Em outra direção, diferentemente do que vimos no relato da Prescritora e da Formadora, a Professora nos revela que as informações sobre o documento chegaram à escola de forma difusa e pouca clara, como mostra o excerto a seguir:

A informação que nos passaram é que **ele** [OCs] passou por várias etapas de elaboração. Uma delas/ a gente teve uma reunião da Prefeitura/

em 2007/ houve dois dias que eles passaram pra gente o documento/ umas partes do documento para nós dizermos se estava adequado à nossa realidade/ se não estava/ então/ a orientação que a gente tem é que ele passou pelas mãos dos professores também/ que ele foi montado por sugestões da rede inteira (Professora).

Nessa ocorrência, temos os actantes não humanos configurados no texto: o documento da Prefeitura e as instâncias superiores. Cabe destacar, primeiramente, que supomos que o primeiro *ele* refere-se ao documento que foi entregue aos professores. No '*ele*' seguinte, a Professora mostra que o documento foi entregue aos professores por alguém que pode se tratar da Secretaria de Educação, da Coordenadoria de Ensino ou mesmo da Diretora ou Coordenadora da Escola. De qualquer maneira, trata-se de uma instância superior. Em segundo, essa é a única ocorrência em que a Professora coloca em cena as instâncias superiores.

Outro aspecto importante pode ser visto em '*ele* passou pelas mãos dos professores também'; a utilização da expressão *pelas mãos* que poderia ser substituída por verbos como *discutiram*, *opinaram*, entre outros, é mais significativa do que esses verbos sugeridos como exemplo, pois *passar pelas mãos* tem uma conotação mais forte e de maior envolvimento. Pode-se pensar que a utilização dessa expressão, pela Professora, é a de valorização da participação dos professores no processo de elaboração do documento, em oposição à própria participação, o que pode ser visto pela colocação do advérbio '*também*' com a expressão '*os professores também participaram*'. Ela se coloca fora dessa categoria; ela poderia ter dito, por exemplo, '*o documento passou pelas nossas mãos*' ou '*nós participamos*', considerando que a Professora diz: '*houve dois dias que eles passaram pra gente o documento*'; portanto, ela participou coletivamente dessas discussões, mas, pelo visto, não considera esse fato relevante.

Dando continuidade e retomando a entrevista da Prescritora, o próximo tema abordado em sua entrevista é a elaboração de versões preliminares. Como descrito, os elaboradores deveriam apresentar versões preliminares para serem lidas e comentadas por representantes dos professores:

O processo de elaboração de um documento oficial voltado para a Educação Infantil

**Nós** tínhamos o acordo com a Secretaria de apresentar para as unidades uma versão desse documento tivemos também a intenção de chamar as pessoas que **eu** considerava muito diferenciadas na questão de Ciências e Matemática para **nós** discutirmos a questão de conhecimentos de mundo de natureza de sociedade e da apropriação do conhecimento matemático (...) (Prescritora).

Vemos que nesse segmento a Prescritora utiliza o pronome ‘*nós*’; com isso ela soma à sua voz a voz dos outros membros do grupo de elaboração. O ‘*nós*’ seguido pelo substantivo ‘*acordo*’ coloca em cena um combinado firmado com a Secretaria para que o documento passasse pelos professores antes de chegar a uma versão final. Temos, então, a reafirmação da demanda inicial, mostrada anteriormente, reforçando a prescrição ao trabalho dos elaboradores para a realização de um documento consensual entre especialistas e professores. A utilização do ‘*eu*’ mostra a responsabilização enunciativa da Prescritora na seleção dos especialistas que contribuiriam para a elaboração de partes mais específicas do documento. Segundo a Prescritora, a primeira versão se constituiu por uma lista com itens que os elaboradores consideravam importante desenvolver com as crianças:

(...) Então nós fizemos uma primeira lista/ só chegou numa lista/ e também era assim que o ensino fundamental estava trabalhando/ primeiro com listas de ( )/só que talvez tenha havido uma mistura/ porque a lista do fundamental era de aprendizagens bem mais consensuais/ e as nossas eram aprendizagens esperadas que poderiam ser propostas (Prescritora).

Com esse segmento, percebe-se que o grupo de elaboradores seguiu o modelo do Ensino Fundamental e apresentou para os professores uma lista de conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças. No entanto, diferentemente do Ensino Fundamental, o documento da Educação Infantil provocou reação nas escolas. Esse momento também é narrado pela Professora em sua entrevista:

Eu lembro que aquele momento me marcou mais porque ficou um certo buchicho/ vão mandar as crianças pra cá/ tal./  
E depois/ muitas falaram **(DD)** olha/ as sugestões que estão dando aqui não casam com a nossa idade/

Então a coordenadora falou **(DD)** vamos colocar o que vocês acham adequado para essa faixa etária/ o que não é/ vamos escrever./

Aí uma professora falou **(DD)** vocês estão perdendo tempo à toa/ não vai vingar em nada./

Eu falei **(DD)** não/ a gente está aqui/ vamos fazer o que está sendo proposto./

Então colocamos/ essa não está adequada pra essa faixa etária/ esse aqui está muito além/ está aqui está aquém/ dá para fazer mais/ então/ nós realmente nós fizemos o trabalho de opinar. (Professora).

Nesse caso, temos um segmento marcado pela inserção de vozes, em discurso direto, da própria Professora, dos professores e da coordenadora pedagógica. O relato da Professora mostra o desconforto e a falta de informações vivenciadas pelos professores naquele momento. Mostra, ainda, as controvérsias vividas, linguisticamente marcadas pela negociação explicitada pelas vozes, como se constata pela proposição ‘*as sugestões que estão dando aqui não casam com a nossa idade*’, e pela solução encontrada ‘*vamos colocar o que vocês acham adequado para essa faixa etária*’. E, confirmando nossa hipótese anterior, a descrença na contribuição e participação dos professores assinalada pela fala de uma Professora ‘*vocês estão perdendo tempo à toa, não vai vingar em nada*’. Assim, vemos o conflito provocado pela entrada do documento na escola sem muito detalhamento sobre sua utilidade e seu objetivo. Outro segmento da entrevista da Professora acrescenta mais informações sobre esse momento:

**Eu lembro que na ocasião** vieram muitas informações casadas com as creches/ de CEI. Então no documento vieram coisas de EMEI e de CEI.

Eu lembro que muitos professores disseram **(DD)** meu Deus/ mandaram coisas para a gente estudar/ quer dizer que crianças de dois anos vão.../

Então foi um momento de choque/ em que as professoras falavam **(DD)** estamos opinando sobre crianças de dois anos/ então elas vêm para cá/

Até o momento que a coordenadora conseguiu explicar qual o objetivo/ (Professora).

As vozes configuradas na entrevista da Professora mostram a agitação vivenciada pelo coletivo de trabalho no momento em que

o documento lhes foi apresentado. Para explicitar o relato anterior, é preciso retomar alguns aspectos: como o documento refere-se à Educação Infantil, são descritas orientações para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Por falta de informação, os professores da EMEI, que atendem crianças de 4 a 6 anos, ao receberem prescrições não relacionadas com a sua faixa etária, concluíram que passariam a atender crianças menores, que normalmente são atendidas nas creches, como narra a Professora: *'estamos opinando sobre crianças de dois anos, então elas vêm para cá'* e essa situação é resumida pela afirmação da Professora *'Então foi um momento de choque'*, em que se verifica a colocação do substantivo 'choque', exprimindo o momento de conflito experimentado pelos professores.

Ainda em relação a esse momento, vê-se que os professores não conhecem realmente o processo de elaboração do documento e que, inclusive, não acreditam que seu ponto de vista seria considerado pelos elaboradores do documento. A entrevista da Professora representa o ceticismo dos professores em relação à valorização da sua própria voz pelas instâncias superiores. Pode-se supor que a história marcada por prescrições descendentes ainda é muito forte entre os professores para que eles acreditem que sua voz poderia ser ouvida pelos prescritores.

Em outro segmento, a Professora nos mostra a colocação em cena de conflitos referentes à utilização do documento. Esse segmento também é marcado pela inserção do discurso indireto, colocando em cena a voz de uma Professora, questionando a utilização do documento com outros professores em um momento de discussão dos objetivos propostos pelo documento:

Pesquisadora: mas você não teve um contato direto com o documento/ assim...

Professora: Do documento não/ mas teve momentos aqui com a coordenadora que a gente discutiu esses objetivos/ e o que você trabalha em cada um dos momentos./Eu me lembro é uma discussão sobre o parque/ aqui. / Qual o objetivo de você levar no parque?/ Uma professora até disse (**DI**) que eles brinquem/ é lúdico./

Não/ é lúdico/ mas para mim é movimento./

Não/ não é./

Como não é?/ A gente tem um túnel enorme aqui/ a criança vai subir/ vai descer/ ela está se movimentando ludicamente/

Então você não tem um objetivo aí/ você tem no mínimo dois aí./  
São coisas que a gente precisou parar/ trocar ideia/ trocar experiências  
para poder... (Professora).

Assim, vemos que a falta de informação sobre o documento estende-se para a sua utilização. Os professores, como indica esse segmento da entrevista da Professora, foram orientados a utilizar o documento em seus planejamentos, como relatado pela Professora, mas o primeiro movimento é de negação a partir da crença de que não havia no documento informações sobre as atividades a serem desenvolvidas no planejamento. Segundo a Professora, somente posteriormente, com um olhar mais apurado, as informações foram encontradas ‘São coisas que a gente precisou parar/ trocar ideia/ trocar experiências’.

Segundo a Prescritora havia uma prescrição da Secretaria para que os professores recebessem versões preliminares do documento. A primeira versão que consistia em uma lista de conteúdos foi entregue pelas Coordenadorias de Ensino, para todas as Escolas Infantis que, por sua vez, tiveram dois dias para apresentar aos professores e elaborar um documento com sugestões. Em seguida, de acordo com o relato da Prescritora, foi elaborada uma segunda versão que foi apresentada para um grupo de professores. Cada uma das treze coordenadorias de ensino enviou um professor de cada faixa etária; esses professores receberam o documento antes para ler e, depois, discutir com o grupo de elaboradores. Sobre esse tema a Prescritora nos conta:

As pessoas que estavam ali defendendo a autonomia/ e elas no decorrer das suas falas não mostravam um domínio/ os exemplos que davam não demonstravam um domínio técnico maior para dizer **(DD)** deixa na mão delas que tá bom/ achava que era uma ideia de autonomia um pouquinho romântica e não condizente com um fazer real/ bom foi muito vivido (...) (Prescritora).

Nesse segmento, notamos a utilização da anáfora ‘*as pessoas*’ para se referir aos professores, em seguida, há a colocação em cena da voz do próprio grupo de elaboradores, falando sobre os representantes dos professores que participaram da discussão da segunda versão em que a Prescritora afirma que eles ‘*não demonstravam um domínio técnico maior*’, exemplificando com a questão da autonomia para as crianças.

O processo de elaboração de um documento oficial voltado para a Educação Infantil

Além disso, a Prescritora avalia a participação dos professores com o adjetivo ‘romântica’ que conota certa ingenuidade por parte dos professores na defesa de suas ideias, o que leva a Prescritora a concluir que não poderia considerar essas posições. No entanto, em outra parte da entrevista, a Prescritora relata uma demanda por parte dos professores que pôde ser atendida pelo grupo de elaboradores, como se segue:

(...) e no processo eles [professores] disseram uma coisa importante/ é que eles preferiam que fosse dividido por idade não era a nossa ideia/ isso nos obrigou a fazer uns reajustes por idade/ e nesse reajuste por idade a gente teve pouco tempo. (Prescritora).

Esse excerto é marcado pelo discurso indireto que mostra a inserção da voz dos representantes dos professores, introduzida pelo verbo de dizer ‘*disseram*’, solicitando que o documento se apresentasse dividido por faixa etária. A Prescritora usa o verbo ‘*obrigar*’ para explicar a necessidade de atender essa solicitação e complementa colocando em cena um impedimento representado pelo tempo disponível para realizar essa mudança no documento ‘*nesse reajuste por idade a gente teve pouco tempo*. Portanto, podemos verificar a colocação em cena de outro conflito vivenciado pelo grupo de elaboradores, que pode ser vista como uma prescrição vinda dos professores que é atendida, pois o documento faz clara distinção entre as faixas etárias com orientações específicas para cada uma.

Em outra parte da entrevista, vemos a Prescritora defendendo sua posição em relação à questão do ensino-aprendizagem, como mostra o excerto a seguir:

(...) a palavra aprender também tem uma conotação muito complicada nesse grupo/ primeiro que as pessoas odeiam a palavra ensinar/ e eu acho que isso/ eu entendo de onde vem isso/ mas eu acho que é uma questão de não enfrentar de frente a questão/ como vygotskiana eu não posso aceitar o abandono do ensinar/ porque eu termino com a questão da cultura constituindo o indivíduo/ e o indivíduo constituindo cultura (Prescritora).

Nesse segmento, a Prescritora utiliza o adjetivo ‘*complicado*’, relacionando-o a ‘*aprender* para esse grupo’. Apesar da ausência do

referente, é possível verificar que se trata do *'grupo'* ligado à Educação Infantil, possivelmente, o coletivo de trabalho. A entrevistada utiliza, também, o verbo *'odiar'* associado a *'ensinar'*. Ela afirma saber de onde vem essa posição, mas não explicita a que se refere. Com isso, presumimos se tratar de uma referência às posições que defendem o brincar para essa faixa etária em oposição a uma escolarização precoce. Pode, ainda, ser uma alusão ao contexto maior oriundo da crença de que a criança precisa de carinho e cuidados para crescer, não de uma educação intencional realizada por profissionais habilitados, o que justificaria a resistência ao *'aprender'*. De qualquer maneira, esse segmento mostra o estabelecimento de um conflito de outra ordem, relacionado ao coletivo de trabalho.

Como se pode perceber, a Prescritora explica o processo de elaboração do documento detalhadamente, fornecendo informações como data, participantes, objetivos e outros aspectos relevantes. Esse fato se confirma, linguisticamente, pela recorrente utilização da sequência explicativa; assim, é representada no texto a crença da entrevistada-produtora da necessidade de esclarecer aspectos problemáticos ou de difícil compreensão do processo descrito para a pesquisadora. Pela análise do contexto de produção sabe-se que o detalhamento do processo não é dirigido somente para a entrevistada; é dirigido também aos outros coenunciadores que a Prescritora imagina que terão acesso ao seu texto (banca, pesquisadores, interessados na área e outros).

De acordo com as análises apresentadas, podemos elencar os seguintes conflitos:

1. Prescritora e Secretaria de Educação: solicitação da Secretaria Municipal de Educação para elaborar uma prescrição consensual entre especialistas e professores.
2. Secretaria e Prescritora: resposta da Prescritora para a Secretaria de Educação dado que o segmento ainda não estava preparado para receber um documento técnico.
3. Prescritora e professores (consultados após leitura da versão 1 do documento): organização do documento por faixa etária.
4. Prescritora, especialistas e formadores centrais: participação na elaboração do documento.

O processo de elaboração de um documento oficial voltado para a Educação Infantil

5. Prescritora e coletivo de trabalho: necessidade de justificar as posições teóricas assumidas.
6. Prescritora e grupo de elaboradores do Ensino Fundamental: influência na elaboração do documento.

Com esses segmentos, percebemos a formação de uma rede discursiva em torno dos prescritores na elaboração do documento. Podemos afirmar, que a atividade de elaboração das OCs foi se constituindo por meio de multiprescrições, explícitas e implícitas, de diferentes instâncias: SME, Coordenadores, Professores, Formadores Centrais, Especialistas, Grupo de elaboração do Ensino Fundamental, criando, assim, a necessidade de negociações entre essas instâncias e o grupo de elaboradores.

#### 4. Considerações finais

De acordo com as análises apresentadas, podemos levantar algumas considerações. Como vimos, o coletivo aparece com força em situações em que a Prescritora precisa justificar a utilização do termo ensinar, pois ela sabe que existem posições contrárias a essas. A imaturidade desse coletivo é representada na entrevista da Prescritora quando ela diz que um documento muito técnico *‘pegaria as nossas professoras numa cultura ainda muito laissez-faire para rapidamente você substituir por uma cultura de parâmetros técnicos’*. Esses segmentos mostram um conflito que, provavelmente, influenciou a elaboração do documento no tocante às escolhas relacionadas aos conteúdos, às práticas sugeridas e, possivelmente, à forma de apresentação do documento, pois foi para esse coletivo que o documento foi destinado.

Por sua vez, pelo fato da Educação Infantil ser um segmento ainda em construção, em desenvolvimento, com poucas prescrições, não poderia ser tratado como os outros níveis de ensino, ou seja, com expectativa de aprendizagem bem definida. Pelo contrário, para a Educação Infantil foi necessário negociar um nome mais flexível, que refletisse esse campo ainda em construção; por esse motivo, acrescentou-se um S nas expectativas, dando uma ideia mais plural e menos fechada.

O trabalho de elaboração do documento se concretizou por meio de prescrições, como todo trabalho, fazendo com que a Prescritora tivesse que gerenciar, selecionar, e, ainda, negociar com diferentes instâncias as prescrições do seu trabalho. Foi preciso, também, compreender profundamente o *métier* para que a elaboração do documento municipal se ajustasse às demandas desse coletivo.

Assim, o resultado da análise das entrevistas nos permite inferir que o processo de elaboração do documento paulista representado nas entrevistas, nos mostra um trabalho marcado por prescrições e por conflitos de diferentes instâncias que exerceram, em maior ou menor grau, influência na elaboração final do documento, dando-nos pistas de como se deu o real da atividade de elaboração da prescrição, como nos diz Clot (2004), com todas as lutas internas vivenciadas pelos protagonistas envolvidos no processo.

E finalizando, podemos levantar algumas contribuições deste trabalho. Para nosso grupo de pesquisa, o Grupo ALTER, este trabalho tem o mérito de apontar alguns índices que poderão ser aprofundados e rediscutidos em pesquisas futuras, visando à elucidação das marcas linguístico-discursivas que configuram os conflitos constitutivos das atividades. Para as questões do trabalho docente, tratamos de forma inédita do processo de elaboração de uma prescrição sob a perspectiva de diferentes protagonistas envolvidos no seu processo. Assim, esperamos que os desdobramentos futuros de nossa pesquisa possam contribuir de alguma forma, para que as reflexões e discussões sobre as prescrições se façam com mais força, ou minimamente, que os formadores, como nós mesmas, possam repensar a prática de formação de professores, considerando que para a superação das dificuldades históricas relacionadas à educação de crianças pequenas é essencial que a elaboração das prescrições se faça efetivamente dentro das escolas.

Recebido em março de 2013

Aprovado em abril de 2015

E-mail:

ermebarricelli@gmail.com

## Referências Bibliográficas

- AMIGUES, R.; LATAILLADE, G. 2007. *Le 'travail partagé' des enseignants: rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante*. Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.
- AUTHIER-REVUZ, J. 2001. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BARRICELLI, Ermelinda. 2012. *Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico*. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 210p.
- BERTHET, M. e CRU, D. 2002. *Avec les évaluations de la prescription, comment se transforme le travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse?* Actes de 37<sup>ème</sup> Congrès de l'Ergonomie sur le theme: 'Les évaluations de la prescriptions'. Aix-en-Provence. Revue Self. Disponível em <<http://www.ergonomie-self.org/self2002/html>> . Acesso em: 28 mai. 2010.
- BRASIL. 1997. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)*. Brasília: MEC/SEF.
- BRONCKART, J.P. 1997/2003. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- \_\_\_\_\_. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. Campinas: Mercado de Letras.
- CLOT, Y. 2004. *Vygotsky: au delà de la psychologie cognitive*. Conferência realizada pelo Ciclo de Eventos Segundas do LAEL.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva*. In: Pro-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp. Volume 17, número 2 – maio/agosto.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DANIELLOU, F. 2002. *Le travail des prescriptions*. Actes de 37<sup>ème</sup> Congrès de l'Ergonomie sur le theme: 'Les évaluations de la prescriptions'. Aix-en-Provence. Revue Self. Disponível em <<http://www.ergonomie-self.org/self2002/html>> . Acesso em: 28 mai. 2010.
- LEPLAT, J. s/d. *Éléments pour l'étude des documents prescripteurs*. Revue @activités, vol 1.
- MACHADO, A. R. e BRONCKART, J.P. 2009. *Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL*. Les Cahiers

de la Section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.  
(Pratiques et Théorie).

- MÉARD, J e BRUNO, F. s/d. *Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire: Travail et formation en education*. Disponível em < <http://tfe.revues.org/index718.html> > Acesso em: 25 fev. 2010.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. (org.). 2001. *Educação Infantil: Muitos Olhares*. São Paulo: Cortez.
- RAGO, M.L e MOREIRA, E. F. P. 1984. *O que é taylorismo*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense.
- SÃO PAULO, *Orientações Curriculares – Expectativas de aprendizagens e Orientações didáticas*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME / DOT, 2007.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. 2004. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (org.). *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- WISNER, A. 2008. Partir de l'ergonomie. In: CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France.