

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Carolina Martinez Stefanini

Educação e a conduta moral do professor da educação infantil

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Carolina Martinez Stefanini

Educação e a conduta moral do professor da educação infantil

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Odair Sass.

SÃO PAULO

2019

Banca Examinadora

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar, com base na fundamentação teórica sobre moral, a atuação do professor de educação infantil, considerando sua prática pedagógica, tendo como foco de análise os conceitos de adaptação e autonomia, mediante referencial da teoria crítica. O referencial teórico privilegia a teoria sobre moral desenvolvida por Émile Durkheim e as indicações de moralidade para a sociedade contemporânea, formuladas por Max Horkheimer. Ambos permitem aproximações de noções de moralidade no convívio social. Os conceitos de adaptação e autonomia têm como referência escritos de Theodor Adorno. As principais informações empíricas utilizadas nesta pesquisa foram extraídas de duas pesquisas, uma descreve cenas de sala de aula e a outra baseia-se em relatos de professores, realizadas, respectivamente, em 2009 e 2014. Portanto, trata-se, aqui, de um estudo *ex post facto*, que se utiliza de material de outras pesquisas. Dos dados obtidos, buscou-se: 1) identificar as questões morais presentes no exercício da docência na educação infantil e na relação do professor com os alunos; 2) descrever a conduta e opinião dos professores ao enfrentarem questões de base moral; 3) analisar os problemas relatados relacionando-os com o processo de adaptação do aluno e do professor, e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Em linhas gerais, a conclusão desta pesquisa é de que o professor da educação infantil enfrenta conflitos de base moral, particularmente, ao articular propostas pedagógicas e a sua atuação com a criança, diante das necessidades específicas da faixa etária dos 0 aos 6 anos, e na conduta adotada em relação ao comportamento esperado das crianças, visando à disciplina escolar.

Palavras-chave: Moral; teoria crítica; professor; educação infantil

ABSTRACT

This study aims to analyze, based on the theoretical foundations of morality, the work of childhood education teachers, taking into account their pedagogic practices, with a focus on the concepts of adaptation and autonomy, within the framework of critical theory. The theoretical framework centers on the theory of morality developed by Émile Durkheim and the moral indications for contemporary society formulated by Max Horkheimer. Both allow the approximation of the notions of morality and social coexistence. The concepts of adaptation and autonomy are based on the writings of Theodor Adorno. The principal empirical information used in this study was taken from two different researches, one describing scenes which occurred in classrooms, the other based on accounts by teachers, carried out in 2009 and 2014 respectively. The study, therefore, is *ex post facto*, and draws on material from other researches. From the data obtained, an attempt was made to: 1) identify the moral questions present in the act of teaching in childhood education and in teacher-student relationships; 2) describe the teacher's conduct and opinion when faced with moral issues; 3) analyze reported problems, correlating them to the teacher's and the student's adaptation process and to the development of the student's autonomy. In broad terms, this study concludes that childhood education teachers face moral conflicts, in particular when articulating pedagogic proposals and in their work with the children, given the specific needs of the 0 to 6 age group, and in the manner in which they conduct themselves in relation to the child's expected behavior, in order to ensure school discipline.

Keywords: Morality; critical theory; teacher; childhood education

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - código de financiamento 134238/2018-4, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - código de financiamento 88887.152863/2017-00.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos ao professor Odair Sass pela valiosa contribuição para a minha formação no campo da pesquisa por meio de sua orientação precisa, criteriosa e generosa que auxiliou o meu desenvolvimento intelectual e, de suas aulas, como a própria teoria crítica indica, voltadas para a formação reflexiva. Em tempos contemporâneos, é ao menos um alento ter espaço e oportunidade de pensar e debater acerca da educação, por mais complexo que isso seja. Obrigada, professor!

À banca, professor Carlos, pela objetividade em suas contribuições, que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa em que pese a essência da metodologia acadêmica, à professora Renata por dividir suas experiências na educação infantil e, assim, ampliar as possibilidades de discussão nesta pesquisa.

Aos professores do programa EHPS, pelo compromisso e por se posicionarem na contramão da educação utilitária, agradeço à Alda, Daniel e Mauro pelas discussões. Ao Zé Geraldo, sempre com um sorriso fraterno e contribuições a fazer, o que me dá certeza, a cada encontro, de estar no caminho certo. À Ana Paula, que ultrapassa a relação acadêmica, iniciada na graduação em Pedagogia, agradeço por se fazer presente de diversas maneiras. À Betinha, pelo auxílio sempre com dedicação.

À equipe de profissionais da biblioteca, guarda-volumes, *xerox*, lanchonete e setores administrativos da PUC / SP Monte Alegre que nos últimos dois anos prestaram seus serviços em meio ao silêncio e conversas, possibilitando momentos de refresco no processo da produção acadêmica.

Aos meus familiares que me apoiam, caminharam junto comigo nesse período e, cada um à sua maneira, colaboraram nessa trajetória. Meu pai Jair, meus irmãos Luciano e Fabiano e, em especial, minha mãe Idione pela acolhida e compreensão em meio à bagunça literária que os estudos admitem. Ao meu tio Adolfo, tia Célia, Juracy e Lenny, que sempre torcem por minhas realizações. Uma lembrança especial e agradecimento à minha avó Santa (em memória) por fazer parte da minha formação como ser humano. Vocês são meu núcleo de amor, respeito e gratidão.

De forma também especial, agradeço ao meu companheiro Beto, que caminha ao meu lado sempre me incentivando, fazendo-me lembrar das minhas qualidades e capacidades. Sobretudo diante das minhas inseguranças, acolheu-me com generosidade. Com você ao meu lado, esse caminho que tanto busquei e valorizo foi, de certo, marcado por momentos de compreensão e afeto.

Também aos profissionais pela busca do bem-estar da alma e da matéria, Dr. Nicolau e Dr. Vagner meu profundo agradecimento pelos incentivos em relação aos meus estudos, pela escuta e conversas que trouxeram questionamentos para minha pesquisa e também por enriquecerem o meu desenvolvimento pessoal.

Aos amigos que, presentes e à distância, acompanharam, se interessaram, apoiaram ou incentivaram meus estudos: Andreia, Flavio, Francine, Marlene, Marines, Michelle, Nayana, Rubem, Patrícia, Terezinha, Viviane, e aos novos que compartilharam da mesma jornada na pós-graduação, Cida, Gisely e Janaína, nossas trocas são valiosas, obrigada.

Encerro com o agradecimento aos amados Davi e Pedro, meus sobrinhos, pelo convívio nesse período, mesmo que pontual, e ao João, a quem dediquei minha companhia durante parte do período da produção acadêmica. Obrigada pela oportunidade de me fazerem sentir, ainda que pela minha perspectiva, a infância de vocês – de imaginações e fantasias, latentes às crianças –, e que a ninguém deve ser negada ou negligenciada.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO I - Moral na sociedade contemporânea | 24 |
| 1.1. Moral sob a óptica de Max Horkheimer, Émile Durkheim e Theodor Adorno | 24 |
| 1.2. Pesquisas científicas sobre moral e educação | 40 |
| CAPÍTULO II - A conduta do professor da educação infantil | 47 |
| 2.1. Problema de pesquisa, objetivos e hipóteses | 47 |
| 2.2. Método | 48 |
| 2.3. Fontes primárias, organização das informações e critérios de análise | 50 |
| 2.4. Análise dos dados | 58 |
| 2.4.1. Rotina escolar: adaptação <i>versus</i> autonomia | 58 |
| 2.4.2. Planejamento escolar: flexibilidade <i>versus</i> inflexibilidade | 61 |
| 2.4.3. Brincar na escola: estímulo <i>versus</i> cerceamento | 65 |
| 2.4.4. Disciplina escolar: educar <i>versus</i> modelar, autoridade <i>versus</i> autoritarismo | 70 |
| 2.4.5. Ensino por faixa etária: autonomia <i>versus</i> adaptação | 75 |
| 2.4.6. Avaliação escolar: desenvolvimento <i>versus</i> padronização | 79 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 86 |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Relação entre a aprendizagem da criança e o papel do professor..... | 21 |
| Quadro 2 - Aprendizagem por faixa etária | 22 |
| Quadro 3 - Apresentação das informações disponíveis em Moraes (2014) | 55 |
| Quadro 4 - Elementos definidos para análise dos dados | 57 |

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Com base em minha experiência escolar em Educação Infantil¹, mais precisamente com crianças de 1 a 4 anos de idade, deparei-me, como professora, com a relevância da relação entre professor e aluno em sala de aula. Tal relação baseia-se nas conversações das crianças entre si e na conduta do professor em relação às crianças. No entanto, é verdade que no ambiente escolar a relação com o aluno não se limita ao professor titular ou regente, pois, abrange as pessoas que estabelecem um contato diário com as crianças e que exercem uma função educadora, sendo elas muitas vezes auxiliares e estagiários.

A atenção dada por mim para as relações humanas na educação, de certo, tem influência da minha primeira formação acadêmica, em Jornalismo, e da experiência na área da comunicação, que demanda por uma visão crítica e criteriosa de fatos, informações e acontecimentos. Transpor esse olhar para a educação seria inevitável, porém, apresentou-se de maneira desafiadora, principalmente, em relação às falas de adultos, para as quais era um hábito me ater como comunicadora. Porém, agora, principalmente na relação do adulto com a criança e o impacto dessa comunicação.

Portanto, como observadora e professora, passei a dar atenção e refletir sobre valores inculcados nas falas e atitudes dos profissionais na escola. Primeiramente, a conduta muitas vezes exercida pelo professor ao dizer, por exemplo, para uma criança que ela não pode fazer algo, e dizer como deve fazer; ou ao intermediar um conflito entre crianças pequenas em que batem uma na outra, por ainda não terem o domínio da fala para expressar vontades e necessidades – comportamento previsto em crianças pequenas, visto que elas "se comunicam de forma afetiva, de corpo inteiro e em amplas proporções, pelo fato de sua expressão verbal

¹ A Educação Infantil passou a ser considerada dever do Estado depois de promulgada a Constituição de 1988, e a definição como a primeira etapa da Educação Básica é expressa na Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996). A Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação, e a ser constituída pela creche e pré-escola, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a 6 anos, com o escopo de cuidar e educar as crianças. Com a modificação introduzida na LDB 9.394/1996, em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a 5 anos, em geral, subdividida em creches para crianças de até 3 anos, e pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos de idade.

ainda ser incipiente" (CAMÕES, TOLEDO, RONCARATI, 2013, p. 274) –, e nos estabelecimentos de regras essenciais para a convivência social dos indivíduos.

Ao presenciar diferentes situações, muitas delas levaram-me a diversos questionamentos: qual o impacto das condutas dos professores sobre as crianças? Quais entendimentos os professores têm do que pode ou não pode, do que é certo ou errado, utilizando-se de quais referências? São reproduções de seus conhecimentos, valores, e de como foram por eles, professores, aprendidos?

Parto de um entendimento estritamente pessoal: o que um educador julga bom pode não ser o mesmo entendimento para outro docente. O que digo que é certo ou errado para uma criança, pode não ser o mesmo entendimento de certo ou errado para outro adulto. Deveria o docente ser tão enfático e verbalizar "isso é certo, aquilo é errado; isso pode, aquilo não pode"?

Por um lado, está a escola e o professor com um aparato de regras, e de outro está a criança, que convive socialmente em outras esferas, como a familiar. Trata-se da interferência da escola na formação do indivíduo, com propostas de regras de convivência social, que vão adaptando e ajustando a ação dele de acordo com o que é esperado socialmente. Tome-se, por exemplo, situações práticas não raras na educação infantil, principalmente, na faixa etária dos 0 aos 3 anos, como aquela em que o professor afasta uma criança que está brincando e disputando um brinquedo com um dos seus pares. O docente assim age sob a presunção de que a criança morderá a outra para expressar um incômodo, dado tal comportamento ser recorrente nela. Aparentemente, do ponto de vista do adulto, neste exemplo, a atitude de separá-las seria para o bem-estar de todos e para evitar um conflito entre elas, no entanto, o professor antecipa a atitude da criança, de maneira a projetar o comportamento dela. Nessas situações, ela é excluída, sem dar-lhe condições dela aprender a conviver, sem receber orientação de como agir e tão pouco vê-se um acolhimento de suas necessidades. Revela-se uma atitude invasiva do professor, sem conciliar a situação, deixando de ajudar a criança, o que poderia ser mediado com conversas, permitindo que ela recebesse do professor outras alternativas e, assim, ela aprenderia a brincar sem conflitos. Situações similares podem ocorrer por falta de preparo do professor, por tempo escasso, por negligência, por crença, até, de que essa pode ser a melhor atitude a ser tomada, entre outras possíveis razões. Em tal

exemplo, a comunicação do adulto, com tom de voz mais enfático e rígido, e a própria atitude de conter e excluir, são posturas autoritárias.

A respeito das relações sociais, as quais, na educação infantil são recheadas de "pode ou não pode", com tons e gestos do singelo ao repressivo, é pertinente tratar a formação do caráter autoritário para elucidar o impacto da atitude e conduta do adulto sobre a criança. Cabral (2016) afirma que a criança pequena pode se tornar um adulto reproduzidor ou gerador de autoritarismo ao ser criado em um ambiente que reproduz o preconceito. Afirma também que "os valores de um indivíduo expressam-se menos por palavras do que por atitudes" (CABRAL, 2006, p. 14-15).

Nota-se, ainda com base no exemplo anterior, um conflito entre uma criança agir com obediência, submetida a regras, e a liberdade de agir por si mesma. Devido à condição de estar em desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e de personalidade, ela necessita de orientação, sendo a presença de um adulto importante para o seu crescimento. Porém, é necessário que a articulação entre ensino e orientação não seja imperativa, tão pouco, uma atitude heterônoma, de colocar a criança à sujeição de uma regra exterior ou à vontade de um outro, impedindo o seu desenvolvimento autônomo.

Se for evidenciado com base em informações pessoais, ou, por meio de condutas reproduzidas, que fazem parte da formação do professor como indivíduo ou que foram por ele sendo absorvidas pela própria prática escolar, o que também abrange aspectos culturais da escola, fica evidente a motivação para uma pesquisa no âmbito da educação infantil. Considera-se, principalmente, o impacto da conduta do professor sobre a relação com o aluno, que não é determinada apenas pelo professor, mas, também, pela instituição e a sociedade, as quais pertence e em que está inserido. Ademais, o professor enfrenta também desafios relativos à articulação de propostas pedagógicas e à organização de espaço e tempo, diante das necessidades e interesses dos alunos.

Os incômodos que então senti e os diversos questionamentos sobre posições e condutas de docentes, bem como sobre as minhas, reforçam a necessidade de uma atitude moral na educação infantil, principalmente, por entender que a maneira de agir, falar e se relacionar com as crianças influencia o desenvolvimento delas, sobretudo, com crianças pequenas. Considera-se que os valores pessoais adquiridos pela experiência, única de cada

educador, passam a ser transmitidos em um ambiente escolar, e os atos – especificamente os ocorridos entre o adulto e a criança/jovem, por mais rotineiros ou ínfimos que possam parecer –, geram impactos no outro, os quais, muitas vezes são pouco conscientes por parte do adulto. A esse respeito, pode-se tomar a afirmação Durkheim:

Se os mestres e pais sentissem, de modo mais constante, que nada se passa diante da criança sem deixar nela algum traço; que o aspecto final do espírito e do caráter depende dessa infinidade de pequeninos fatos insensíveis ocorrentes a cada instante sem que lhes demos grande atenção - como fiscalizariam com muito mais cuidado a sua linguagem e seu atos (DURKHEIM, 1955, p. 42).

Durkheim ressalta a influência do professor, tanto quanto a dos pais, na relação com a criança, principalmente, o que falam e como agem. Nota-se como atos e falas aparentemente sutis e corriqueiros são considerados influenciadores e perceptíveis às crianças e, portanto, é importante que os adultos observem suas ações e comportamentos.

A respeito das referências para a conduta de professores, pude percorrer uma trajetória de formação, compartilhando uma experiência pessoal que, ao longo desse percurso, não identifiquei durante a graduação e nos espaços de trabalho, uma discussão enfática e com a merecida atenção sobre atuação moral na docência. De tal forma, recorre-se às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)² que legislam os cursos de Pedagogia e a licenciatura, no país, com a intenção de identificar eventuais aspectos sobre moral que orientam ou balizam a formação inicial do professor.

Vale observar, primeiramente, que em uma investigação do processo de formulação de tal documento, enfatizando os anos que antecederam a homologação da Resolução CNE/CP

² Conforme Art. 2º da resolução CNE/CP nº 1, as diretrizes para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). É relevante pontuar que tais DCNs deverão passar por revisão e alterações com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Em dezembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu do Ministério da Educação (MEC) uma versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. O objetivo com o documento é alinhar a formação para a docência nas etapas e modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio com a BNCC, passando a ter uma linguagem comum. De acordo com o documento, as formações inicial e continuada devem ser baseadas em conhecimento (domínio de conteúdos), prática (criação e gerenciamento de ambientes de aprendizagem e engajamento) e engajamento (comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os demais profissionais da instituição, as famílias e a comunidade escolar) (BRASIL, s.d.b.).

nº 01/2006, Santos (2011) verificou que o texto aprovado no Conselho Nacional de Educação atende aos anseios da burguesia de serviços no processo de mercantilização da educação, e que naturalizou o aligeiramento da formação do pedagogo em outros espaços. Santos (2011) observa também momentos importantes do processo de criação do curso de Pedagogia até a homologação das DCNs, dos quais, para esta pesquisa, são destacados dois deles:

(...) o período da reforma universitária de 1968, que restringiu a formação do pedagogo às habilitações e reforçou a ideia da fragmentação através da divisão técnica do trabalho na escola pública; (...) e o da década de 90, marcado na educação pelas recomendações mundiais dos organismos internacionais aos países da América Latina, incentivando reformas educacionais nos cursos de licenciatura e Pedagogia (SANTOS, 2011, p. 18).

Tais DCNs apresentam exigências para a formação do pedagogo, que após formado poderá atuar em diversas funções, entre elas, como professor. As exigências implicam em princípios, condições de ensino e de aprendizagem. Vale destacar os artigos do texto de tais diretrizes, que consideram a docência e valores éticos no processo de formação de profissionais de educação, com base em conteúdos a serem desenvolvidos, conforme seguem.

O artigo 2º, por exemplo, apresenta em seu parágrafo 1º o que caracteriza a docência, vista como o eixo primordial de formação do pedagogo, nos seguintes termos:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

Entende-se que a docência é um processo intencional, se dá por meio das relações sociais e desenvolve-se em uma gama de articulações, entre conhecimentos científicos e culturais e valores, e considera o diálogo entre diversidades, tratando-se de uma visão complexa da docência, que engloba questões sociais, científicas e valores, e sobretudo ocorre em um processo de socialização.

O artigo 3º menciona princípios, dentre os quais, destaca-se o da ética a ser inserida por meio de conhecimentos teóricos e práticos:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos

teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2006).

São apresentados diversos componentes que permeiam a docência e, entre eles, o princípio da ética e da sensibilidade afetiva. Observa-se que, como estudante de Pedagogia, o formando entrará em contato com conhecimentos teóricos e práticos, que subsidiam, no exercício da docência, como professor, o enfrentamento de questões democráticas e éticas. Desse modo, fica mais de que evidente a importância dos cursos de formação propiciarem tais situações para discussões afins, que promovam a reflexão do formando em Pedagogia sobre os conflitos e enfrentamentos aos quais estarão sujeitos em suas vidas profissionais.

O artigo 5º apresenta as aptidões esperadas do formando em Pedagogia, sendo algumas delas aqui destacadas:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social (Brasil, 2006).

Na citação acima, vê-se com mais ênfase a perspectiva do formando em Pedagogia atuar com ética, visando contribuir para a formação e desenvolvimento de aspectos individuais, bem como para o convívio social.

Ao ler tais diretrizes sobre a formação em Pedagogia, que habilita o formando para o exercício da docência na Educação Infantil, e também para outros anos da Educação Básica, é portanto possível observar que, além da formação pautada em conhecimentos científicos, a formação cultural, ética e moral dos estudantes dos cursos de pedagogia é, ainda que em termos genéricos, considerada nas DCNs para o curso de Pedagogia. Compreende-se, assim, que a atuação moral na docência deve contemplar, com base em tais DCNs: valores vinculados à democracia e à ética, processo de socialização na educação escolar e princípios de sensibilidade afetiva com os alunos.

Recorre-se também às reflexões de Theodor Adorno (1903 - 1969) sobre a formação docente. Adorno (1995) tece provocações para que se aprofunde o aprendizado estritamente profissional, por exemplo, de disciplinas cursadas e sobre a forma que os formandos "pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos" (ADORNO, 1995, p. 54).

Trata-se da relação que o docente estabelece com o seu trabalho e com as questões sociais que estão presentes, uma autoconscientização exercida quando os princípios da filosofia não se restringem a mera disciplina, mas passam a fazer parte da própria atuação do professor. É necessário, portanto, que o professor tenha uma formação que não se limite à técnica e que tenha amplitude em termos culturais filosóficos, de forma a não se romper o "nexo entre objeto e reflexão" (ADORNO, 1995, p. 63). O estudo da Filosofia, por exemplo, proporciona a reflexão sobre os objetivos educacionais que se almeja e cria condições para compreender os problemas enfrentados na docência, sendo essencial no processo de formação de professores para que sejam conscientes a respeito da função que passarão a exercer. Dessa forma, os cursos de pedagogia e licenciatura devem oferecer uma formação ampla, além de conhecimentos específicos das disciplinas para que o educador se aproprie de fundamentações pedagógicas e filosóficas. Além disso, que seja provocado para refletir a sua prática pedagógica, não se limitando à técnica.

Ainda de acordo com Adorno (1995), a respeito de conhecimentos culturais a serem tratados na docência, concorda-se que a formação cultural do professor não é adquirida por uma disciplina, mas, ao longo de sua vida, experiências tais que tornam o professor mais apto a lidar com conhecimentos culturais no exercício da docência. Nas palavras de Adorno:

(...) a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo "cultura geral". Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (ADORNO, 1995, p. 64).

Compreende-se a fragilidade da formação cultural de qualquer indivíduo, que pode estar exposto a uma educação cultural nomeada como 'geral' pelo autor e, além disso, da intenção de uma pessoa obter conhecimentos e uma formação reflexiva sem restringir-se a adquirir conhecimentos, mas, refletir a respeito deles tornando o processo consciente. Sob a perspectiva do formando em pedagogia, é importante que sejam apresentados elementos adquiridos em sua formação cultural e para além dessa aquisição a sensibilidade desenvolvida para articular na docência conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos, junto aos seus alunos. Propõe-se, assim, que a formação ultrapasse conhecimentos específicos

de disciplinas, e amplie-se permitindo a reflexão da prática docente em si, em seu pleno exercício.

Como este estudo tem a intenção de pesquisar a atuação do professor da educação infantil, toma-se, ainda, ciência de quais são os fins para essa etapa da educação e o que se pretende desenvolver e ensinar às crianças até os cinco anos de idade.

Do ponto de vista legal, a LDB 9.394/96 em seu artigo 29º define como finalidade da educação infantil "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996). Nota-se na lei a atribuição transferida à escola de complementar a 'ação' da família, com a ideia de que a escola seria a expansão de lares, quando a função social da escola é de permitir o acesso do indivíduo à cultura e não de estender atribuições familiares a uma instituição social. Para que a escola cumpra seu papel é necessário um aparato profissional, portanto, que se diferencia dos elementos que constituem os lares da crianças.

Em termos de documentação orientadora à prática pedagógica às instituições de ensino, consulta-se, para tanto, o documento mais atual e vigente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, sendo possível depreender o que se deve proporcionar como aprendizagem à criança na educação infantil, compreendendo, dessa forma, os propósitos envolvidos na educação infantil brasileira. Verifica-se que a BNCC tem o objetivo de orientar o ensino de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades determinadas como essenciais

³ Em termos de documentos oficiais para a etapa da educação infantil, do ponto de vista histórico, após dois anos da promulgação da LDB/96, houve uma expansão da Educação Infantil e o Ministério da Educação (MEC) elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que, apesar de não ter caráter obrigatório, foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam na educação infantil (Brasil/1998). Em 1999, também produzidas pelo MEC, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Em 2009 elas foram alteradas, passando a ser mandatórias para todas as instituições de educação infantil, com força de lei. As DCNEI orientam as propostas curriculares e os projetos pedagógicos das instituições de educação infantil, propondo a organização por eixos nomeados como interação e brincadeiras. (Brasil, 2009). Em 2006, foram instituídos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) que têm por objetivo oferecer padrões de qualidade para a educação infantil, relativos à organização e funcionamento. No geral, suas proposições são orientadoras aos professores na elaboração de suas propostas pedagógicas, auxiliando também as instituições a definirem seus princípios pedagógicos. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, homologada no MEC em 20 de dezembro de 2017, é definido no artigo 1º que a BNCC é um "documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares" (Brasil, 2017).

a bebês, crianças e jovens de todo o país. No campo da educação infantil, o documento tem como referência as diretrizes curriculares, sem se limitar a elas e das quais são destacados dois eixos considerados estruturantes nas práticas pedagógicas: as interações e as brincadeiras entre a criança e seus pares e com os adultos em práticas pedagógicas. O objetivo a esse respeito é possibilitar aprendizagens, desenvolvimento, socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças. No documento se assume que o ingresso na educação infantil é, em muitas vezes, o primeiro rompimento de crianças, principalmente de bebês e crianças pequenas "dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada" (BRASIL, s.d.a., p. 36). São destacadas a proposta de articulação "das vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade" (BRASIL, s.d.a., p. 36), com a ampliação de novas experiências na escola para diversificar e consolidar novas aprendizagens. Na BNCC da educação infantil considera-se, portanto, que na creche ou na pré-escola a criança terá experiências individuais e de socialização, no momento que desvincula-se de seus familiares, de modo a complementar a educação familiar, diversificando e consolidando novas aprendizagens. Nesse aspecto, vê-se a mesma ênfase da LDB/96 sobre a atuação complementar à educação familiar.

Para orientar as redes de ensino, o documento apresenta elementos, nomeados como direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, com base nos eixos interações e brincadeira, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Questiona-se o uso do termo 'direitos', ao compreender que a BNCC pretende assegurar a aprendizagem de cada criança individualmente, independente de objetivos sociais a serem alcançados, o que seria ideal como projeto derivado da sociedade, de uma coletividade, sem cindir o indivíduo entre particular e universal. Espera-se também com os objetivos de aprendizagem, que a criança seja considerada como um sujeito constituído de saberes e com capacidades a serem desenvolvidas. Nesse sentido, soma-se, ainda, das conceituações dos elementos para fazer apontamentos da atuação do professor em cada um deles, dado que o documento enfatiza o aluno e não especifica a atuação do professor. Identifica-se a menção de que o educador tem a responsabilidade de fixar intencionalidade educativa às práticas pedagógicas, o que consiste tanto na organização e proposição de situações para que a criança adquira as aprendizagens e se desenvolva. Portanto, no quadro a seguir, buscou-se formular a função do professor diante do que a BNCC sugere em termos de aprendizagem da criança:

Quadro 1 - Relação entre a aprendizagem da criança e o papel do professor

| | Aprendizagem e desenvolvimento da criança | Função do professor como mediador |
|---|---|---|
| 1 | Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. | A convivência é apresentada como uma educação que considera o outro e a cultura, sendo destacada a interação com o professor. |
| 2 | Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. | Reforça-se o convívio e interações com o outro por meio de brincadeiras, prevendo a participação do adulto nessas situações. |
| 3 | Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. | Professor propõe atividades e as conduz, como também as planeja, junto com as crianças, possibilitando a elas o desenvolvimento da autonomia. |
| 4 | Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em artes, escrita, ciência e tecnologia. | O educador incentiva as crianças para que explorem diferentes materiais e situações, a fim de que as crianças entrem em contato e ampliem seus conhecimentos culturais. |
| 5 | Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões. | Estimula-se a busca pela livre expressão da criança, de suas vontades, curiosidades e sentimentos. É imprescindível que sejam proporcionados ambientes que favoreçam a expressão. |
| 6 | Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. | Nesse item, enfatiza-se o conhecimento do eu, em seu ambiente, e o reconhecimento ao coletivo e pertencimento a ele, nas mais diversas experiências proporcionadas na escola. |

Fonte: Elaborado com base em informações extraídas da BNCC (BRASIL, s.d.a., p. 38)

Apesar do documento não cumprir com a missão de orientar o trabalho docente, e de submeter o educador a processos de controle, entende-se que a atuação do professor é fundamental para que a aprendizagem e o desenvolvimento na educação infantil sejam garantidos. Essa realização se inicia com o planejamento, destacando-se que a participação e o foco na criança é importante desde a sua concepção. Para os objetivos estabelecidos, o professor tem papel essencial ao definir propostas pedagógicas, além de sua atuação e envolvimento com a criança durante as brincadeiras, na mediação das relações, nas situações proporcionadas para o desenvolvimento do respeito ao outro e à instituição, ao promover entendimento sobre o individual e coletivo, e como agente fundamental para que a criança desenvolva sua identidade como sujeito, identifique e perceba-se em convívio coletivo no meio em que vive. Do ponto de vista de proposta de ensino, reforça-se o papel de mediador e facilitador do professor no processo de aprendizagem e socialização da criança em instituições formais de ensino.

Outro aspecto que se evidencia em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento é a divisão feita por faixa etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas⁴. De acordo com a idade da criança, a BNCC sugere a evolução de determinados elementos, como verifica-se no exemplo ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Aprendizagem por faixa etária

| Bebês | Crianças bem pequenas | Crianças pequenas |
|--|---|--|
| Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. | Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. | Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. |

Fonte: Extraído da BNCC da educação infantil⁵ (BRASIL, s.d.a., p. 45)

Apesar da ressalva presente no documento de que os "grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica"

⁴ Determina-se para bebês a faixa etária de zero a 1 ano e 6 meses de idade, para crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

⁵ Essas informações constam no campo de experiência "O eu, o outro e o nós", da BNCC.

(BRASIL, s.d.a., p. 42), compreende-se que há incentivo para a separação do atendimento das crianças de zero a 3 anos, que ocorre em creches, e apresenta uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano. Observa-se, ainda, que o documento torna-se um instrumento técnico e não considera as especificidades e diversidades das instituições, subtraindo a autonomia do professor.

Diante das discussões apresentadas envolvendo a conduta do professor, que afeta a formação autônoma da criança, bem como o conflito entre o que pode ser a melhor forma de agir, considerando ainda a formação docente e os fins da educação, com base em documentos oficiais da educação brasileira, questiona-se, como problema desta pesquisa, quais são as questões morais presentes no exercício da docência da educação infantil. Para buscar respostas à essa questão, busca-se fazer uma análise da conduta do professor da educação infantil, em articulação com referencial teórico da teoria crítica.

Dessa forma, a presente pesquisa está organizada em dois capítulos, sendo que o primeiro discute teorias sobre moral, tendo como referência as indicações de Max Horkheimer e de Émile Durkheim, e os conceitos de adaptação e autonomia, considerados elementos de moralidade, sustentados por Theodor Adorno. No segundo capítulo, encontra-se o detalhamento do problema de pesquisa, objetivos, hipóteses, método e a análise de dados com foco na conduta do professor, de acordo com as informações obtidas, junto as fontes primárias, e, sistematizadas conforme o detalhamento justificado no item sobre o método, seguido das considerações finais.

CAPÍTULO I - Moral na sociedade contemporânea

1.1. Moral sob a óptica de Max Horkheimer, Émile Durkheim e Theodor Adorno

Para refletir sobre as ações do professor entende-se relevante discutir primeiramente as atitudes humanas e, para tanto, toma-se, de pronto, a análise de Max Horkheimer (1895-1973) sobre a moral na sociedade contemporânea, no texto *Materialismo e Moral*.

De acordo com esse autor, em tempos remotos o homem vivia regido por princípios religiosos rígidos. Na transição do período medieval para a era moderna, a autoridade da Igreja e a fé passam por questionamentos e abalos. Com o Renascimento e os ideais iluministas, passou a prevalecer o predomínio da razão sobre a fé. Até esse período, as diferentes concepções filosóficas concebidas em momentos distintos, seja baseada em dogmas ou em ideais, caracterizavam a moral como uma categoria eterna, sem tomar partido e sem fazer referência a um momento histórico. A partir da era moderna acrescentou-se à filosofia uma nova categoria de virtude a respeito da ação humana: a moral. Para Horkheimer, a moral faz referência a um momento histórico, diferente das ideias éticas da Antiguidade, a respeito do melhor caminho para se chegar à felicidade, e da ética religiosa da Idade Média. Para Horkheimer (2015), agir moralmente significa avaliar o significado dessa ação no respectivo momento histórico vigente, considerando, para tanto, os efeitos que ela causará, de modo a não prevalecer somente os interesses individuais ou apenas os coletivos. A moral trata, em termos gerais, da consciência individual sobre o modo de vida social e a maneira que o indivíduo participa da coletividade, compreendendo a estrutura e o funcionamento da própria sociedade.

Ao longo das mudanças históricas das sociedades, a moralidade assume conteúdos diferentes, de acordo com Horkheimer (2015), e resulta da relação entre cada indivíduo e o conjunto social. Portanto, em cada momento histórico, a moral se manifesta em um agir de acordo com o que se é socialmente determinado, e com repercussões na cultura e nas instituições de uma dada sociedade. Refletir sobre a moral na sociedade atual é, portanto, considerar que ela é marcada por desigualdades sociais e econômicas, ainda que diante de um aparato tecnológico que visa aos avanços dessa mesma sociedade.

Sob esse aspecto, de acordo com Horkheimer, existe uma problemática moral sobre o papel do homem no processo social e econômico da sociedade burguesa e capitalista. Trata-

se de uma discussão sobre como agir moralmente numa sociedade baseada nas desigualdades econômicas, sociais e injustiças, ou ainda, como as regras são determinadas sob condições desiguais. Para Horkheimer (2015), o conflito vivido é originado na estrutura social burguesa. Diante da vantagem econômica, os indivíduos se preocupam com o ganho, a manutenção e o aumento dos próprios bens, fazendo com que o todo social assim se mantenha. De fato, há em nossa sociedade uma orientação para a obtenção de ganhos, aquisição e acúmulo de bens e, isso gera desigualdades, visto que a vantagem econômica não será de todos, mas, de alguns. Dessa forma, o todo social econômico se alimenta dessa dinâmica, na qual os indivíduos ao buscarem se manter, acabam por dar força para tal ciclo permanecer e, assim, vê-se ganhos e vantagens econômicas desiguais.

Horkheimer (2015) repõe a condição social humana em analogia aos preceitos de Immanuel Kant (1724-1804) sobre a lei universal, a fim de mostrar o conflito inerente em nossa sociedade, entre o interesse particular – de base econômica como a posse e a propriedade privada –, e as necessidades da sociedade. Esse agir é aparentemente autônomo, dado que é condição para manter o todo social, levando o indivíduo a crer que age utilmente para o próprio bem-estar e do geral, sendo essa a lei que rege a vida do indivíduo. Dessa forma, a vantagem econômica torna-se a lei universal e natural que rege a vida individual.

A respeito de tal discussão, retoma-se às formulações de Kant, que enfatizou o dever como conceito central ao desenvolver sua filosofia sobre a moral. Em sua definição de imperativo categórico, Kant estabelece que o preceito da ação humana é de que o homem "age somente de acordo com aquela norma que puderes querer ao mesmo tempo que se converta numa lei universal" (KANT apud Horkheimer, 2015, p. 62). Apesar dessa formulação – a máxima de que o indivíduo age em conformidade com a lei universal –, compreende-se que as leis morais, na concepção kantiana, têm de ser universais e impessoais. Considera-se, ainda, que um imperativo é uma exigência que determina a ação como necessária, que, para Kant, além de necessária, deve ser considerada como universal e como lei. O imperativo categórico submete o homem a uma motivação para o agir, de forma absoluta e incondicional, incluindo renúncias aos seus interesses. A concepção trata, enfim, de uma decisão moral pautada pela razão, e não por inclinações, e aplicada a qualquer ser racional. De acordo com essa concepção, apenas a razão determina se uma ação é boa ou má, independentemente dos desejos que os indivíduos possam ter.

Nas formulações de Kant reconhece-se que, quando praticado um ato contrário à norma, exerce-se, nesse momento, a vontade, que é afetada por inclinações, tais como os desejos e as paixões, e não apenas pela razão. No entanto, de acordo com o filósofo, o homem deve guiar a vontade pela razão para a boa vontade, e se sobrepor aos instintos, mesmo que sacrifique sua felicidade pessoal. Horkheimer (2015) refuta tais formulações kantianas, do homem agir puramente por dever e renunciar aos seus próprios interesses, bem como, na necessidade de negar suas próprias vontades. Nas palavras de Horkheimer:

não é pura e simplesmente a consciência do dever, o entusiasmo, o sacrifício, mas a finalidade da consciência do dever, do entusiasmo e do sacrifício que, frente à miséria reinante, decide sobre o destino da humanidade (HORKHEIMER, 2015, p. 67).

Horkheimer reflete com base na sociedade atual, com racionalidade, defendendo que os interesses e as motivações individuais não sejam postas de lado, em detrimento da universalidade abstrata. Se o coletivo se sobrepõe ao indivíduo, as pessoas passam a perder a noção do que é individual e necessário, projetando vontades individuais no coletivo, a fim de se manter em uma vida social. Horkheimer discute, essencialmente, que ter consciência sobre o dever é refletir sobre a finalidade de agir por dever. Compreende-se, portanto, que para Kant a moral é eterna, enquanto que para Horkheimer não existe um campo de valores eternos porque as necessidades, os desejos, os interesses e as paixões dos homens mudam de acordo com o processo social.

Adorno (1995) também contesta o preceito kantiano sobre o dever, de que o indivíduo, ao assumir compromissos sem ter consciência e na ausência de refletir acerca de sua ação, toma para si normas de obediência que limitam o desenvolvimento da autonomia. Segundo esse autor, existe uma tensão entre realizar um desejo e não satisfazê-lo devido ao dever, uma ordem externa, imposta por leis sociais e culturais. A sociedade acaba por impedir a satisfação dos desejos, e isso fere a autonomia do indivíduo. Ao mesmo tempo, para a vida em sociedade, é necessário que os princípios que a regem permitam o convívio social, visando às realizações individuais sem que haja injustiças e desigualdades.

Por sua vez, o sociólogo Émile Durkheim (1858-1917), que também dedicou seus escritos à formulação de uma teoria da moral, ainda que em termos distintos, questiona a formulação kantiana de "existir regras chamadas regras morais, a que temos de obedecer pelo facto de elas ordenarem, e que nos vinculam a fins que nos transcendem, ao mesmo tempo

que as sentimos desejáveis" (DURKHEIM, s.d., p. 229). Notavelmente, observamos novamente a contradição entre a determinação de obedecer algo que é imposto de fora, que denota uma obrigação, um dever que há de se cumprir, ao mesmo tempo que possa ser desejoso obedecê-lo.

Constata-se que Durkheim, ao desenvolver sua teoria da moral, aproxima-se das concepções kantianas, principalmente, em relação ao caráter de obrigação e dever de uma regra moral, e difere-se de Horkheimer e Adorno, por assumirem que o indivíduo deve refletir acerca de suas ações em relação ao momento histórico no qual se insere e não aderir a uma regra sem compreender a sua finalidade.

Durkheim desenvolve uma teoria em base empírica, determinando a moral como um fato moral. Para esse autor, a moral se apresenta ao indivíduo como um sistema ou conjunto de regras máximas de conduta, com características de uma autoridade especial. Tal sistema tem um elemento de ordenação ou obrigação que deve ser obedecido pelo indivíduo. Desse aspecto, pode-se confirmar uma proximidade com o conceito kantiano a respeito da obrigação. No entanto, para o autor francês, diferentemente de Kant, a noção de dever não dá fim à noção de moral. Os atos não são realizados exclusivamente pelo dever. Ao realizá-los é "necessário que o acto interesse, de algum modo, a nossa sensibilidade, que ele se nos afigure desejável, seja sob que aspecto for" (DURKHEIM, s.d., p. 210). A prática do dever unicamente pela ordem não se torna possível, é necessário que haja um desejo por parte do indivíduo.

Nas palavras de Durkheim, "buscar uma finalidade que nos deixe frios, que não nos pareça boa, que não afete nossa sensibilidade, é coisa psicologicamente impossível" (DURKHEIM, s.d., p. 219). De certo, agir friamente é não ter sensibilidade aos próprios sentidos que levam a uma dada ação, cogitando-se uma subjetividade sobre o que possa ser bom para cada indivíduo.

Vê-se, portanto, que Durkheim admite a inclinação e o desejo associado ao cumprimento de uma obediência. Obrigação e desejo interligados, de modo que "desejamos de forma especial o ato que nos é ordenado pela regra" (DURKHEIM, s.d., p. 219), mesmo considerando que haja um sacrifício e esforço do agir moral, ocorrem – dever e desejo – por

um respeito atribuído a essa moral, como uma autoridade. Mas, de que forma as noções de obrigação e bem, nesse caso sob a figura da deseabilidade, coexistem? Durkheim esclarece:

Nada mais são do que dois aspectos de uma só e mesma realidade, qual seja a realidade colectiva. A sociedade impõe-se-nos porque nos é exterior e superior. A distância que dela nos separa transforma-a numa autoridade perante a qual a nossa vontade se inclina (DURKHEIM, s.d., p. 232).

Para Durkheim, a moral não pode ser apenas a aplicação de uma lei universal geral. O agir do homem é superior a ele mesmo, pois, existe uma ordenação que vem da sociedade. Nesse sentido, o autor considera a realidade e os fatos presentes na sociedade para desenvolver uma teoria da moral, que consiste em formular regras pelas quais o homem se orienta, e, portanto, seus fins não são em si mesmo. O autor concorda com o dever como característica da moral, e apresenta o fato moral conforme ele surge de uma coletividade, da própria sociedade que é exterior ao homem, como algo superior. Chega-se à conclusão de que, para Durkheim, o fato moral é o ponto central da concepção da teoria da moral e, de acordo com esse autor, ela é originária da sociedade.

Horkheimer e Durkheim tecem críticas, portanto, sobre a moral como elemento eterno e, ambos consideram a vida social determinante na condução do agir do homem, pode-se dizer, de que emana da estrutura social vigente. Para Durkheim, o homem se adapta ao coletivo como algo desejoso e respeitoso e, como ele se realiza na sociedade, se submete a ela como uma autoridade moral. No entanto, Horkheimer dirige a crítica para as condições de vida da sociedade, principalmente das condições materiais sob as quais o indivíduo vive, e, portanto, deve haver uma preocupação com as condições individuais em que cada um se encontra diante do dever. Com base, ainda, em Horkheimer, é pertinente questionar como é possível definir valores, preceitos e princípios orientadores em uma sociedade que se reproduz, por exemplo, por meio de barbáries e violência.

Em relação a tal condição individual, um dos principais questionamentos de Horkheimer (2015) é de que a composição social e econômica da sociedade capitalista e burguesa apresenta uma racionalidade alicerçada em uma irracionalidade, na medida em que os indivíduos concorrem aparentemente livres entre si, porém, de forma mediada pela própria lógica estabelecida nas relações econômicas. Com isso, há aparentemente uma ideia de autonomia, porém, ela é abstrata, à medida que se observa que "todos são partícipes da boa ou má evolução da sociedade, e mesmo assim, ela aparece um fenômeno natural"

(HORKHEIMER, 2015, p. 64). Não está claro para o próprio indivíduo como ele influencia e é influenciado pela sociedade. A esse respeito, Horkheimer afirma:

O indivíduo totalmente absorvido pela preocupação consigo mesmo e com o que é 'seu' não só impulsiona a vida do todo sem consciência clara, mas causa, com o seu trabalho, tanto a felicidade como a miséria dos outros; nunca se poderá esclarecer totalmente até que ponto e para quais indivíduos o seu trabalho significa uma coisa ou outra (HORKHEIMER, 2015, p. 63).

Parece claro, mas, pode-se observar a contradição na finalidade dos atos individuais, ainda mais quando "cada homem vê no outro um meio para seus próprios fins" (HORKHEIMER, 2015, p. 72). Numa sociedade em que não se questiona os motivos, senão os apenas econômicos, do porquê produzir e o que produzir, da finalidade incessante de consumo e de aquisições materiais, da essência e da finalidade de seu próprio trabalho, questiona-se realmente como, diante do que é considerado o elemento principal – o econômico –, possa agir moralmente.

Essa é uma contraposição à concepção de Durkheim, que discute a ação do homem em sua teoria moral, com base em uma sociedade na qual não se considera as classes sociais consequência da divisão social do trabalho. No entanto, a sociedade de classes sociais pressupõe indivíduos e grupos diferentes entre si, com ocupação de lugares diferentes na produção material e na sociedade. Na atual sociedade é presente a dominação de uma classe sobre a outra, gerando relações desiguais. Trata-se de um questão histórica que não se limita à atualidade, no entanto, ela difere conforme o quê determina a vida social. Por exemplo, vê-se conflitos na atual sociedade decorrentes do controle econômico de uma determinada classe, que acaba por controlar outros aspectos da vida social e, naturalmente, impactando na conduta dos indivíduos, visto que, o modo como os indivíduos se comportam é influenciado pelas relações sociais e as condições materiais constituídas.

Ao discorrer a respeito da sociedade em si e, entende-se, problematizar questões morais, Durkheim afirma que "importa saber o que a sociedade é, e não a forma pela qual ela se concebe a si mesma e que pode ser errada" (s.d., p. 239). Nessa afirmação, o autor não questiona a forma pela qual a sociedade se constituiu, mas, volta-se aos fatos sociais que se baseiam em como a sociedade se apresenta. Durkheim questiona o que seria a moral numa sociedade:

caracterizada por uma concentração e uma unificação crescentes, pela imensidão cada vez maior das vias de comunicação que põem em contacto as suas diferentes partes, pela absorção da vida local na vida geral, pelo surto da grande indústria, pelo desenvolvimento do espírito individualista que acompanha essa centralização de todas as forças sociais (DURKHEIM, s.d., p. 239).

Propõe-se, para tanto, uma reflexão sobre os fatos existentes em uma sociedade e como o homem age diante deles. O agir racional é possível quando os indivíduos descobrem os próprios interesses e de todos os demais integrantes do grupo ao qual pertencem, e passam a agir de modo ajustado a esses interesses e, principalmente, sem que haja uma dependência e uma desigualdade social e econômica, como a que os indivíduos se deparam na sociedade contemporânea. Estamos diante da sociedade na qual existe uma geração de riquezas e avanços tecnológicos que visam o progresso e, ao mesmo tempo, sustentam a miséria e o retrocesso da maioria. Cada vez mais, na atualidade, é real a frase de Horkheimer sobre a sociedade das incoerências e contradições:

Nunca a pobreza dos homens se viu num contraste mais gritante com a sua possível riqueza como nos dias de hoje, nunca todas as forças estiveram mais cruelmente algemadas como nestas gerações onde as crianças passam fome e as mãos dos pais fabricam bombas (HORKHEIMER, 2015, p. 77).

As afirmações de Horkheimer permitem questionar sob quais condições é possível definir elementos corretos, incorretos, bons, ruins, mérito, culpa, diante das circunstâncias sociais. Assim, sob o sistema capitalista, torna-se justo o que é injusto, e portanto é essencial pensar a respeito das ações humanas não só pelas ações em si, mas o que elas caracterizam diante das circunstâncias em que ocorrem. Não é simplesmente agir pela boa ação, porém, refletir sobre o que ela significa no momento histórico em que se efetiva. Mesmo que se faça algo e que se fique em paz consigo mesmo, não serve de norma para eliminar a causa da inquietação moral. Retomando a análise que Horkheimer elabora, não é saber se uma ação é compatível com uma lei natural, mas, até que ponto ela é realmente compatível com a lei natural.

Diante disso, pode-se objetar a conclusão de Durkheim à medida que ele atribui à sociedade uma consciência própria, a qual o indivíduo deve respeitar como uma autoridade algo exterior a ele. O autor, assim, explica:

Uma autoridade moral é uma realidade psíquica, uma consciência mais elevada e mais rica do que a nossa, e da qual sentimos que a nossa depende.

(...) a sociedade apresenta esse carácter por ser a fonte e o local de todos os bens intelectuais que constituem a civilização (DURKHEIM, s.d., p. 249).

Nessa afirmação, o sociólogo atribui uma consciência social maior que a do próprio indivíduo, o qual, devido à essa consciência que lhe é externa, se sente dependente. Na sociedade, apresentada por Durkheim, o homem está totalmente ligado a ela, como se sua própria inteligência também estivesse ligada à sociedade, visto que ela é a fonte e local de toda manifestação intelectual dos indivíduos. Pode-se entender por manifestação e bens culturais as produções do homem no campo científico, cultural, artístico.

Diante das críticas de Horkheimer, questiona-se a ideia de consciência superior formulada por Durkheim em relação ao indivíduo. Durkheim disserta sobre uma consciência moral, observando que a moral se encontra na sociedade. Considerando a vida social, a ligação dos indivíduos com os grupos, sob tal óptica, no momento em que o homem adere a um grupo, ele passa a conviver com as regras específicas do coletivo. Durkheim acredita que existe um ideal relacionado à coletividade, no sentido de ideal social, no qual os indivíduos agregam-se e compartilham a mesma dignidade, dedicando-se uns aos outros. Isso permite o estabelecimento de vínculos, quando o homem como indivíduo reconhece-se com atributos que fazem parte de um grupo, do coletivo. Segundo o autor, "é isto que explica o carácter moral atribuído aos sentimentos de simpatia inter-individual e aos actos que esses mesmos sentimentos inspiram" (DURKHEIM, s.d., p. 228). Porém, na sociedade de classes, de dominação e subordinação, a associação a grupos pode sustentar e reforçar a própria dinâmica da dominação. Os indivíduos acabam por associar-se e aproximar-se por interesses comuns, e atuam de acordo com determinadas motivações, as quais mantêm e reforçam as diferenças sociais.

Recorrendo a Adorno, considera-se que sob a sociedade capitalista, "a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório" (1995, p. 119), visto as injustiças sociais e a maneira como a sociedade se constitui, com as incoerências das ações humanas que ao favorecerem uns, desfavorecem outros. Portanto, guiar-se unicamente pela autoridade moral que Durkheim atribui à sociedade, é definitivamente associar-se a um coletivo de maneira cega diante de contradições evidentes, e até repetir dadas ações. Nesse sentido, constata-se uma fragilidade do indivíduo quando ele cede ao coletivo, devido a uma identificação cega com o coletivo. Para que se evite, portanto, barbáries "o mais importante

para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização" (ADORNO, 1995, p.127).

Adorno (1995) também discute a ausência de vínculos de compromisso. É comum, de acordo com esse autor, justificar atitudes desumanas porque as pessoas deixam de estabelecer vínculos. No entanto, Adorno vê como uma ilusão quando esses vínculos são intencionados, mesmo que para a busca de uma vida melhor entre as pessoas, porém, falsamente. O vínculo só tem um sentido real quando há objetivos genuínos ou razão própria de cada indivíduo para se vincularem, e não porque algo lhe é exteriormente recomendado.

No que se refere às relações humanas, observa-se que Horkheimer não apresenta uma teoria da moral, como Kant e Durkheim, mas, leva à reflexão sobre as condições nas quais elas podem ser discutidas e, para tanto, como uma sociedade pode ser menos injusta e desigual. Esse autor considera a moral um fato histórico, visto que ela surge do processo de vida real dos homens, e, que na sociedade atual agir moralmente significa resistir à ordem, estabelecida em termos desiguais. Compreende-se como ordem o funcionamento da sociedade que precisa ser superado, como, por exemplo, o interesse particular absorvido pelo interesse geral, as definições de regras baseadas em condições desiguais, a insensibilidade nas relações humanas mediadas por interesses econômicos, entre outros.

Portanto, em relação à sociedade vigente, a moral não se pauta em concepções ideais como na Antiguidade pela busca da felicidade, também não é regida por normas religiosas, mas, confronta-se, ainda, com as contradições geradas desde o processo civilizatório iluminista que buscava por justiça e emancipação e gerou injustiças e desigualdades, bem como na sociedade capitalista, na qual as relações humanas se dão por meio da produção e aquisição de bens e geram incoerências.

De fato, considera-se a moral uma produção social e que atende a determinadas demandas originárias da sociedade. As relações sociais vão se transformando ao longo da história, e portanto, também a moral. O que pode determinar um avanço nas relações do indivíduo é a maneira como ele atuará e a consciência que adquire de sua existência social e do funcionamento concreto da sociedade.

Aspectos morais em relação à educação: adaptação e autonomia

Para Adorno (1995), a sociedade atual, administrada, caracterizada pela pseudoformação⁶ dos indivíduos, levou e pode voltar a repetir desastres, como a barbárie de Auschwitz. Sobre esse aspecto, ressalta a importância da educação como autorreflexão crítica, no sentido do indivíduo entender seus atos, não se deixando levar pela massa, mas, que alcance o esclarecimento de si, bem como o entendimento cultural, político e social do ambiente em que vive.

Com base nessa premissa, discute-se os conceitos de adaptação, autonomia e heteronomia. Adorno (1995) afirma que a autonomia, também compreendida como emancipação do indivíduo, está ligada à experiência e ao ambiente social no qual o sujeito pertence e convive, de tal forma que o referido autor considera a escola como lugar possível para a criança adquirir experiências.

A educação, para esse autor, deve propiciar a formação do ser humano individualizado, com condições de fazer escolhas conscientes, tendo a objetividade da sociedade e o outro como referência. Portanto, é por meio da educação que o indivíduo pode adquirir consciência em relação a sua própria existência e seu ambiente social. Dessa forma, segundo esse autor, à medida que o indivíduo reconhece sua individualidade e sua participação na sociedade, no coletivo, evita-se que ele seja conduzido inconscientemente pela massa.

Em relação à educação infantil, por exemplo, mais que nos demais anos da educação básica, as crianças iniciam novas relações, ampliam a socialização que muitas vezes esteve restrita ao ambiente familiar e aos arredores de suas moradias, ampliando nessas relações a consciência de si e do outro, além de receberem instruções de novas regras e normas da instituição escolar. Em virtude do processo de maturidade em desenvolvimento, as crianças pequenas têm suas vontades e desejos evidenciados e expostos com autenticidade, em conformidade com suas faixas etárias. Existe um processo de adaptação ao qual a criança estará submetida, que permitirá o convívio social e também de seu amadurecimento.

⁶ Formação em que o conhecimento é atribuído a valor de uso e caracterizada como a contraface da formação e a forma predominante de socialização.

O desenvolvimento da autonomia do indivíduo, está relacionado ao conceito de esclarecimento, que, com base na definição de Kant:

Esclarecimento [Aufklärung] *é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado* dessa menoridade se a sua causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Supere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu *próprio* entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]" (KANT, 2013, p. 63 - 64, grifo do autor).

Compreende-se dessa afirmação que o homem não deve se submeter à tutela de uma outra pessoa que pense pelo próprio indivíduo, mas, que se tenha coragem para se servir de sua própria razão. A menoridade sendo, assim, a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento. A escola, nesse sentido, tem papel fundamental de promover condições que preparem o indivíduo para guiar-se a si mesmo, sem que fique eternamente, em termos de pensamento e ação, submetido ao professor e a demais pessoas da instituição. Essa proposição sugere, ainda, que o sujeito consiga em todos os campos de sua vida, guiar-se por si mesmo, sem que seus passos fiquem à mercê de uma autoridade externa. Entende-se que a educação voltada para a emancipação do indivíduo visa à sua maioridade, de modo que, ao realizar experiências formativas, o indivíduo consiga sair da condição de menoridade e assim agir de forma autônoma e consciente.

Ainda de acordo com Kant, para que se alcance o esclarecimento é necessário a liberdade. "E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um *uso público* de sua razão em todas as questões" (KANT, 2013, p. 65, grifos do autor). Kant (2013) relaciona o uso público com o uso privado da razão. O caráter privado, no qual "aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado" (KANT, 2013, p. 66), se refere ao exercício de uma atividade sujeito a um superior ou instituição que devem ser obedecidos. Em relação ao uso público, de acordo com Kant, não se deve tirar a possibilidade de uma consciência do indivíduo contrária ao que é determinado, sendo possível o uso da consciência e a liberdade de expressão, manifestadas em nome próprio do sujeito e não de um cargo ou de uma instituição. Depreende-se, da concepção kantiana, que a liberdade é condição necessária e resultante do esclarecimento, o que depende do uso público da razão.

Com base na perspectiva histórica, Horkheimer e Adorno (1985) consideram que há um caráter dominador no conceito de esclarecimento. Em termos do processo histórico e da própria existência da humanidade, o caminho traçado pelos homens ao interpretar a natureza, diante do medo de que ela os destruam, passou a ser o de dominá-la. Porém, quando o homem concebe ter alcançado conhecimento e domínio sobre a natureza, ele a desqualifica ao considerá-la como mero objeto. Todavia, os homens, que também são natureza, ficam sujeitos à própria "alienação daquilo sobre o que exercem poder" (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 21). Portanto, o conhecimento deixa de ser consciente de si mesmo para tornar-se instrumento pela dominação da natureza, na qual o homem passa a fazer parte da própria interpretação. Por isso, Horkheimer e Adorno (1985) consideram que o esclarecimento não é consciente dele mesmo, à medida que a razão técnica é coisificada com a pretensão de dominar a natureza e o próprio homem. Vê-se, assim, um paradoxo, pois, o homem deixa de ser dominado pela natureza, buscando conhecimento e liberdade, porém, passa a ser contido pelo pensamento técnico, e a razão fica submetida à técnica.

A conceituação do esclarecimento de Kant, como projeto iluminista, prevê que o homem aja sem tutela com respeito à noção de ordem e lei, é admitida por Horkheimer e Adorno, à qual acrescentam que o esclarecimento levará à emancipação quando a cegueira existente na sociedade deixar de persistir. Entende-se por cegueira o indivíduo que não tem a consciência crítica de si, da realidade em que vive e do pensamento técnico que domina o homem em sua vida social.

Em relação ao esclarecimento, Adorno (1995) assume que as dificuldades de emancipação, na organização social vigente, são explicadas também pelos mecanismos de mediação social que ofuscam a consciência dos indivíduos. De acordo com o autor:

Nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações, enquanto isso corre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995, p. 181).

Considerando os apontamentos até aqui apresentados, é pertinente concluir que: vive-se atualmente em uma sociedade em que o homem está sujeito à outrem, o que não se limita a outro indivíduo, mas, a aparelhos mediadores, como as instituições, entre elas, as educacionais.

Portanto, a autonomia como ação consciente do indivíduo está intimamente ligada às experiências individuais, assim como as condições sociais que beneficiam ou não tais experiências. Considerando a dificuldade de uma dada sociedade capitalista de viver à luz das próprias determinações, é com a educação que se torna possível o desenvolvimento da consciência em relação ao mundo em que se vive, fazendo oportunamente a ressalva de que "a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo" (ADORNO, 1995, p. 143). Destaca-se que a relação estabelecida entre autonomia e adaptação não é problemática, à medida que a educação proporcione ao indivíduo o desenvolvimento de sua autonomia, posto que, ao adquirir consciência, supere a adaptação.

Existe um aspecto importante da adaptação, sobretudo na educação, de preservar a cultura e a própria sociedade, para que seja possível o indivíduo fazer a crítica da sociedade existente e contrapor-se à mera adaptação. Toma-se também o exemplo compartilhado por Becker⁷, que ilustra a dialética do conceito de adaptação nos seguintes termos: "só se pode viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens" (1995, p. 144).

A educação que não é voltada para a autonomia, em que o professor não tem visão sobre o ensino que contemple o mundo no qual o aluno vive, além da escola, limita o desenvolvimento do indivíduo. Sob esse ângulo, o indivíduo não adquire a capacidade de pensar e agir por conta própria. Nesse caso, há de se considerar de que o próprio professor pode ser fruto de uma educação sem vistas à emancipação. Portanto, a formação consciente do professor também pode levá-lo a desvendar as contradições que ele também experimenta em relação aos coletivos, tendo a capacidade de resistir à própria alienação que as regras e determinações institucionais possam exigir, sem que as especificidades de cada aluno, grupo escolar e do próprio professor sejam suprimidas.

Moral na perspectiva do professor

⁷ As citações de Hellmut Becker presentes nesta pesquisa foram extraídas do livro *Educação e Emancipação* (1995), no qual são publicadas transcrições de conversas entre Becker e Adorno transmitidas na rádio de Hessen.

As concepções discutidas até o momento permitem uma reflexão sobre os propósitos das instituições educacionais brasileiras e dos professores ao exercerem seu trabalho com os alunos, crianças, jovens e adultos. É imprescindível que o professor reflita sobre o seu agir não permitindo injustiças, desrespeito e busque uma postura solidária e com senso crítico para atingir os fins de uma educação, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. O professor, figura de autoridade do grupo, acaba exercendo a função de mediador e facilitador dessas experiências.

Na escola, moral e autonomia não se ensina de forma diretiva, como uma disciplina. Até há aqueles com pretensão de ensiná-las mas, não mais que pela experiência a ser proporcionada a crianças e jovens para que possam agir com autonomia e na moralidade. Benjamim (2009, p. 13) é contrário à proposição pedagógica de que "a educação ética é a formação da vontade ética", porque à medida que o professor busca motivar e legalizar a vontade pura no aluno – recorrendo-se aqui a termos kantianos –, acaba, assim, suprimindo a liberdade do indivíduo. Para esse autor é, ainda, irrealizável que o ensino de moral atinja a meta de formação ética do estudante porque o conteúdo a ser ensinado não é passível de ser sistematizado. Compreende-se que a vontade ética se realiza na relação do indivíduo com o ambiente em que ele vive, e não por uma ação pedagógica, impositiva e intermediada, mas, de maneira voluntária e originária nas experiências do indivíduo.

Tome-se as formulações kantianas considerando que o professor pauta-se por normas externas, fundamentadas na moralidade, para relacionar-se com o outro. No entanto, é preciso observar os aspectos relevantes em relação aos elementos externos, que vêm de fora, em relação ao professor, tomando para reflexão a sua formação. A ação do professor apresenta elementos que devem ser tratados em sua formação profissional, e, em particular, a sua conduta. Porém, a sua maneira de agir não se limita à formação para a docência, pois, a ação do professor é obviamente humana e também relaciona-se com a sua própria formação como sujeito e indivíduo.

Em relação à educação, é preciso considerar que ela implica na relação entre sujeitos, no caso o adulto e a criança na escola, por mais que hajam dados objetivos. Em diversos ambientes escolares observa-se com regularidade impasses entre a conduta de um professor frente às condutas de alunos e às normas da escola. Assim, entra em jogo a conduta do professor em linha com as normas e regras da instituição, que ao mesmo tempo podem

conflitar com noções e saberes diferentes elaborados por ele ao longo de sua formação como sujeito, os quais, por sua vez, impactam a sua condução da relação que estabelece com seus alunos e, também, o que transmite relativo a seus saberes.

É comum, por exemplo, observar professores com dificuldade de lidar e atuar adequadamente em relação às manifestações comportamentais da criança pequena na educação infantil. É claro que, também, em outros ciclos da educação há descompassos e desafios similares, não se restringindo a essa etapa, os quais, entretanto, assumem outras configurações. Por isso, é importante que o professor proporcione experiências às crianças, sem se restringir a planejador e executor de atividades pedagógicas. Uma mediação que permita os indivíduos relacionarem-se, perceberem-se uns aos outros, tornando-se conscientes de si e de outro. Na educação infantil, pode-se atentar para a adaptação do aluno em relação a propostas educacionais instituídas em escolas, no convívio com o outro - pares e educadores, rotina escolar, entre outros. Nesse sentido, é relevante a atuação de mediação do professor junto às crianças, considerando-se ainda que o professor também ajusta-se às instituições escolares no exercício da docência.

Considera-se, portanto, que o professor age conforme normas e indicações determinadas pela instituição em que exerce sua profissão, bem como por meio de saberes adquiridos ao longo de sua experiência pessoal, relativa à formação como sujeito em âmbitos formais e não formais em que a educação é inerente, como o ambiente escolar, familiar e demais instâncias sociais. Da mesma forma que Horkheimer ressalta a importância, como em um agir moral, do entendimento sobre as relações sociais na sociedade capitalista, e da consciência para o que se produz, como e sua finalidade, Adorno (1995) discute a importância e a capacidade das pessoas se identificarem com a finalidade de seus trabalhos, de forma consciente. Ressalta-se, por exemplo, a importância do entendimento do professor em relação a sua atuação em sala de aula, na relação com os alunos, para a organização do seu trabalho docente, a fim de evitar planejamentos e conteúdos padronizados, e compreender que a sua atuação vai além da sala de aula, como pertencente a um projeto que transcende a instituição e visa à formação social dos indivíduos.

Apoiando-se no que Kant apresenta sobre instintos naturais, porém, de maneira a discordar sobre a sobreposição aos desejos, em detrimento da razão, vê-se como relevante a atuação do professor que se sensibilize com os anseios pessoais de seus alunos e que

demonstre a capacidade de manifestar esse entendimento em seus atos com os alunos. Verifica-se que impor limites e mecanismos de controles sob os instintos naturais do indivíduo é um elemento importante para a sua formação que, de certo, enfrentará conflitos no convívio social, em relação a comportamentos e atitudes esperadas para a vida em sociedade e que afetam os seus desejos particulares.

O papel do professor como mediador do estabelecimento de vínculos torna-se, portanto, relevante, tanto nas relações com seus pares, como com as crianças, no processo de criação de vínculos que elas vão estabelecendo uma com as outras. Lembrando que, segundo Adorno (1995), esses vínculos para serem efetivos requerem ser genuínos, e não uma imposição externa, determinada por uma autoridade sem que o indivíduo veja sentido em suas relações. Os vínculos e a simpatia podem ser constituídos e reconhecidos pelo indivíduo no convívio em grupos, por concordar e reconhecer-se com os atributos que lhe são próprios. No entanto, observa-se ainda que, na sociedade atual, conviver em sociedade e estar ligado a grupos – sociais e profissionais – não pressupõe que todos concordem com todas as regras por eles estabelecidas. Escolas, por exemplo, são formadas por grupo de educadores, os quais podem divergir quanto aos atributos e a autoridade dessa instituição social, no entanto, espera-se que, em convívio social, as pessoas conduzam-se com dignidade. Espera-se também que o professor atue junto às crianças e aos adolescentes, de forma a estabelecer regras que possam ser condizentes para cada um e para o todo, assumindo as especificidades e particularidades dos integrantes desse grupo, para que educadores e alunos compartilhem de propósitos que os auxiliem no exercício do convívio social.

De modo abrangente há nas relações sociais o atributo da responsabilidade, que no âmbito educacional finda por permear a ação do professor em sua prática docente, uma reflexão sobre a sua conduta, o desenvolvimento do aluno, apontando sinais de mudança de curso em seu agir, de reformulação de proposições e atitudes diante da sua relação com o outro – alunos e outros profissionais da educação. A atuação responsável predetermina a consciência. Durkheim discute sobre a consciência moral, que se encontra na ligação dos indivíduos com os grupos. No entanto, compreende-se que cada indivíduo possui uma consciência própria, a qual não deve ser submetida cegamente à consciência coletiva. De acordo com as contribuições de Horkheimer (2015), é necessário desenvolver a consciência crítica sobre o coletivo.

Da perspectiva da teoria crítica, da busca pela sociedade emancipada, na qual o individual não seja sobreposto pelo coletivo mas, que o homem tenha consciência do processo social no qual vive, evita-se, assim, a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade, o que caracteriza o conceito de heteronomia. Nas relações humanas, na escola, é necessário que haja o reconhecimento das necessidades do outro, possível de ser estabelecido por meio dos vínculos e da empatia dos indivíduos ao se sensibilizarem com os anseios do outro, no convívio em grupos.

No âmbito social geral, a chamada opinião pública é um exemplo de determinações que são exteriores e superiores ao indivíduo, impostas pela própria sociedade. Em relação à educação, não raras são as situações em que o professor fica sob o julgo da opinião pública, bem como ele mesmo inclina-se ao julgamento em relação a comportamentos de alunos, e a maneira que suas famílias os educam, entre outras situações. Esses momentos apresentam-se com relevantes aspectos para uma reflexão sobre possíveis julgamentos do professor em relação às crianças.

1.2. Pesquisas científicas sobre moral e educação

No intuito de ampliar a discussão sobre moral na educação, foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de localizar publicações que tratam da temática ética e moral, para identificar questões com esse enfoque na docência e, também, de pesquisas com análises de documentos oficiais e legais sobre a educação básica, a fim de compreender se tais documentos são norteadores para a conduta de professores. Essas buscas foram realizadas nas plataformas online da Scielo (artigos), da Capes (periódicos), e da biblioteca digital da PUC de teses e dissertações.

Como resultados, identificou-se trabalhos que analisam a formação ética do aluno, por meio de disciplinas e de atividades que propõem formar alunos para a consciência e educação moral; outros com o mesmo enfoque estudam a ética ligada a algumas disciplinas. Em relação à educação infantil, foram identificadas pesquisas que discutem os conflitos entre alunos e a intervenção do professor, com análises utilizando concepções de ética. Em muitas dessas pesquisas são utilizadas entrevistas com professores como instrumento para obtenção de

dados e referências teóricas sobre a constituição do desenvolvimento moral das crianças, que se baseiam principalmente em concepções de Vygotsky e Piaget.

Observa-se, portanto, que há proposições distintas ao estudar moral e ética. Alguns pesquisadores analisam o ensino da ética, outros voltam-se para a formação moral da criança/aluno, sendo que, nesses estudos é visível a escolha por teorias da Psicologia. Pouco se observa a respeito de estudos sobre moral tendo como enfoque o professor. Apesar da menor incidência, mas, mais próximas à temática sobre a conduta e a prática do professor, identificou-se pesquisas que apresentam uma articulação da atuação do professor em relação à moral/ética.

No que se refere ao material que mais se aproxima dos objetivos desta pesquisa, que envolve o exercício da docência, portanto, o professor, identificou-se algumas questões: de que a formação do próprio professor, como indivíduo, influencia suas práticas pedagógicas; e que o professor ensina o aluno da mesma forma que a ele foi ensinado em seu processo de formação escolar, evidenciando a influência de concepções pessoais na conduta da prática docente.

Tomando tais constatações, Lins (2016) argumenta que tal como as educadoras concebem determinados valores definirá suas práticas pedagógicas. Segundo a autora:

É, portanto, a ética do professor que se formou como cidadão e pessoa de valores a base para que tenha condições de enfrentar e vencer os sentidos de proporcionar condições de transformação do aluno, tanto em conhecimentos como em valores. Esta é a bússola que deve orientar a organização dos cursos de formação de professores (...) (LINS, p. 167-168).

Nota-se que Lins (2016) argumenta a respeito da formação de valores adquiridos por um indivíduo ao longo de sua trajetória pessoal e, no caso do professor, que passa por esse processo como qualquer outro indivíduo, transmitirá tais aspectos aos seus alunos. Lins (2016) indica também a importância de que os cursos de formação do profissional para a docência considerem a ética e a moral na formação para atuação como professor. Se admitido que o professor tem concepções pessoais, é importante que elas sejam refletidas e observadas no processo formativo, o qual pode proporcionar aprofundamento à discussão de situações reais que ocorrem na escola, na vida em sociedade, e, como a pesquisadora menciona, são mediadas por processos socioculturais. O estudo ainda revela que as professoras entrevistadas afirmam que lidam diariamente com questões éticas. Expõe que não há necessidade de ser um

professor de ética, ou de alguma disciplina que contemple o ensino da ética, mas, que na ação pedagógica se transmite aos alunos a prática da ética. Observa-se, aqui, proximidade com as contribuições de Benjamin (2009) de que não é possível sistematizar o conteúdo para o ensino da moral, que, no entanto, amplia-se por meio das experiências as quais os alunos são submetidos.

Com base, ainda, na discussão sobre a formação do professor, Dias (2005) realizou um estudo com o objetivo de analisar concepções sobre autonomia e educação moral de professoras do ensino infantil, relacionando-as com as práticas pedagógicas adotadas por elas. A pesquisadora toma a concepção de autonomia sob a perspectiva de Habermas (apud DIAS, 2005), de que autônomo trata-se daquele sujeito que se constrói dada suas relações consigo mesmo, com os outros e com a realidade objetiva. Dessa forma, prevê que para agir moralmente o sujeito deve ser autônomo. Atingir a autonomia em tal concepção é ter consciência da influência social, política, econômica e cultural na sociedade em que está inserido.

Dias (2005) apresenta, ainda, relevante discussão acerca de um agir moral, compreendido como um ato dialógico e dialético, em que vontade subjetiva - individual e pessoal - deva ser articulada com vontade objetiva - de instituições sociais e culturas. Dias (2005) considera, portanto, que a moral pressupõe a interlocução constante entre o sujeito que age e as normas e obrigações morais consideradas como válidas em uma determinada cultura ou sociedade, que orientam inclusive o seu agir. Nessas afirmações vê-se que o conflito entre agir conforme determinações de instituições e vontades próprias pode ser superado ou compreendido quando o indivíduo é consciente da sua realidade de forma abrangente e, portanto, autônomo.

Os resultados obtidos nos estudos da referida pesquisadora indicam que as professoras apresentam uma concepção sobre moral fragmentada, sendo elas, como formação de hábitos - oriundas apenas das relações do sujeito e sua realidade imediata fundada em relações interpessoais - sem ampliação dessa dimensão, exclusivamente como transmissora de valores morais instituídos na sociedade. Dessa forma, Dias (2005) assinala que a moral, quando concebida em sua totalidade, pode contribuir para o fortalecimento de relações democráticas, com base no respeito, tanto na relação do professor com o aluno, como no desenvolvimento de tal princípio a ser desenvolvido junto com os alunos. Demonstra-se, assim, que a prática de

da conduta moral ocorre nas relações democráticas entre os sujeitos e, para tanto, não basta ter uma concepção de valores, sem que nas relações sociais eles sejam efetivamente materializados, em reconhecimento das necessidades e interesses de todos os sujeitos. Em relação ao professor, essa ação democrática pode ser exercida de forma ampla, por meio da conversa, na indicação de uma proposta de atividade, na escuta de um aluno e nas orientações dadas à criança.

Em relação à prática dos professores, Dias (2005) evidencia que:

encontra-se informada por concepções de autonomia e de educação moral, construída por um grupo que, por possuir perfil específico, apropriou-se de conceitos e crenças sobre formas de educar que lhes são próprios, construídos ao longo de sua formação acadêmica e de suas práticas (DIAS, 2005, p. 380).

Percebe-se que concepções sobre atitudes morais também vão se elaborando no processo da própria docência, dado o pertencimento a determinados grupos que constituem-se com crenças, interesses e propostas específicas. Agir, portanto, de forma autônoma, é ter consciência do grupo que se pertence, com clareza dos propósitos de tal coletivo, e ampliar as noções sobre a educação, que não se restringem a concepções pessoais ou parciais.

Diante do entendimento de que o professor tem uma formação profissional, mas, ao atuar na docência, também recorre a aprendizados conquistados em seu processo formativo, ressalta-se a pesquisa de Muller e Alencar (2012), que realizaram um estudo para investigar como aprendem aqueles que ensinam, e como ensinam aqueles que aprenderam o valor moral da justiça. A pesquisa foi realizada com professoras do Ensino Fundamental II.

Verificou-se que parte das professoras foram ensinadas por meio de ações impositivas e, de acordo com a análise de Muller e Alencar (2012), essas professoras evidenciam por meio de seus relatos a recorrência a ações impositivas no exercício da docência, ao mesmo tempo que reconhecem se tratar de um método incorreto. Outro dado importante diz respeito à forma pela qual as professoras entendem que ensinam sobre justiça em sala de aula. Mais da metade afirma que ensina sobre esse valor moral em sua prática pedagógica, de forma indireta. Não se trata de ensinar moral como disciplina ou tema, mas, dar exemplos morais em conversas, durante a prática pedagógica, como por exemplo, na resolução de conflitos, por meio da conduta adotada ao falar com o aluno, e orientá-lo a respeito de normas da instituição escolar em que está inserido.

Muller e Alencar (2012) concluíram que os procedimentos de educação moral utilizados pelas professoras em suas práticas docentes demonstram que elas ensinam como aprenderam. Pontuam, no entanto, que existe preocupação com os conteúdos das conversas e procuram buscar o diálogo, porém, observaram que as conversas ainda são impositivas. Também relatam que, com menor incidência, algumas professoras fazem menção a procedimentos não impositivos ao compartilharem suas experiências enquanto alunas na educação básica, e também de suas práticas pedagógicas, à luz da importância do professor no processo educacional na relação com os alunos, particularmente, o respeito nas relações.

Diante dos dados apresentados, é importante ressaltar a proposição de Muller e Alencar (2012), de que, para o exercício da docência, o professor ampare-se em discussões sobre moral nos cursos de graduação. De acordo com tais pesquisadores, algumas professoras afirmam ter alcançado mudanças em seus procedimentos, em contraponto a ações impositivas, por meio de reflexão de suas práticas pedagógicas, visto que não tiveram tal formação em cursos de graduação voltados para a docência.

As informações obtidas nas pesquisas científicas, apresentadas aqui, se referem em dadas circunstâncias à ética e, em outras, à moral. Considera-se que a moral relaciona-se com a ação do indivíduo e as normas de uma dada sociedade, o que de acordo com Horkheimer (2015), varia conforme o momento histórico em que se vive, a ponto de se questionar, o quê, de fato, pode ser tratado efetivamente como moral. Em relação à ética, que compreende valores morais, assume-se, de acordo com contribuições de Adorno (1995) e Benjamin (2009), que as experiências formativas possibilitam a constituição e formação do sujeito ético, influenciando o modo de ser do indivíduo. Dada a contribuição da teoria crítica, ressalta-se, ainda, a aquisição da autonomia, ligada à experiência e ao ambiente social no qual o sujeito pertence e convive.

Outras questões que, por meio do levantamento bibliográfico, também buscou-se responder se referem aos conteúdos de documentos oficiais da educação básica, se eles oferecem diretrizes e podem ser referências para o professor e para a escola em relação à prática docente. Do levantamento, algumas pesquisas localizadas contêm análises de documentos como: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI, 1998) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e para a Educação Infantil* (1999).

Em relação ao enfoque das pesquisas que analisam documentos oficiais sobre a educação brasileira, os principais aspectos que se pode observar são de que existe um relativo conhecimento dos documentos por parte do professor, porém, a utilização deles não necessariamente gera transformações na prática pedagógica, e, às vezes, são limitadores em relação à prática, com base em apontamentos dos professores participantes dos estudos. Em algumas das pesquisas a análise de documentos é articulada com a prática, por meio de observação em escolas ou de entrevistas com docentes.

De acordo com Wiggers (2007), os RCNEI (1998) é o documento mais conhecido por parte de um grupo de professores entrevistados e, supostamente, mais utilizado para subsidiar as orientações em 17 municípios do estado de Santa Catarina, participantes da pesquisa. Porém, as DCNEI (1999), apesar de mandatórias, são menos citadas como subsídio para as propostas pedagógicas.

No estudo de Silva (2013), verifica-se que, em relação ao comportamento de profissionais da educação diante das diretrizes para o ensino da matemática, por exemplo, muitos mantêm sua forma tradicional de ensino, embora tenham citado o documento como um modelo unificador nacional das diretrizes para a educação infantil.

Em outra perspectiva de análise, para avaliar em que medida o planejamento de ensino na educação infantil pode ser fonte eficaz para orientar o professor na atividade de ensino, Francisco (2010) analisou 10 planos de ensino de diferentes escolas públicas situadas na Grande São Paulo, com base nos RCNEI (1998). Esse pesquisador relata que evidenciou divergências entre os planos e que o conteúdo deles não cumpre a função de orientar os professores na condução do ensino.

Santos (2006), que pesquisou termos relativos à autonomia em orientações e diretrizes curriculares da educação infantil, informa que os documentos analisados evidenciam que adaptação e autonomia são tratados de maneira cindida e desarticulada, tanto pela ordem das publicações quanto pela estrutura dos documentos, porque enfatizam os conteúdos voltados ao desenvolvimento cognitivo, apresentados por áreas de conhecimento, ao invés de apontar a necessária complementaridade entre eles. Segundo ela, os documentos também reforçam práticas voltadas à adaptação.

Ao refletir sobre os estudos, os dados evidenciam que os documentos oficiais, como no caso o RCNEI (1998), são utilizados como estruturador do projeto pedagógico de escolas analisadas em pesquisas, mas, na maioria dos casos, não recorre-se a eles como orientação para a prática docente. Denota-se que os documentos parecem conter, de fato, poucos elementos que permitem a orientação à prática docente, além de seus limitadores, segundo observações de professores. Consultada a bibliografia, constata-se que os documentos oficiais voltados para a educação infantil não seriam fontes pertinentes de análise para esta pesquisa.

De tal exposição conceitual propõe-se, a seguir, apresentar em detalhes o problema, objetivos e hipóteses elaboradas, o método adotado e as fontes primárias selecionadas para esta pesquisa e, diante dos dados obtidos das informações das fontes primárias, articulá-los com a discussão teórica aqui desenvolvida.

CAPÍTULO II - A conduta moral do professor da educação infantil

Diante do objetivo de analisar a conduta moral do professor, apresenta-se neste capítulo o problema, objetivos e hipóteses elaboradas, o método adotado para a definição das fontes primárias selecionadas para este estudo e, em seguida, a organização das informações, apresentação e discussão dos dados obtidos.

2.1. Problema de pesquisa, objetivos e hipóteses

Na escola, o professor exerce ação central e fundamental no processo de ensino de crianças, em suas relações diárias. Esse processo não se restringe à definição de conteúdos, ao planejamento das atividades pedagógicas e à organização de espaço e tempo para execução de tais propostas. Ele é relevante em todo o momento em que as relações entre professor e aluno ocorrem, por meio da fala, conversas e atitudes que orientarão as crianças em seus convívios sociais. Diante dos elementos que subsidiam a prática escolar e do entendimento sobre a importância da conduta do docente nas relações com os alunos, o problema desta pesquisa pode ser expresso por meio da seguinte questão:

1) quais e em que situações as questões morais aparecem na educação infantil, considerando as relações do professor com os alunos?

Dessa questão, ao se identificar situações de conflito de base moral, questiona-se:

2) quais condutas são adotadas pelo professor e como resolvem conflitos de base moral?

3) de que maneira o aluno pode ser impactado diante da conduta do professor, em situações de conflitos morais?

Diante dessas questões, nesta pesquisa, se propõe realizar uma análise da conduta de professores com base em atributos de moralidade, confrontando-os e articulando-os com os conceitos de adaptação e autonomia. Considerando esse propósito, especifica-se como objetivos desta pesquisa:

1) identificar as questões morais presentes no exercício da docência na educação infantil e na relação do professor com os alunos;

2) descrever a conduta dos professores ao enfrentarem questões de base moral, analisando as concepções dos professores em relação às suas práticas em termos de valores manifestados e finalidades da educação;

3) identificar de que maneira o aluno é impactado diante da conduta do professor, em situações de conflitos morais, relacionando-as com o processo de adaptação do aluno e do professor em tais problemas e com o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Portanto, considerando que existem questões morais presentes nas relações do docente com seus alunos envolvidos com a educação escolar, formula-se como hipóteses:

1) no exercício da docência, o professor enfrenta conflitos de base moral ao articular propostas pedagógicas com as necessidades e interesses do aluno e no uso da autoridade junto às crianças;

2) os professores tendem a evitar o enfrentamento de conflitos, adaptando-se às regras das instituições;

3) diante da ausência de atendimento às necessidades e ao desenvolvimento de aspectos individuais da criança, ou negligência por parte do professor, a aquisição da autonomia do indivíduo é comprometida.

2.2. Método

Considerava-se que para analisar as opiniões e conduta de professores seria determinante realizar entrevistas com tais profissionais ou observações em salas de aula. Porém, durante a elaboração e consecução do projeto de pesquisa e com orientações recebidas que nortearam o seu desenvolvimento, considerou-se a possibilidade de fazer tal análise com informações obtidas por outros pesquisadores, que fizeram entrevistas com professores, assistiram a aulas ou aplicaram questionários. Dessa forma, optou-se por recorrer a informações contidas nas dissertações *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: desafios e possibilidades*, de Patrícia Ferreira de Moraes, do programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC SP, de 2014, na qual as informações são apresentadas em forma de relatos; e da dissertação *Se essa escola fosse minha... A organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escolar*, de Renata Proveti Weffort Almeida, do programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC SP, de 2009, da qual toma-se

uma amostra das cenas em sala observadas pela referida pesquisadora. Ambas as pesquisas estão voltadas à educação infantil.

Estudos dessa natureza, no presente caso, que se propõem, por exemplo, a analisar transcrições de entrevistas feitas por outro pesquisador, sem nenhuma possibilidade de interferência no processo de obtenção dos dados, e que tem em sua pesquisa o objetivo, o problema e o referencial teórico distintos aos que se pretende nesta pesquisa, são definidos como estudos *ex post facto*. Portanto, nesse método o pesquisador não tem controle sobre as variáveis, tratando-se de um estudo após um fato ocorrido. Angell e Fredmann (1974) observam que em estudos *ex post facto* são consideradas divergências nas posteriores análises, a depender do tipo de objetivo das pesquisas e as respostas as quais buscam encontrar. No presente caso, não há intenção de correlacionar as análises das pesquisas selecionadas.

Compreende-se, assim, que o material obtido por meio de outra pesquisa deve ser ajustado à finalidade e reorganizado pelo pesquisador, de modo que os dados a serem apresentados terão necessariamente que conter elementos que permitam atingir o objetivo de sua pesquisa, no caso presente: analisar condutas, atitudes e opiniões de professores com base em concepções morais.

Dessa forma, para definir quais seriam as pesquisas das quais se extrairiam as informações para análise a que se propõe esta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico de teses e dissertações nas bibliotecas digitais da PUC - SP, nos programas de Educação, e da Biblioteca Digital Brasil de Teses e Dissertações (BDTD). Esse levantamento teve por objetivo central definir as fontes a serem utilizadas para esta pesquisa, e, portanto, foram definidos os descritores educação infantil, professor, moral e ética.

De imediato, foram descartadas as pesquisas que não utilizam as técnicas como entrevista e grupos focais ou que por inferência observou-se que não contêm relatos de condutas e opiniões de professores, assim como também foram dispensadas para leitura pesquisas que, apesar de apresentarem análises com base em entrevistas, as fontes não estavam disponíveis para consulta na íntegra. Essa decisão foi tomada por supor que quando relatos de pessoas são analisados, os pesquisadores realizam tais reflexões mediante os objetivos delimitados para suas pesquisas e, dessa forma, nem todo conteúdo de uma entrevista, por exemplo, estaria contemplado em tais conteúdos.

Desde o início da busca por entrevistas ficou definido que os temas e os objetivos das pesquisas não precisariam estar relacionados com moral. O único critério estabelecido foi de que as entrevistas tivessem sido realizadas com professores (as) prioritariamente ligados à educação infantil, sem que estudos que contemplam o ensino fundamental⁸ deixassem de ser consultados. Não haveria necessidade de encontrar similaridade nos referenciais teóricos, visto que não se tem o objetivo de articular os resultados das análises entre as pesquisas.

Neste trabalho de levantamento foram acessados 75 estudos, provenientes das buscas em plataformas digitais, conforme citado, e também pelas indicações de leituras recebidas no decorrer da realização do Mestrado.

2.3. Fontes primárias, organização das informações e critérios de análise

Fontes primárias

É importante ressaltar alguns fatores decisivos para a escolha das fontes primárias, no caso, as pesquisas de Morais (2014) e de Almeida (2009), das quais foram extraídas informações para a análise da conduta do professor da educação infantil.

Em relação à pesquisa de Morais (2014)⁹ levou-se em consideração os seguintes aspectos:

⁸ Ao realizar a busca por pesquisas nas plataformas digitais especificando o descritor educação infantil, o sistema identificou estudos com foco no professor, atuante nesse período do ensino, e de outras etapas, como por exemplo, ensino fundamental. Como à época da identificação de fontes primárias, buscava-se informações que pudessem subsidiar a análise sobre moral do professor, a leitura de estudos com referência ao ensino fundamental, sobretudo dos anos iniciais, para o qual também exige-se um pedagogo, foi considerada. No entanto, os dados identificados em tais pesquisas não apresentavam elementos que atendessem o propósito deste estudo.

⁹ A pesquisa de Morais (2014) teve como objetivo central analisar o que educadores da educação infantil pensam e como refletem sobre sua prática pedagógica à luz de um novo currículo. Em 2011 houve uma reestruturação do currículo da escola pesquisada para todos os ensinos ofertados pautados "em habilidades, não como técnica, mas incorporados ao saber fazer e ao saber ser diante dos acontecimentos da vida" (MORAIS, 2014, p.18). Com a mudança, rompeu-se com modelos conteudistas e mecanicistas para uma concepção que visa ao conhecimento em sua totalidade. De acordo com Morais (2014), no processo de organização do currículo buscou-se atender as recomendações do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Para obter os relatos dos professores, a pesquisadora utilizou o método grupo focal e cita Gatti sobre a técnica: "o trabalho com grupos focais permite ao pesquisador compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamento e atitudes, constituído-se uma técnica importante para o conhecimentos das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens, e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado" (Gatti, 2012, apud Morais, 2014, p. 108). Com base, ainda, em Gatti (2012, apud Morais, 2014) e também em Barbour (2009, apud Morais, 2014), a pesquisadora cita algumas possibilidades com a utilização do grupo focal: "contribuir para investigar e desvendar o que os participantes pensam e como pensam, elucidar as diferenças ou aproximações existentes entre o que as

a) perfil dos professores e quantidade: participaram 25 professores, com atuação em educação infantil, considerado um número expressivo. Entre eles, há os profissionais chamados polivalentes, responsáveis pelos grupos de crianças conforme a série, e os especialistas que trabalham com aulas temáticas como, no caso, música. Essa diversidade possibilitou discussões com base em diferentes cenários presentes na educação infantil. O tempo de experiência desses profissionais em educação infantil, à época da realização da pesquisa, variava de 5 a 10 anos e alguns professores possuem experiência em outros anos do ensino da educação básica, o que também possibilitou discussões que comparavam situações entre as crianças pequenas e maiores. É interessante também observar as idades entre os profissionais escolhidos que variavam entre 20 a 60 anos, sendo que a parcela de professores com idade entre 25 e 30 anos era de 9 pessoas. Tais dados conferem que foi lidado com grupos com diferentes experiências e formações¹⁰;

b) uso de *charges*¹¹: de acordo com Morais (2014), essa aplicação permitiu que os professores pautassem suas opiniões, de forma explícita ou implícita, na interpretação do que estava sendo exposto. Morais (2014) afirma também que as falas dos professores em alguns momentos eram relativas às análises das *charges*, e em outros diziam respeito às "suas próprias ações, concepções e opiniões referentes aos temas propostos" (MORAIS, 2014, p. 128). O fato de tal aplicação estimular os professores a falarem de suas próprias ações e darem opiniões sobre a

peças discursam e o que aplicam em sua ação" (Morais, 2014, p. 110). Para a condução dos grupos, Morais (2014) explica que: a) recepcionou os grupos, b) explicou a proposta do encontro, c) apresentou algumas *charges* aos professores e d) propôs uma discussão sobre as impressões dos professores ao ver tais *charges* com base em perguntas estabelecidas pela pesquisadora, sendo elas: "1- Ao olhar para essas *charges*, que sentimentos ou ideias elas despertam em você? 2- Faça um paralelo dessas *charges* com o que vocês vivenciam hoje como professores desta Instituição. 3- Diante dessas imagens, que conexões podem ser estabelecidas entre prática pedagógica, formação continuada e currículo por habilidades. 4- Quais foram ou estão sendo os desafios e as dificuldades que encontraram nos novo currículo?" (MORAIS, 2014, p. 113). Os nomes dos professores, bem como o da escola, foram mantidos em sigilo por Morais (2014). Situada na cidade de São Paulo e criada em 1927, trata-se de uma escola privada, confessional e com oferta de Ensino Infantil ao Ensino Médio. Morais (2014) informa que os professores participantes do grupo focal foram devidamente orientados quanto à participação na pesquisa, conforme Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (TLCE) submetido a eles, e disponível no Apêndice 1 da pesquisa citada. Com o objetivo de certificar-se sobre a viabilidade do uso das informações obtidas por Morais (2014) para esta pesquisa, no dia 13 de janeiro de 2019, foi apresentado por esta pesquisadora, presencialmente, a Marcos Aurélio de Oliveira, Secretário Executivo do Comitê de Ética da PUC/SP Monte Alegre, o TCLE disponibilizado por Morais (2014) em sua dissertação e também o método adotado para esta pesquisa sobre moral. Como trata-se de material público, foi validada a utilização dos dados por Morais (2014) para esta pesquisa, sem restrição. Em relação à pesquisa de Almeida (2009), dispensou-se a consulta ao comitê.

¹⁰ Todos os professores possuem graduação: 21 deles em Pedagogia, um em Letras, um em Educação Física, um em Artes Plásticas e um em Educação Artística e Música. 12 deles têm um ou mais cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, com predominância em Psicopedagogia.

¹¹ As *charges* utilizadas são do livro Frato 40 anos com olhos de criança, de Francesco Tonucci, como disparadoras para as discussões nos grupos (ver *charges* em ANEXO A).

educação infantil em seus diversos aspectos, atende, assim, a proposta desta pesquisa de analisar condutas e opiniões manifestadas por professores;

c) temas que nortearam as discussões dos professores: adequação entre interesse do aluno quando chega à escola e o planejamento prévio do professor; rotina e fragmentação do ensino; a escola infantil não ser compreendida como um depósito de crianças e o tempo de permanência das crianças na escola. Esses temas fazem referência às *charges* apresentadas aos professores para iniciar as discussões entre eles em grupos focais. Observa-se que tais temas são centrais, pertinentes e retratam a rotina e situações vigentes na educação infantil, portanto, foi outro elemento compreendido como relevante para definir os relatos dos professores contidos na pesquisa de Moraes (2014) como fonte desta pesquisa;

d) condução dos grupos focais: Moraes (2014) conduziu o grupo de tal maneira que os professores opinassem sobre as *charges* e, além disso, fizessem conexões com as próprias experiências e com situações que deparam na escola. É verdade que nesse aspecto observa-se uma tendência dos professores voltarem-se mais para dar opiniões do que propriamente citar situações práticas de suas experiências. Ainda assim, entre os relatos são identificadas situações vividas em sala de aula por tais participantes;

e) acesso aos dados: a pesquisadora gravou a discussão em áudio e transcreveu os relatos dos professores, disponibilizando todo o conteúdo, na íntegra. Esse conteúdo permite que seja dado um novo tratamento às informações e, assim, a análise não fica sujeita às categorias¹² definidas por Moraes. Pelo contrário, as informações podem ser trabalhadas sob a perspectiva de novos elementos definidos para esta pesquisa, que constam neste capítulo, atendendo ao propósito de refletir sobre a conduta e opinião de professores à luz da moral.

Em relação à outra fonte primária, de Almeida (2009)¹³, toma-se os seguintes aspectos como relevantes:

¹² Para dar suporte a sua análise, Moraes (2014) criou o eixo temático prática docente e definiu como categorias: comportamento, conhecimento, destreza e atitudes. Foram ainda estabelecidas subcategorias e categorias emergentes que nortearam a análise das falas dos professores (ver quadro completo com todas as categorias em ANEXO B).

¹³ A pesquisa de Almeida (2009) teve como objetivo investigar ações e relações entre crianças da educação infantil, buscando compreender como elas lidam com padrões promovidos pela instituição em que estão inseridas, assim como, a maneira que ocorrem as interações entre elas. As crianças, à época, tinham entre 5 e 6 anos de idade. O nome da escola foi mantido em sigilo, sendo informado que ela pertence ao Distrito de Rio Pequeno, em São Paulo. A pesquisadora acredita que trata-se "de uma rede representativa no sistema escolar, por

- a) objeto estudado: as cenas observadas são de dois grupos de crianças da educação infantil, portanto, é suficiente ao proposto para esta pesquisa em relação aos dados de tal período da educação básica;
- b) cenas relatadas: a dissertação apresenta 20 cenas descritas pela pesquisadora. Em todas elas há falas e relatos de condutas das professoras e das crianças, sendo, assim, propícia para fazer uma análise da conduta das professoras. As cenas mostram de que maneira as crianças são tratadas durante a explicação das professoras ao passar uma atividade para o grupo, e no decorrer de sua realização;
- c) detalhamento das informações: observa-se que a pesquisadora procurou conhecer em detalhes a estrutura administrativa, física e social da escola e seu funcionamento. A dissertação apresenta tópicos dedicados à estrutura, funcionamento, perfis de funcionários, entre eles docentes e gestores, proposta pedagógica, arquitetura do prédio para aferir espaços e materiais disponíveis, bem como o uso deles, sendo essas informações necessárias para desenvolver o objetivo proposto por Almeida (2009). Embora tais informações não sejam de interesse direto para esta pesquisa, denotam o envolvimento e compromisso da pesquisadora ao apresentá-las.

Faz-se relevante apontar que Almeida (2009) fez registros durante as visitas à escola, das observações em sala e de conversas com funcionários em diários de campos. Ao ler a dissertação, observa-se que os relatos são utilizados ao longo do estudo, sem, porém, estarem disponíveis na íntegra. Há informações interessantes que apresentam opiniões e relatos de professores. Inclusive, é apresentado o roteiro que orientou a pesquisadora para tais observações e anotações. Porém, optou-se para esta pesquisa restringir a análise apenas das cenas relatadas, que de certo, são representativas qualitativa e quantitativamente.

seu tamanho, complexidade e por disponibilizar recursos como cursos e publicação de documentos que referendam as práticas pedagógicas como o objetivo de atender as especificidades da legislação" (ALMEIDA, 2009, p. 22). Foi utilizado o método observação, em dois grupos, com 48 horas em cada um deles, totalizando 96 horas de observação. Uma das turmas é composta por 31 crianças. Não foi identificado tal dado em relação ao outro grupo. À época da realização da pesquisa, as professoras trabalhavam na escola pesquisada em um período e em outra, também da rede pública, no outro período do dia. Uma delas atuava na rede pública havia 18 anos e a outra há 6 anos.

Outros aspectos decisivos para trabalhar com as duas pesquisas referem-se à diversidade em que as informações foram coletadas. Ao optar por elas, esta pesquisa passa a ter fontes de duas escolas, uma privada e outra pública; as informações obtidas são provenientes de recursos distintos, sendo em forma de relatos, da pesquisa de Morais (2014), e por meio de observação de cenas de sala de aula reportadas por Almeida (2009), o que confere uma diversidade em métodos utilizados. Após o detalhamento da condução e tratamento dado pelas pesquisadoras observa-se consistência nos métodos utilizados e, portanto, confiabilidade para a utilização de tais conteúdos.

Organização das informações

A fim de identificar elementos que permitam a análise da conduta moral do professor, foram feitas leituras criteriosas das informações extraídas das duas pesquisas. Em relação aos dados de Morais (2014) foram extraídas as informações que se referem à conduta dos professores nas relações com as crianças. Viu-se também a oportunidade, diante das informações, de analisar a conduta dos professores nas relações estabelecidas com pais de crianças. Abaixo, encontra-se o detalhamento dessa organização.

a. Informações extraídas de Morais (2014)

Conforme mencionado anteriormente, os dados disponíveis na pesquisa de Morais (2014) são as falas de professores, na íntegra, de discussões sobre situações presenciadas na educação infantil ou, na ausência de falar de suas próprias experiências, os professores fazem comentários que expressam opiniões sobre questões presentes na educação infantil. O material acessado contém a transcrição das falas dos professores, dividido em três seções, correspondentes às discussões dos grupos focais, realizadas por Morais (2014). O quadro a seguir ilustra a apresentação das informações disponíveis na pesquisa de Morais (2014):

Quadro 3 - Apresentação das informações disponíveis em Morais (2014)

Mediador: 1- Ao olhar para essas charges quais sentimentos ou ideias despertam em você?

Grupo focal I

- P 1 | Bom, nessa primeira (charge 1) [o que] chamou a [minha] atenção [foi] a criança. Ela vem para a escola cheia de expectativas, de vontade de brincar, conhecer outras crianças, de interagir, de se movimentar, porque é da natureza da criança tudo isso. A charge representa o pensamento dela, e nós, como professoras, já enxergamos aquela criança com outro olhar, com, o olhar de como ela vai aprender a adquirir aquele conhecimento e o que a gente espera dela. Então, acho que chega a ser um pouco frustrante, porque me vejo assim também, imaginando como a criança estará daqui a pouco, como ele está agora. Também fazendo uma associação com a outra charge, também me chama a atenção, porque a gente tem tudo segmentado, porque a gente vai a cada mês, em cada trimestre, e na verdade o conhecimento e aprendizado não são assim tão segmentados. Uma coisa depende da outra e existe uma continuidade. Então talvez a gente devesse mudar nossa forma de pensar. Para que isso aconteça de uma forma mais natural, mais tranquila, não tão maçante para a criança.
- P 2 | E é um fato, que a gente se prende muito a isso, tanto que acho que o dia do índio gerou uma discussão muito grande, porque caiu em um feriado. E a gente ficou naquilo, a gente trabalha ou não trabalha. Ah, mas vai cair num feriado, só que a obrigação é trabalhar. Porque é um dia específico que a gente tá habituado a trabalhar. É algo que prova exatamente isso, que a gente tá habituado a seguir um roteiro, um padrão, todos os anos a mesma coisa, em todas as datas fazer determinadas atividades na páscoa vêm ovinhos, cada data a gente faz determinadas coisas.

Grupo focal II

- P 10 | Posso falar, no caso aqui não estou visualizando mãe e filho, tô vendo professora e aluno, tá! Eu acho que a charge um, pra mim, a fotografia está dizendo que enquanto as crianças levam tudo ou estão pensando em brincar e ver tudo como uma brincadeira. A professora tá pensando em passar, para ela, os conhecimentos, as letras, as formas geométricas, os números. Então, quero dizer, através da brincadeira ela tenta passar esses conhecimentos, vejo dessa forma.
- P 11 | Eu acho que, vejo um pouco diferente. A criança chega com uma expectativa na escola e a professora está com outra completamente diferente do que a criança espera. A criança espera que, bom, que mesmo que seja na aprendizagem, ela tenha os momentos de brincadeira, ela tenha o que ela gosta. E a professora, não. Ela está pensando só no que vai passar para o seu aluno.

Fonte: Extraído de Morais (2014, ANEXO 2)

Trata-se, portanto, de um material bruto, que totaliza 359 comentários das professoras dos três grupos. Em cada célula do quadro referido está inserido um comentário do professor. As falas são apresentadas sequencialmente, por grupo focal I, II e III. No exemplo, do quadro, demonstra-se trechos com as falas de dois dos grupos, em resposta à mesma pergunta feita pela mediadora.

Após a leitura de todos os comentários, verificou-se temas recorrentes abordados pelos professores nos três grupos, em alguns deles com mais ênfase, em outros com menos incidência e alguns somente em um grupo focal¹⁴. Diante disso, optou-se por organizar os dados e apresentá-los, nesta pesquisa, com base nos assuntos discutidos pelos professores, sendo eles: planejamento escolar, rotina, cronograma, séries de ensino, proposta pedagógica e alfabetização, avaliação na educação infantil e educação familiar¹⁵.

Para a identificação, nesta pesquisa, da escola e dos professores referidos nas informações extraídas de Moraes (2014), definiu-se escola A, e, como são analisadas as falas de 25 professores, esses são identificados como P_A 1, P_A 2, P_A 3, até P_A 25.

b. Informações extraídas de Almeida (2009)

Em relação aos dados de Almeida (2009), por tratar-se de relatos de cenas de sala de aula¹⁶, não foi necessário organizá-los para atender os objetivos de análise desta pesquisa, visto que para a análise foram utilizados os trechos das cenas nos quais as professoras relacionam-se com os alunos.

Para identificação, nesta pesquisa, da escola referida nas informações de Almeida (2009), definiu-se escola B, e, como as cenas descritas são com base na prática docente de duas professoras, elas são identificadas como P_B 1 e P_B 2.

¹⁴ Infere-se que a ocorrência de discussões sobre o mesmo assunto ocorre devido à proposta da utilização de *charges*, sempre as mesmas, como disparadora da discussão em todos os grupos, técnica escolhida por Moraes (2014). Isso não impediu, no entanto, a ocorrência de discussões específicas em cada grupo.

¹⁵ Ver ANEXO C.

¹⁶ Ver ANEXO D.

Critérios de análise

Com base em condutas, em relação ao que os professores opinam e relatam sobre práticas docentes reveladas nas falas das professoras da escola A e, destacadas das cenas da escola B, são verificadas as situações identificadas como de conflitos de base moral, considerando elementos que evidenciam a adaptação da criança e do professor ao ambiente escolar, e a aquisição da autonomia da criança ou a submissão dela a terceiros. Para essa identificação, o quadro abaixo contém os elementos que subsidiam a análise dos dados:

Quadro 4 - Elementos definidos para análise dos dados

| | Adaptação | Autonomia/Heteronomia |
|-----------|---|--|
| Criança | à escola, às regras de convivência, à rotina escolar, ao coletivo. | respeito/desrespeito às necessidades e desejos das crianças; uso da autoridade pelo professor; repressão às manifestações da criança, restrição das atividades; estímulo ao pensamento e à criatividade da criança. |
| Professor | ao planejamento pedagógico, às regras da instituição, à opinião pública que dissemina expectativas em relação à escola. | |

Elementos de moralidade presentes que se referem à recorrência do professor a preceitos, regras e valores, no exercício da docência.

2.4. Análise dos dados

Neste item, apresenta-se as situações de conflito moral enfrentadas pelos professores da educação infantil das escolas A e B, identificando-se as condutas adotadas por eles no enfrentamento de tais situações e o impacto gerado tanto nos professores, como nas crianças, em termos de adaptação e do desenvolvimento da autonomia da criança. Essas situações são apresentadas em tópicos, que retratam a dinâmica das estruturas escolares de educação infantil, sendo eles: rotina, planejamento, avaliação e disciplina escolar, ensino por faixa etária e o ato de brincar nas escolas.

2.4.1. Rotina escolar: adaptação *versus* autonomia

Para analisar as condutas dos professores diante de situações determinadas pela rotina escolar, discute-se, primeiramente, a afirmação de Barbosa (2006) a respeito de rotinas, em geral, que não se referem exclusivamente às escolares. De acordo com a autora, a rotina pode "tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos" (Barbosa, 2006, p. 39). Todavia, a autora faz dois apontamentos, um deles de que é possível que o indivíduo operacionalize a rotina à medida que dela se apropria e, por outro lado, se não estiver consciente de sua dinâmica, ele fica sujeito à passividade e ao efeito massificador da rotina.

Dessas afirmações, considera-se inicialmente que o indivíduo pode ficar alienado em atividades rotineiras se não houver consciência sobre elas e, ainda, critica-se quando as mesmas são estabelecidas sem considerar as características inerentes aos indivíduos e de sua socialização. Deve-se também ressaltar a menção que o indivíduo usa a rotina à sua própria maneira ao ter se apropriado dela, o que certamente não se refere a um ato consciente e deliberado da criança, pois, pelo contrário, ela está em fase de desenvolvimento e ainda não tem condições para tal discernimento.

De uma perspectiva histórica, Barbosa (2006) considera a influência da rotina presente em fábricas e em outras instituições, assim como na escolar, como um processo de organização das instituições modernas. Em todas, a configuração de controle dos sujeitos, o

controle de tempo, hierarquizações de saberes e o desenvolvimento de processos de homogeneização são comuns, acrescentando-se ainda às creches e pré-escolas a sua função "estratégica pedagógica necessária para a formação de sujeitos adaptados aos tempos modernos" (BARBOSA, 2006, p. 89).

Em relação à rotina pedagógica, Barbosa (2006, p. 45) considera que se trata de "um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação". Possibilita, portanto, a sua recorrência em instituições escolares para controlar o tempo, organizar os espaços e materiais, colocar em prática planejamentos pedagógicos.

No entanto, apesar do caráter estruturante e organizador, torna-se questionável e oportuno para a reflexão se, como alerta Barbosa (2006), a rotina oculta a diversidade, massifica e homogeneiza o coletivo infantil, impedindo a manifestação das diferenças, enfim, uma rotina disciplinadora educando para a submissão. Questiona-se, portanto, a rotina como organização institucional da pedagogia e a possível regulação da subjetividade dos indivíduos, adaptando-os de forma a comprometer sua autonomia.

A esse respeito, foram observadas nos dados da escola A situações ligadas à rotina escolar, ao dimensionamento do tempo, à organização das atividades e de que maneira impacta no desenvolvimento da criança, de acordo com as falas a seguir:

a gente chega pra dar aula às 7h30 ou 8h da manhã, tem criança que está morrendo de sono e você já chega falando tudo que vai fazer no dia. E vamos, vamos, vamos, vamos, porque daqui a pouco a gente tem que ir para a aula. Enquanto ele ainda está pensando no que ele quer brincar, ou no que ele sonhou. Ele ainda está acordando, e a gente já está acelerado, tadinho [P_A 19].

muitas vezes é o que a gente acaba treinando, controle do horário, o que a gente faz primeiro, não que a rotina na educação infantil não seja necessária, porque uma pessoa sem rotina, não consegue estabelecer limites, né? Mas eu vejo que muitas vezes é questão de organização. Com tudo. Se eu me organizo com o tempo, me organizo com o meu material, me organizo com o meu pensamento [P_A 21].

Outro dia eu dei aquarela. Eles gostaram muito. Largaram o pincel e exploraram com a mão e assim eu olhava no relógio e falava "ai meu Deus do céu, eu tenho que fazer outra coisa", mas aí eu pensei, "não eu não

tenho que fazer outra coisa, porque eles estão tão bem”. Eu vou esperar, me acalmar, eu estava numa angústia. Ai, não vai dar tempo [P_A 22].

Na fala das três professoras mencionadas acima, o tempo na escola tem a função de estabelecer o início de atividades [P_A 19], ou a duração delas [P_A 22]. Para a professora P_A 19, esse controle do horário pode acelerar o ritmo da criança que acabou de chegar à escola pela manhã. Para a professora P_A 22, o cumprimento do planejado de acordo com o tempo estabelecido, entende-se, causa-lhe inquietação. Observa-se, no entanto, a conduta dessa professora [P_A 22] de possibilitar que os alunos continuassem desenvolvendo suas atividades, sem interrompê-los devido ao horário, apesar de gerar angústia na professora o fato da atividade ser realizada além do horário programado. Verifica-se na fala da professora P_A 21 a característica da rotina como um elemento organizador e ao mesmo tempo de controle. Nota-se, assim, adequação das necessidades do aluno em relação à rotina escolar.

Verifica-se situações análogas na escola B, de acordo com a descrição abaixo:

Às 16h30m a professora pede para as crianças irem mais rápido porque está chegando a hora do lanche.

Às 16h38m a professora diz: *“Vamos deixar a folha em cima da mesa e lavar as mãos para o lanche. Primeiro os meninos, depois as meninas”*.

A professora fica na porta esperando as crianças e cantando a música de organização da fila. As crianças retornam à sala de aula às 17h10m e continuam a fazer a atividade [P_B 2 - Cena 13].

Às 17h45m a professora diz: *“Quem terminou, terminou, quem não terminou, paciência porque agora nós vamos para o vídeo [P_B 2 - Cena 14].*

Nessas duas cenas observa-se que o tempo da escola prevalece sobre o tempo da criança e, mais, o que a criança está fazendo passa a ser secundário, sem importância frente ao cronograma determinado por um tempo, que não é o dela. A respeito da conduta do professor, sobre a falta de valorização sobre as realizações do aluno, diante da pressão exercida pelo cronograma e horário, compreende-se que ela contribui para inibir a criança, suprimindo, assim, a potencialidade do seu desenvolvimento e reforçando o seu disciplinamento. Vale contrapor a isso, a consideração de Adorno (1995), de que antes de se propor uma educação voltada para a sensibilidade entre as pessoas, é importante ter consciência do que torna cada um frio e insensível em suas relações sociais. Nesses termos, questiona-se a conduta do professor em relação ao aluno, sobretudo em ambiente voltado à educação.

Em relação à escola A, verifica-se que as professoras revelam que a criança adapta-se ao ambiente com base em normas e horários estabelecidos pela instituição. Há, por parte dessas professoras, constatação de que a criança frequenta a escola diante de tais condições e, por isso, consideram ser necessário proporcionar mais liberdade para os alunos. Por parte das professoras das escola B, nota-se que o ritmo da criança não é respeitado, pelo contrário, as crianças precisam acelerar a realização das atividades que a elas foram propostas. A atitude da professora P_B 2 [Cena 14] colabora para desqualificar o que o aluno está produzindo, sem que seja dado o devido valor ao que ele realiza. Nesse caso, compreende-se que a escola necessita de organização, como por exemplo, ter horários agendados para usar uma sala de exibição de vídeos, compartilhada por outros grupos da escola. No entanto, o esclarecimento às crianças do motivo de parar uma atividade e dar-lhes opções de retomar, seria um dos elementos importantes para promover a socialização da criança na escola. Trata-se de reconhecer o outro e suas realizações e atuar de tal forma que a criança, no ambiente escolar, aprenda a se socializar de maneira respeitosa.

2.4.2. Planejamento escolar: flexibilidade *versus* inflexibilidade

Observa-se que o professor da educação infantil enfrenta conflitos e tensões ao tentar conciliar atribuições da instituição de ensino, às suas próprias convicções e às vontades dos alunos. A relação entre o que a criança quer e necessita frente ao que deve ser ensinado, definido em planejamentos pedagógicos e currículos, é identificada nas opiniões de professores da escola A¹⁷, apresentando-se como dilema da docência nessa etapa do ensino.

Apesar dos professores da escola A terem clareza sobre a importância da criança brincar e se movimentar, atividades esperadas na infância, nota-se que há momentos em que isso deixa de ser levado em conta pelo professor, em detrimento do que foi programado em seus planejamentos escolares. Observa-se que há professores que entendem a necessidade de acolher o desejo da criança, no entanto, há planejamentos, programas e horários a serem

¹⁷ A análise limita-se aos dados disponíveis da escola A, visto que esse assunto não foi identificado nos dados da escola B.

cumpridos. Essa situação leva à adaptação entre o desejo do aluno com a proposta de ensino, o que, muitas vezes, causa frustração no professor, como se constata com as falas a seguir:

Então a gente chega com esse pensamento, ah eu preciso dar isso, eu preciso dar aquilo, eu preciso atingir esses objetivos. E na verdade a criança vem com outro olhar, pensando em outras coisas, e a gente já come¹⁸ todo esse pensamento da criança deixando toda ... [P_A 4].

nós, como professoras, já enxergamos aquela criança com outro olhar, com, o olhar de como ela vai aprender a adquirir aquele conhecimento e o que a gente espera dela. Então, acho que chega a ser um pouco frustrante, porque me vejo assim também, imaginando como a criança estará daqui a pouco, como ela está agora [P_A 1].

Esse ouvir das crianças não é algo tranquilo e fácil, é algo que você precisa se dedicar mesmo [P_A 19].

Na outra parte do planejamento que ela já tem um pré estabelecido na cabeça dela, muitas vezes a gente não dá espaço pra, de repente, uma coisa nova e super interessante que a criança traz, né? Ou até mesmo um problema, alguma coisa que é tão importante a gente ter esse olhar também [P_A 23].

Há, portanto, questionamentos sobre a maneira de colocar em prática o que é planejado frente ao interesse da criança e outras possibilidades de atividades voltadas para a aprendizagem, visto que o professor tende inicialmente a seguir seus planejamentos, como mostra a fala da professora P_A 4. Devido ao que tem programado, a professora P_A 1 passa a observar a criança sobre a perspectiva do conteúdo ou habilidade que pretende desenvolver na criança. Observa-se, ainda, que, como mencionado na fala da professora P_A 19, entender a criança não é algo simples. Posto que existe uma problemática, nota-se que os professores apresentam compreensão em suas condutas de reconhecimento de que a criança acaba tendo vontades cerceadas e também da importância de se entender o que a criança necessita, de acordo com a fala da professora P_A 23. Note-se que, principalmente, em relação às brincadeiras, há consciência por parte das professoras de que o trabalho deve estar voltado para as necessidades inerentes da criança, de acordo com os relatos a seguir:

¹⁸ A palavra 'come' usada pela professora P_A 4 faz referência à charge 1, que ilustra uma professora comendo a imaginação de um aluno. A professora relaciona suas experiências da docência com a charge (ver ANEXO A).

A gente acaba podando um pouco mais do que eu no caso gostaria, mas assim eu tenho feito esse exercício de separar um tempo pra isso, mesmo que alguma outra coisa fique para trás, porque eu vejo realmente a importância, a diferença [P_A 24].

A gente tem que ter um olhar. Mas para a criança neste sentido, eles são muito corporais nesta faixa etária da Educação Infantil, eles estão se movimentando o tempo todo, e eu acho que a gente tem mesmo que atingir as expectativas deles, eu acho que a gente vem com um monte de coisas na cabeça, a gente tem que dar conta dos conteúdos, mas não pode deixar de lado também essa expectativa que vem do brincar, da interação do social, que é muito importante [P_A 7].

A criança sempre pensa de uma forma muito lúdica, brincadeiras e dessas questões que fazem parte do mundo dela. Então o professor muitas vezes acaba se esquecendo disso e priorizando outras. E, na verdade, deveria sempre partir dessas questões, dessa ludicidade que as crianças têm. Com certeza elas vão aprender muito mais, envolvendo esses aspectos do mundo delas e do seu cotidiano [P_A 21].

E pra descobrir do que eles gostam, sente-se com eles e brinque junto. Foi esse caminho que eu descobri este ano. Eu estou brincando de boneca com as meninas de fazer bolinho e de carrinho. Antigamente eu dava o quebra-cabeça nos cantinhos¹⁹ e agora não, eu vou junto montar com eles. E aí você percebe o que eles estão falando, o que eles estão querendo fazer, eles gostam, brincar junto... Eu descobri isso, antes eu ficava observando eles brincarem, e agora não, estou brincando junto e eles falam e chamam [P_A 23].

Observa-se, assim, o reconhecimento da escuta, de entendimento e sensibilidade com o outro, na medida em que se flexibiliza o que havia planejado para os alunos. As professoras P_A 7 e P_A 21 se referem a tais situações nas quais a criança chega à escola com determinadas expectativas e vontades, principalmente ao fato esperado da criança querer brincar, ser espontânea. As professoras referem-se aos elementos lúdicos e de curiosidade. Observa-se, nestes casos, mudança de conduta das professoras ao desejarem ouvir, no sentido de compreender melhor as crianças. Pode-se compreender que há um processo de adaptação e cerceamento das crianças para ao meio escolar. Isso é observado no relato da professora P_A 24

¹⁹ 'Cantos' é um termo comum utilizado em creches e escolas de educação infantil que consiste em diversificados espaços em salas ou outros ambientes da instituição com diferentes propostas pedagógicas com brinquedos, jogos, livros ou outros materiais. Por serem geralmente organizados nos cantos da sala, recebem esse nome.

de "podar a criança mais do que se gostaria", e aqui usa-se os termos da professora, no entanto, ao mesmo tempo, observa-se atenção por parte das professoras em respeitar, ou, tentar adequar as necessidades da criança, evidenciadas nas situações em que as crianças desejam brincar, com o que está determinado em planos escolares, como expressam as professoras P_A 7, P_A 21, P_A 23, P_A 24.

Se, na educação infantil, é possível notar o conflito de base moral entre o desejo e a vontade da criança com determinações e regras de uma instituição, que também prepara o indivíduo para a vida coletiva, vê-se que o professor encontra-se diante de padronizações e direcionamentos que geram desconfortos até angústia, para equacionar um trabalho que volta-se para a natureza do ser humano e articula-se com o planejamento escolar. A esse respeito, observa-se também a opinião da professora P_A 2 sobre o processo de adaptação pelo qual todos professores passam, ao considerar, de acordo com o trecho a seguir, que:

(...) todo mundo que entra em uma Instituição se modela de acordo com a Instituição, seja ela qual for, e tem um padrão, tem algo a seguir, tem o comportamento, (...) um projeto, uma forma de ensinar, uma forma de educar, e, um roteiro para isso. Olha, você tem que dar conta disso até tal data. O aluno tem que sair do seu nível pra isso, quando na verdade a gente tinha que ser formado para a flexibilidade, independente de onde a gente trabalhe, pra conseguir trazer isso para a criança [P_A 2].

A professora P_A 2 parece ter clareza acerca da formação do professor, que prepare o educador para a flexibilidade, de tal forma que o trabalho na escola tenha sentido.

Importante ressaltar que, apesar de entendimentos e reflexões das professoras da escola A em flexibilizar e compreender a adequação da criança no ambiente escolar, a problemática da adequação dos desejos das crianças com a estrutura escola está presente de forma consistente no dia a dia do professor de educação infantil. Isso não promove a autonomia da criança e leva a uma adaptação que não privilegia os aspectos individuais da criança. Ao invés de ser necessário flexibilizar, a estrutura escolar já poderia ter superado essas questões para que tais situações não fossem mais de conflito e tensão por parte do professor.

2.4.3. Brincar na escola: estímulo *versus* cerceamento

Para discutir a conduta de professores em relação às brincadeiras na educação infantil recorre-se também às contribuições de Benjamin (2009), particularmente, sobre a subjetividade em tempos contemporâneos, refletida no campo educacional. Segundo esse autor, brincar é um processo que produz subjetividade e, portanto, se o espaço da brincadeira é subtraído, compromete-se o processo de criação da criança. Benjamin atenta para a crescente massificação, própria do avanço industrial, o qual inseriu o brinquedo em uma dimensão de homogeneização. Os brinquedos, segundo o autor, foram transformados em 'brinquedos em série' e, ainda, a partir do século XIX, esse processo foi afastando os pais dos filhos, visto que anteriormente, a esse período, os próprios pais e crianças brincavam juntos e construía seus brinquedos com os mais simples e rústicos materiais. De acordo com o autor, o brinquedo industrializado apresenta-se como um produto estranho. Nas palavras de Benjamin:

Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais (BENJAMIN, 2009, p. 91-92).

Nota-se como a industrialização dos brinquedos, que, segundo Benjamin, vão distanciando a criança de suas famílias, são produtos prontos e acabados, de maneira que a figura de um adulto, seja um familiar ou um professor, não é mais essencial. Dessa forma, ressalte-se que a brincadeira, como conteúdo curricular, caminhe para educar o sujeito e ampliar sua sensibilidade, assim como o ato de brincar propicie a elaboração do próprio imaginário da criança, em vez de ser considerado um ato sem significado para ela. Portanto, brincadeira, brinquedo e a possibilidade de criação e imaginação relacionam-se à vida da criança e às suas experiências.

Na escola B, observa-se que, em termos de vontades e brincadeiras, as crianças têm suas manifestações interrompidas, sobretudo, durante as brincadeiras devido às intervenções das professoras. Observa-se nos trechos de uma das cenas apresentados a seguir, que as crianças brincavam com frequência de imitar armas usando brinquedos, ou criando situações de ladrão e bandido, também com o uso de 'armas' ou de fantasias de heróis:

Rafael: *Eu também quero um desse* [referindo-se à pá de areia], *vai ser minha arma.*

Sandro: *Ta bom. Então nós dois é da polícia. E vocês são bandidos* [para Carlos, Roberto e Matheus]. *Vamos!*

Rafael e Sandro correm atrás dos meninos que são os “bandidos”. Quando são pegos são presos na “cadeia” [túnel] [Cena 16].

Na biblioteca outras crianças brincavam de 'luta':

Daniel, Erick e Rafael, que estão fantasiados de super-heróis, começam a lutar. A professora fala: *“Pode parar com isso. Será que vocês não conseguem brincar direito?”* [P_B 2 - Cena 17].

No parque da escola, as crianças exploram a mesma brincadeira:

Ao chegar ao parque, as crianças saem correndo, pegam os brinquedos como, balde, a pazinha para brincar na areia.

Yago, Israel, Guilherme e Eder brincam de “polícia e bandido”.

Guilherme pega a pazinha e usa como revólver. Encosta na cabeça do Israel e diz: *“Você tá preso”* e o leva para dentro do túnel.

A professora, ao observar a brincadeira, diz: *“Pode parar com isso. Quem brincar de arma, de luta, ou jogar areia vai sentar”*

A grande maioria das crianças fica brincando na areia, enchendo os potes fazendo de conta que são comidas [P_B 1- Cena 11].

Nota-se pelo comportamento das professoras, a orientação para que as crianças não brincassem fazendo alusão a armas. Ao dar fantasias de heróis para as crianças usarem, é de se esperar que elas entrem em contato com o 'mundo' das personagens representadas nas fantasias, além de ser comum lutas de heróis entre personagens do 'bem' e do 'mal', o vilão e o bandido, presentes em histórias, filmes e quadrinhos.

A negação de explorar a brincadeira é visível e, ao observar a atitude da professora P_B 1, vê-se a conduta de orientação ou ordenação para que as crianças parassem com tal brincadeira e se sentassem. Entende-se que há uma intenção de não focar em brincadeiras com alusão a armas e, presume-se, um cuidado com questões que possam estar ligadas à violência. Porém, há uma questão moral enfrentada pela professora ao negar a espontaneidade e experiência que a criança pode adquirir ao brincar, em uma situação aparentemente violenta, na perspectiva da professora, se não, com associações à violência. As fantasias sugerem a representação de personagens associadas a elas, brincadeiras de bandido e polícia contêm elementos para se configurar e diferenciar o bom do mau, o vilão da vítima. Assim, as

brincadeiras estão relacionadas com a vida social, revelando os traços da própria cultura na qual a criança está inserida. Considera-se ainda que, de acordo com Becker (1995, p. 147), é "necessário que, desde o início, na primeira educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade". O que não é previamente programado, como os momentos espontâneos, ficam registrados no sujeito como experiências, possibilitando que o conhecimento possa ser apropriado de forma não instrumentalizada, por meio de escolhas e expressões com liberdade.

Portanto, nesse sentido, o professor pode mediar ao explicar, reinventar e reelaborar a situação, dando suporte às crianças. Porém, com a devida atenção e sem ofuscar a criatividade e espontaneidade da criança pela lente de sua própria 'experiência'. De acordo com Benjamin (2009, p. 21), "a máscara do adulto chama-se 'experiência'. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma". Enquanto o adulto busca entender o brincar, as crianças brincam, visto que é por meio das brincadeiras que elas pensam o mundo. Para esse autor, a criança usa da repetição da brincadeira como forma de elaboração de suas experiências enquanto os adultos a explicam. Tal repetição é observada no movimento das crianças que brincavam de lutas, recorriam várias vezes para essa mesma brincadeira. De acordo, ainda, com o autor, a repetição para a criança é fundamental, "brincar não é um 'fazer como se', mas um 'fazer sempre de novo', transformação da experiência mais comovente em hábito" (BENJAMIN, 2009, p. 102). As brincadeiras e os jogos estão diretamente ligados à formação de hábitos, portanto, a permanência do lúdico deve ser explorada permanentemente no ambiente escolar, seja nos 'momentos' reservados para a brincadeira, como por meio das músicas utilizadas com as crianças nas escolas, que vão dando contorno às rotinas escolares.

Colocar-se no lugar do outro e, principalmente, da perspectiva da criança delinea-se como uma das questões centrais a respeito da proposta de uma adequada educação escolar e, sobretudo, como os professores atuam junto a elas, principalmente, em relação ao elemento fundamental na educação infantil: brincar.

Sobre a relação do adulto com a criança durante as brincadeiras, evidencia-se na escola A, segundo a opinião da professora P_A 6, a concepção de que a criança 'só quer brincar', o que, de fato é uma verdade. Porém, observa-se que isso acaba se tornando uma questão conflitante, diante da programação pedagógica. A solução, neste caso, foi a organização dos chamados 'cantinhos' nas salas. Utilizando-se desse recurso, observa-se que a

professora passa a ter melhor entendimento da criança enquanto brinca, de acordo com a seguinte fala:

Porque eu vejo assim. Se você abrir, eles vão querer só brincar o tempo todo. E agora que a gente tá trabalhando os cantinhos, eu tô achando super legal. Uma porque dá para você observar coisas que eu não conseguia observar, eles têm brincado mais e mesmo assim ainda dá para cumprir o que o maternal exige no cronograma, e eu acho que nessa faixa etária, até os dois anos, ou até os três, não sei, teria que ser mais brincadeira, deixar livre, porque eles já ficam aqui o dia inteiro e fica meio maçante, assim, essa cobrança [P_A 6].

Em relação às atividades lúdicas, sobretudo às brincadeiras, identifica-se, também na escola A, professoras tecendo críticas e adotando condutas flexíveis para que, nas palavras de uma delas, o "dia do brinquedo"[P_A 2]²⁰ não desestimule a criança a levar brinquedos ou fazer escolhas por brincadeiras na escola em outros dias da semana. Essas situações são apontadas com preocupação pela professora P_A 2 devido ao cerceamento da liberdade da criança, com as seguintes palavras:

criança tá, por exemplo, numa fase, traz um álbum de figurinhas, o professor não fala 'hoje não é o dia do brinquedo', mas pegar esse álbum de figurinhas e trazer para a sala de aula, independente se isso está ou não no plano de aula [P_A 2].

Em casos em que não há uma escuta e integração com o indivíduo, como ilustrado acima, conforme figurada pela professora P_A 2, uma criança leva para escola um álbum de figuras e quando a essa iniciativa não é dado nenhum sentido, as crianças, segundo ela, pensam "ah, trouxe um álbum e tenho que guardar, porque hoje não é o dia do brinquedo" [P_A 2]. Situações nas quais a criança brinca porque é o dia de tal brinquedo, denota que não há um sentido racional, ela torna-se sujeito como objeto de manuseio. A transformação da brincadeira em uma prática pedagógica, com obrigatoriedade, pode vir a bloquear o desejo presente na relação entre o indivíduo e a ação de brincar. Além disso, a autonomia da criança é desenvolvida quando ela se faz participava, à medida que sua atitude passa a ter importância no ambiente em que vive e se relaciona.

²⁰ É habitual em escolas de educação infantil estipular dias na semana em que a criança leva um brinquedo pessoal para a escola.

Ainda sobre o mesmo tema, a professora P_A 1 chama atenção para a importância de que haja bom senso entre ensinar, dar limites e compreender as vontades das crianças, em relação aos momentos dedicados para brincar:

Acho importante trabalhar frustração, é claro. Tem a gente, também tem que aprender em nossa vida que tem momentos inadequados para certas coisas. Isso é importante para eles também. Só que eu acho que a gente faz isso demais. Então precisa ter, dar limites, claro, não é todo dia que eu vou trazer alguma coisa e vou brincar com essa coisa. Mas a professora tem que ter bom senso para perceber até onde ela pode ir, depende muito do feeling da gente [P_A 1].

Outro aspecto identificado nas relações que os professores estabelecem junto às crianças nos momentos em que brincam e interagem com os seus pares relaciona-se à interferência sobre a expressão das crianças pequenas. Como essas crianças estão se desenvolvendo, se descobrindo, a presença do professor é essencial, no entanto, observa-se que a mediação leva muitas vezes à inibição da livre expressão da criança. A opinião da professora P_A 4 descrita abaixo mostra essa questão:

Até mesmo o nosso medo, no pátio, tá subindo, ou tá segurando, “desce daí, larga isso”. A gente vive assim! Mas na verdade, a gente tem que deixá-los. [P_A 4].

Por parte dessa professora da escola A, há o entendimento de que suas ações são realizadas visando aos cuidados das crianças pequenas que estão começando a adquirir mais habilidades para se movimentarem livremente, no entanto, ainda dependem de cuidados do adulto. Em escolas de educação infantil esse cuidado pode, por vezes, ser excessivo e privar a espontaneidade da criança, o que a limita em guiar-se por si mesma. Cair, se levantar e tentar novamente voltar a andar, com supervisão do adulto são atitudes que contribuem com o desenvolvimento da criança.

Discute-se sobre a necessidade de ponderar e pensar a respeito dos 'nãos' junto às crianças. Em relação ao desenvolvimento motor, casos em que subir e descer são negados, evita-se que a criança movimente seu próprio corpo, exercício fundamental para o desenvolvimento dela. Ainda de acordo com a professora P_A 22, "não vai largar lá, tem que estar junto pra tomar cuidado, mas acho que devemos pensar sempre no porquê não pode" [P_A 22]. Essas professoras evidenciam o conflito e o reconhecimento do cerceamento da

espontaneidade da criança ao dizerem que "tem que acreditar neles, tem que ver o que vai acontecer, deixá-los se movimentar mesmo, e ver o que vai acontecer" [P_A 9].

Vê-se que a opinião do professor nas duas situações é de orientar o aluno, apoiando-o e explicando como se relacionar com o outro e como brincar no pátio. Porém, nota-se também uma antecipação da ação do professor prevendo o comportamento da criança. São situações que revelam a preocupação com o aluno, ao mesmo tempo, que mostram, diante das manifestações das professoras, como isso impacta na atitude do outro. É possível inferir que as professoras reconhecem em suas condutas o livre movimento da criança e, assim, refletem sobre as crianças terem a oportunidade de fazer suas próprias experimentações. Dessas situações, é possível conceber que o adulto prevê comportamentos na criança, devido à experiência sob a perspectiva do próprio adulto, o que influencia a ação da criança.

Tanto na escola A como na escola B vê-se que as professoras apresentam em suas condutas, intenções de cuidado com as crianças enquanto brincam. No caso da escola A o objetivo é evitar que as crianças se machuquem, porém, as professoras concluem que isso deve ser revisto para que as crianças tenham liberdade de se movimentarem. Na escola B vê-se, aparentemente, a mediação do professor voltada para orientar o aluno a não fazer brincadeiras que envolvam temas ligados à violência, no entanto, evidencia-se o cerceamento da liberdade de expressão da criança e inflexibilidade na conduta das professoras.

2.4.4. Disciplina escolar: educar *versus* modelar, autoridade *versus* autoritarismo

A respeito da disciplina escolar, Durkheim a define como um conjunto de obrigações a ser cumprido pela criança, como a regularidade na frequência escolar, o respeito aos horários, não perturbar a ordem, entre outros, de modo que a criança adquira respeito pelas regras e se aproprie do espírito da disciplina e, ressalva que "é indispensável que existam regras; mas é ruim que tudo seja regrado" (DURKHEIM, 2008, p. 153).

Quando tudo fica regrado, a criança tende a se modelar e, além disso, a ficar sujeita ao outro subtraindo a capacidade de ter suas próprias iniciativas.

Portanto, as crianças que iniciam novas relações, nesse caso, na escola, é preciso que elas sejam preparadas para a disciplina, no entanto, desde o início do convívio social de uma

criança é preciso que haja o entendimento essencial de que ela não é adulto e, portanto, deve ser tratada de acordo com a sua natureza (DURKHEIM, 2008).

Na escola, o professor ocupa papel importante para orientar as crianças em relação às regras institucionais e para mediar o convívio dela e seus pares. Dessa forma, o professor ocupa a posição de autoridade para orientar e auxiliar as crianças na compreensão sobre regras e deveres. A esse respeito, e com base nas contribuições da psicanálise freudiana, Adorno (1995) esclarece que quando a criança se identifica com uma figura, como uma autoridade, há um processo psíquico de internalização de atributos dessa autoridade apropriados como ideais. No desenvolvimento das crianças que reconhecem a autoridade, os ideais projetados pelas crianças são revisados por elas mesmas. Nesse processo de reconhecimento da autoridade para então dissolução dos ideais, a criança desenvolve-se no caminho à emancipação, ou em outro termo, à autonomia.

Portanto, vê-se a importância da disciplina, ao mesmo tempo o cuidado que se exige do professor em relação ao papel de autoridade na mediação com o aluno, visando ao desenvolvimento da autonomia da criança.

Diante dessa exposição, observa-se a conduta disciplinadora na mediação do professor em relação ao comportamento do aluno, nas escolas A e B. Dos trechos a seguir destacam-se as intenções dos professores quanto aos comportamentos esperados dos alunos:

*os meus pequeninhos em algum lugar eles adoram gritar, e a gente fala não, não pode gritar, daí eu descobri que eles podem gritar e que é importante, porque nesta idade eles estão descobrindo a voz, os sons, então eles precisam gritar pra treinar, pra testar até onde vai a voz, e às vezes eu falava no começo: “**não, não pode gritar, fala baixo**”. Não, mas é importante, então eu acho que a gente deve sempre se questionar, por que eu estou falando que não pode, por que ele não pode fazer aquilo [P_A 22 - grifo meu].*

(...) essa questão da disciplina, que na escola a gente tem que dar, mas talvez a gente tenha que rever até que ponto essa disciplina, se a gente cria robozinhos, né? Se a gente não está querendo criar robozinhos, se às vezes a gente não exige tanto deles, e acaba criando robozinhos no final das contas(...). Então tudo é tão regrado, tudo bem que na educação infantil, a gente deixa isso mais livre, mas talvez a gente poderia minimizar mais isso, deixar mais livre ainda. Não sei, uma ou outra postura. Fiquei pensando no integral na verdade, porque eles já têm de manhã [aula], e à tarde ficam

comigo. Mas não podem fazer barulho, não podem isso, mas também não pode [P_A 19 - grifo meu].

Agora vocês vão recortar e não esqueçam do silêncio.

As crianças fazem silêncio, mas, mesmo em silêncio, brincam com as tesouras. Em uma das mesas, brincam de tentar cortar as folhas uns dos outros. A professora olha com uma expressão brava e eles param. [P_B 2 - Cena 14 - grifo meu].

As crianças que terminam a lição devem **ficar sentadas em silêncio**. Aos poucos, começam pedir para ir ao banheiro. A professora manda “uma mesa de cada vez” ao banheiro. Quando retornam, ficam sentados, em silêncio, esperando a hora do lanche [P_B 1 - Cena 1 - grifo meu].

Olha, quem for terminando não é para levantar; fica sentado que eu pego a folha [...] [P_B 1 - Cena 8].

Vê-se que as atitudes das professoras da escola B expressam o desejo do comportamento 'adequado' da criança, a fim de que a organização seja mantida. Ficar sentado em silêncio aguardando para a hora do lanche, não levantar da cadeira após encerrar uma atividade, permanecer sentado, fazer filas para ir ao pátio, ao refeitório, caminhar em fila. A respeito do excesso de condicionamentos e regras na sociedade administrada, permanece válida a síntese de Adorno (1995) de que esses excessos levam à claustrofobia da humanidade, ocasionando um mal-estar social. Quanto a esses aspectos, observa-se que na escola B há um excesso de regras disciplinadoras que modelam o comportamento da criança dentro da sala de aula, cerceando sua liberdade de se movimentar e, portanto, contrariando a proposta educativa. Na escola A, a professora P_A 19 apresenta uma conduta reflexiva ao questionar porque são negadas às crianças suas manifestações e a professora P_A 22 diz ter mudado a sua conduta ao compreender as necessidades e motivos das crianças se expressarem de acordo com as suas faixas etárias.

Observou-se também na conduta das professoras da escola A a mediação realizada para auxiliar crianças pequenas no processo de socialização. O cerceamento do livre movimento da criança é reconhecido pela professora P_A 9, que mudou sua conduta ao compreender que estava antecipando ações que poderiam vir a ser realizadas pelas crianças. Essa questão é registrada na fala a seguir:

No maternal I a gente, eu percebo, assim, que tem muitos cortes nas atitudes, por exemplo. Eles gostam muito de se tocar, de se descobrir no

outro. Então, normalmente, quando uma criança chega muito próximo, a gente pensa que já vai bater. “Aí não, vem pra cá.” Já começam aqueles cortes, com medo do que pode acontecer. Então eu acho assim, tem que acreditar neles, tem que ver o que vai acontecer, deixá-los, se movimentar mesmo, e ver o que vai acontecer [P_A 9].

As atitudes das professoras revelam que elas se antecipam à ação das crianças, para zelar pelo bem-estar dos alunos. No entanto, evitar que a criança se relacione com o outro por receio de que ela bata em outra criança, sem dar-lhe suporte de como agir, não levará ao desenvolvimento e aprendizagem da criança no convívio com o outro.

Verifica-se também situações na escola B em que o uso abusivo do 'não' antecipa atitudes que as crianças poderiam ter e, na maioria das vezes, são as situações que devem ser evitadas na visão do professor. Abaixo, os relatos ilustram esse ponto:

A professora escreve os nomes na lousa para que as crianças copiem. Enquanto escreve na lousa, diz: *Hoje são poucos nomes, vocês não podem reclamar [P_B 1 - Cena 1].*

Enquanto cola as folhas, a professora dá orientações para a brincadeira com blocos de montar:

Professora: *Pode fazer arma?*

Todos: *“Não”*

Professora: *Pode por peça na boca?*

Todos: *Não*

Em uma mesa, as meninas fazem de conta que as peças são “comidas” e colocam as peças na boca.

Jéssica: *Quem qué? É arroz e feijão!*

Aline: *Eu quero!* [Jéssica coloca a peça na boca dela]

Em outra mesa, os meninos fazem armas. Quando a professora se aproxima, eles escondem suas armas [P_B 1- Cena 3].

Observa-se que o foco na comunicação e conduta da professora volta-se para o que não pode ser feito, ao invés de dar ênfase ao que pode ser feito, ou além disso, permitir que a criança descubra as possibilidades. Adota-se aqui a 'pedagogia negativa', perceptiva também nas situações relatadas abaixo:

Vocês vão usar esse jogo de montar, mas não é nosso, é de outra sala, então, por favor, façam o favor de tomar cuidado. Não pode por na boca e não pode fazer arma [P_B 1- Cena 7].

Existe por parte da professora P_B 1 preocupação com o que os outros pensam, o cuidado está mais associado ao fato do material ser de outro grupo. Das situações expostas acima observa-se que as mensagens que a professora passa para as crianças são de que as crianças vão destruir os materiais, que se deve cuidar porque é do outro. Todavia, é pedagógico tratar o coletivo, com a perspectiva do uso individual do que é coletivo. Sustenta-se que a pedagogia negativa ou a comunicação negativa traz elementos contrários ao desenvolvimento da autonomia da criança. Em relação à escola B, observa-se que as atitudes adotadas levam à adaptação das crianças a regras de comportamento esperadas pela professora. Nota-se também que após a professora P_B 1 dar orientações para as crianças não brincarem com alusão às armas, elas voltam a fazer isso sem reconhecerem a autoridade da professora.

Evidencia-se também na escola B o uso do poder de professoras na relação com as crianças, conforme os trechos a seguir:

A professora as repreende novamente: “*É a última vez que eu falo, senão vocês vão se ver comigo*” [P_B 2 - Cena 13].

Que falta de educação. Eu falando assunto sério e vocês nessa bagunça. Agora chega, eu não quero ouvir nem um piu. As crianças ficam quietas. Próximo ao horário do lanche a professora diz: “*vocês vão deixar a lição em cima da mesa, vão deitar a cabeça na mesa e só vão levantar quando eu falar, porque hoje vocês saíram dos limites*” [P_B 2 - Cena 14].

Dos relatos contidos nas situações identificadas, verifica-se que na escola A as professoras refletem acerca de suas condutas, tomando consciência do excesso de regras e de comportamentos disciplinares junto às crianças, repensando suas práticas. Na escola B nota-se, nas situações destacadas, o abuso em relação à autoridade do professor impositiva aos alunos, regrido seus comportamentos, restringindo as manifestações das crianças. Vale ressaltar que devido à diferença dos tipos de fontes analisadas, sendo que na escola A os professores fazem relatos sobre suas condutas e opiniões, e, na escola B são descritas cenas das professoras em ação, na escola, considera-se que os dados da escola B não trazem opiniões das professoras sobre suas condutas. Se questionadas, é possível que também se conscientizassem sobre excessos de imposição de regras e tecessem opiniões sobre suas práticas pedagógicas.

2.4.5. Ensino por faixa etária: autonomia versus adaptação

Dos dados identificados das escolas A e B, são recorrentes as situações em que os professores lidam com conflitos em relação ao ensino associado à faixa etária, principalmente, em relação à aquisição de conhecimentos ou habilidades associada à idade das crianças. Como já mencionado anteriormente, a BNCC sugere o atendimento por grupos de faixas etária, promovendo assim divisões nos atendimentos às crianças na educação infantil.

Em relação às escolas A e B, verifica-se situações nas quais os professores associam a aprendizagem da criança à próxima etapa da educação ou ao próximo ano que a criança irá cursar. Os relatos abaixo retratam essa questão:

"(...) duas crianças nossas que saíram escrevendo perfeitamente, escreviam numero desde o começo do ano, ouvir falar que não estava conseguindo escrever o nome. Mas como assim, saíram perfeitos? Mas como não estão? Você se sente frustrada, a professora do ano seguinte talvez um pouco decepcionada. Ah! Esperava que estivesse chegado melhor, e aí a frustração é de ambos os lados [P_A 2].

eles [as crianças] chegam muito crus no Jardim²¹. Não estou criticando. Eles chegam muito crus, porque a exigência do Jardim é totalmente diferente. Então o primeiro mês, o segundo mês de Jardim, eu não estou mentindo, nós somos mais flexíveis, nós tentamos ser mais no Infantil do que para o Jardim [P_A 18].

Porque querendo ou não, ah, 9º ano, mas eles têm 14, eles têm 13. É claro que cada vez mais a gente tem mais matéria, mas às vezes eles pedem coisas, eles querem ficar. Tenho que colocar para fora da sala²², eles querem cantar, querem ficar lá, e a gente não tem essa flexibilidade. Então eu fico pensando que eu não consigo equacionar isso, às vezes. Ah, fundamental I, eles são maiores, mas tem 8 anos. São crianças, a gente tem que ter esse olhar, até no 1º ano (crianças de 6 anos) [P_A 20].

Observa-se as visões das professoras da escola A em relação ao comportamento da criança por faixa etária e que a organização do ensino com essa característica tem o objetivo

²¹ A educação infantil na escola A, à época da realização da pesquisa de Morais (2014), compreendia a seguinte organização por faixa etária: maternal I (2 anos), maternal II (3 anos), Infantil (4 anos) e Jardim (5 anos) (Morais, 2014, p. 112). Não foi possível identificar nos dados de Almeida (2019) a organização do ensino em relação à escola B.

²² O relato é da professora que dá aulas de músicas para a educação infantil e ensino fundamental. Infere-se que o termo utilizado 'colocar para fora da sala' refere-se ao término da aula, e os alunos precisam deixar a sala apesar de manifestarem interesse em permanecer em aula.

de garantir o desenvolvimento de certas habilidades da criança, e, isso gera conflitos e tensão às professoras. Por exemplo, a professora P_A 2 sente que seu trabalho será julgado por outro professor porque a criança, que era sua aluna, iniciou um novo ano escolar e não sabe mais escrever o seu próprio nome. A professora P_A 18 mostra condutas diferentes para crianças de 4 anos e de 5 anos. Essa professora diz que é mais flexível com crianças de 4 anos de idade e menos com as de 5 anos de idade, e usa o termo 'cru' para dizer que as crianças não chegam com as características esperadas para o grupo do Jardim. Vê-se que a professora P_A 20, de música, relaciona o comportamento das crianças à rotina em si na educação infantil, em discrepância com o ensino fundamental, contestando o que a instituição espera da criança que ingressará nessa etapa da educação. Essa professora aponta para o fato de que apesar da passagem de ano, a criança permanece criança, no entanto, ao que parece, acaba sendo negligenciado. Verifica-se ainda que a estrutura escolar tende a enrijecer ainda mais a possibilidade da criança explorar o que deseja, a cada ano escolar que avança.

Identifica-se nessas situações os conflitos enfrentados pelo professor quando o ensino baseia-se em padronizações e prevê que o aluno avance, porém, há de se discutir o que é avançar e o que se espera da criança.

É verificado, ainda, como a organização do ensino na escola pode ser usada como ferramenta comportamental na relação entre professor e aluno, conforme observado na escola B, por meio dos relatos abaixo:

A professora passa, vê a lição do Lucas e diz:

Professora: *“Ô menino, olha isso, como você vai para a 1ª série se você não sabe nem as letras?”*. O Lucas fica em silêncio, olhando para a professora. Quando ela se afasta, eles voltam a dar risada [P_B 1- Cena 5].

Júlia, Letícia e Jessica brincam de pintar a folha uma da outra.

A professora vê e fala: *“O que é isso?”* *Pode fazer a lição. Quero ver ir para a 1ª série sem aprender as letras* [P_B 1- Cena 8].

Nota-se que o ensino, no caso, a alfabetização, é associado ao passar de um ano a outro, e não à aprendizagem da criança. Subtrai-se o estímulo para o conhecimento e o real valor da alfabetização em termos de aquisição cultural.

Ainda a esse respeito, o que é esperado em termos de aprendizagem em determinado período, é antecipado, devido à cobrança que o professor sente da instituição e de pais de alunos para alfabetizar a criança. O relato seguinte exemplifica esse aspecto:

Eu faço isso, não sei se está certo ou não. Eu chamo uma criança que vai fazer aniversário em junho para o atendimento individualizado. Eu sei que eu tenho que dar um tempo pra ela, o problema é que como é exigido e eu também sou, cria uma expectativa comigo, nela e nos pais, enfim, no corpo docente que participa disso. Então você acaba é pulando etapas, entendeu, que não é, você poderia, ou seja, esperar até o segundo semestre pra ver se realmente ela tem aquela dificuldade ou se deu o clique pra desenvolver, entendeu (...). Aí você começa a entuxar letras móveis, desculpa o termo, mas, né, no grosso modo. E aí ela vai aprendendo por associação, por repetição. Aí óbvio, você usa dos sentidos, aí você começa a usar recursos, vendas nos olhos, a questão corporal, tudo isso ajuda, mas é um pouco fora da fase [P_A]²³.

Compreende-se que tal professora realiza o atendimento individual com a criança para verificar o estágio de alfabetização dela, denotando que a exigência da escola leva à adaptação e aceleração do desenvolvimento dos alunos.

Observa-se ainda situações enfrentadas pelo professor nas quais os pais de alunos associam a aprendizagem da criança pequena com o ano em curso. A seguir trechos dessa situação:

*(...) teve uma mãe minha esse ano que falou: Ah, eu estou preocupada. **Será que ele vai sair escrevendo até o final do ano.** E aí aquilo, sabe, ah eu falei é algo que a gente vai desenvolver durante o ano, porque o ano passado não era o objetivo, mas a gente vai trabalhar durante o ano, e aquilo já ficou na minha cabeça, que é o aluno mais fraco que eu tenho, que tem mais coisas para serem trabalhadas, e se ele não sair até o final escrevendo? Mas vem aquela cobrança de mim, do ano seguinte que o Jardim irá precisar pelo menos a escrita do nome sair legal e da mãe com aquela expectativa de não querer que aconteça igual aconteceu com o irmão, “Eu quero que ele saia daqui escrevendo o nome”. Então é tudo que me deixa ansiosa, estou ali vendo a cada dia a evolução, se está evoluindo, e a gente acaba deixando de lado a brincadeira, porque vamos treinar o nome, vamos escrever. Vamos escrever o nome todos os dias, exagerando, né! [P_A 2 - grifo meu].*

²³ professora não identificada nos dados disponíveis em Morais (2014).

Vê-se na fala da professora que ao ouvir de uma mãe de aluno "Eu quero que ele saia daqui escrevendo o nome", passa a priorizar o trabalho da escrita e deixa em segundo plano as brincadeiras, essenciais para o desenvolvimento da criança. Por um lado, observa-se o atendimento à expectativa da mãe, por outro, mostra desconforto ao deixar de desenvolver outros elementos importantes para o desenvolvimento infantil. Os professores lidam com a cobrança dos pais de crianças em tenra idade, de obter a maior quantidade de conhecimento possível. No entanto, a educação infantil não deve se reduzir ao conteúdo. Diferentemente, ela deve voltar-se à experiência que, por meio de atividades e brincadeiras, permitirá a formação significativa da criança.

No caso ilustrado, a professora assume a posição de atender a expectativa vinda de fora da instituição, de uma mãe, porém, também expressa que escrever o nome é uma habilidade esperada para o período em curso. Constatamos a segmentação do ensino escolar. Professores e alunos são adaptados aos propósitos da organização escolar. De um lado, o professor consciente da situação e, por outro, o direito da criança brincar suprimido para que aprenda escrever seu próprio nome em um período de tempo determinado.

Dos exemplos, observa-se que ações voltadas para acelerar o processo de alfabetização da criança não estimula a criatividade, volta-se para adaptação ao coletivo, pelo que se é esperado em dada etapa do ensino.

Vê-se que outras professoras da escola A agem no sentido de esclarecer aos pais os propósitos na educação infantil e, sobretudo, privilegiam outros desenvolvimentos na criança, no caso o motor e a socialização. As professoras P_A 4 e P_A 14 evidenciam, ainda, que é possível haver flexibilização nessas situações, principalmente, quando argumentam junto aos pais que a aprendizagem deve ser significativa ao aluno, voltando-se para o desenvolvimento da criança e que o aprendizado, de fato, seja significativo para o aluno. Nas palavras das professoras:

Eu acho que essa cobrança nunca vai terminar, acho que a cobrança sempre vai ter. Da Instituição, dos pais, cabe à gente entender essa cobrança de uma forma diferente eu acho. A gente falar: Olha, não, eu sei que o meu aluno tem capacidade, vou fazer o possível para que ele alcance, mas tentar ao máximo levar para o lado que seja significativo para a criança, que ela aprenda e fique para o resto da vida [P_A 4].

Por isso eu acho muito legal o que está sendo feito agora, que foi discutido o ano passado essa questão de deixar claro para os pais a importância do brincar, do movimento, que nessa fase eles são muito corporais, que eles precisam disso pra aprender [P_A 14].

Reflete-se acerca das situações acima apresentadas com as contribuições de Adorno (1995), de que quando a escola opera como uma instituição de massa, ela própria instala e cultua a massificação levando à deformação da consciência. Por um lado, a escola se estrutura para atender as crianças por faixa etária de forma organizada, no entanto, verifica-se o impacto para a criança, professor e pais de alunos quando o período e ano em curso determinam o desenvolvimento da criança.

2.4.6. Avaliação da criança: desenvolvimento versus padronização

A respeito da avaliação verifica-se, primeiramente, o que é esperado para a educação infantil em documentos oficiais. Consta na LDB, 2ª seção, artigo 31º, que a organização da educação infantil prevê "avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (BRASIL, 1996). Em relação à BNCC da educação infantil verifica-se que o documento não apresenta tópico específico sobre esse assunto e, o mesmo ocorre com os outros documentos oficiais, visto que Almeida (2014)²⁴ ressalta que os documentos oficiais sobre educação infantil não dão esclarecimento adequado sobre a avaliação para essa faixa etária. Portanto, a questão permanece ao se considerar que o mais recente documento norteador para a educação também não traz dados efetivos sobre este assunto. Todavia, logo após a descrição dos 'direitos' de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC, como já comentado anteriormente, é sinalizado o acompanhamento da criança em relação a tais direitos, com indicações de que não existe a intenção de classificar a criança, como é possível conferir no trecho a seguir:

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos

²⁴ Almeida (2014) investigou como as crianças têm sido avaliadas durante a educação infantil em relação a aspectos referentes aos comportamentos sociais e cognitivos.

professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, s.d., p. 39).

Nesse mesmo sentido, Almeida (2014, p. 123) ressalta que "se preservados os objetivos de oferecer elementos para a reflexão e reorientação das ações escolares, (a avaliação) torna-se um instrumento necessário", mas, por outro lado, em duas outras afirmações da pesquisadora é possível identificar outras atribuições da avaliação quando ela não é instrumento para a reflexão. Nesse caso, passa a ser um mecanismo de controle e de adaptação da criança às propostas da escola. Nas palavras da pesquisadora, "quando a escola avalia uma criança, não o faz somente em relação ao que ela apresenta, mas também ao programa pedagógico, ao sistema de ensino e às intervenções realizadas pelo professor" (ALMEIDA, 2014, p. 36), e em outro trecho, "(...) os documentos produzidos pela escola trazem à tona, com muita nitidez e com contornos fortes, o modo de como a própria escola tem operado para promover o controle e ajustamento de seus alunos" (ALMEIDA, 2014, p. 36).

Em relação à escola A²⁵, verificou-se que parte das professoras não se sente confortável em avaliar crianças pequenas, o que passa a ser feito muito mais por obrigação, do que por acreditarem na efetividade da prática. Esse entendimento decorre das falas transcritas a seguir:

Quando eu sento ali para avaliar, eu falo Meus Deus! Que judiação eu ter que dar uma nota para uma criança de dois anos. De acordo com o que eu tenho que avaliar, às vezes eu dou sete ou seis, dependendo do que está

²⁵ A análise limita-se aos dados disponíveis da escola A, visto que esse assunto não foi identificado nos dados da escola B. De acordo com os dados da escola A infere-se que são utilizados diferentes tipos de avaliação, entre eles, relatórios e boletins com notas/conceitos, no entanto, não foi possível identificar em quais anos da educação infantil são utilizados cada um dos instrumentos. Ressalta-se, também, que esta pesquisa tem o objetivo de identificar situações de conflito moral, dessa maneira, dando luz a situações com esse teor. Todavia, destaca-se que a escola A, à época da realização da pesquisa de Morais (2014), apresentava um novo currículo pautado em habilidades, e que nos estudos de Morais (2014) foi inferido que "pelas falas das professoras, que elas apresentam uma forma de avaliação na qual buscam consonância com o currículo por habilidades, mas apresentam para os pais um instrumento que ainda reflete o currículo anterior" (MORAIS, 2014, p. 176). Dados sobre as mudanças no processo de avaliação adotado pela escola desde 2011 até 2014 encontram-se em Morais (2014, p. 98).

sendo avaliado ali. (...). Isso me incomoda um pouco no maternal, ter que dar nota dez, nove, dar um número para eles. Eu me sinto mal, assim, na época de avaliá-los, porque eu acho que não tem como, assim, eles são pequenos, tão carentes [P_A 6].

Minha [ansiedade] é a questão da nota [para o maternal] [P_A 16].

No caso do maternal I, o que é mais complicado é dar nota, porque eles chegam com um ano e meio e eles são muito pequenos [P_A 16].

(...) pra gente do Jardim, eu também acho muito complicado dar um número, uma nota assim, eu não acho nada fácil, tem vez que dá vontade de chorar.. Nota, pelo menos do jeito que está hoje, não reflete o que a criança é [P_A 5].

Agora na avaliação eu tenho muita dificuldade, por mais que a gente sente e converse sobre os critérios. Então como vou avaliar pintura? Se a criança pintou no mesmo sentido, se a criança deixou passar. Aí na hora que eu vou avaliar pintura, eu sento e choro. E agora, às vezes tem pinturas lindas, mas está em diversos sentidos ... é uma coisa difícil, por mais que a gente combine entre os níveis. Então eu sofro na avaliação (...) [P_A 2].

Além de registrar a angústia sentida pelo professor no processo de avaliação, os relatos indicam que não há concordância com essa prática, sobretudo, em atribuir uma nota e revelar que a avaliação não retrata o que a criança é. Nesse último aspecto, questiona-se a concepção da professora de que a avaliação deva retratar a criança, visto que, de acordo com a BNCC para a educação infantil, o propósito dos registros é de acompanhar as aprendizagens da criança. Em relação à fala da professora P_A 2, a respeito de avaliar uma criança diante do traçado que ela faz em pinturas, a avaliação artística está voltada para a habilidade da criança e não ao processo criativo, como comenta essa professora, a respeito das 'pinturas lindas'.

Identifica-se, por meio dos relatos da professora P_A 6, a obrigação dela 'ter que dar notas', de maneira a cumprir processos estabelecidos na instituição de ensino. Neste sentido, Horkheimer (1985) discute sobre o indivíduo agir de acordo com o que é determinado, sem consciência dos efeitos de seus atos. As professoras da escola A, todavia, apresentam consciência a respeito de suas atribuições e, por discordarem, passam a ter mal estar, conforme os sentimentos expressados e aqui destacados: "eu me sinto mal" [P_A 6], "minha [ansiedade] é a questão da nota [para o maternal]" [P_A 16], "(...) tem vez que dá vontade de chorar" [P_A 5], "(...) na hora que eu vou avaliar pintura, eu sento e choro" [P_A 2]. Evidencia-se também o processo de adaptação pelo qual as professoras passam ao avaliar as crianças, no sentido de adotar procedimentos que não estão em consonância com as suas concepções.

Entende-se que a avaliação deve ter como objetivos auxiliar o processo de aprendizagem da criança e orientar as ações pedagógicas, permitindo o acompanhamento das aquisições da criança e que seja estimulada com novas possibilidades para desenvolver suas capacidades cognitivas e motoras, além de socializar-se no meio em que vive.

Especialmente, na relação com os pais, observa-se que a avaliação na escola A leva a situações de conflito. Note-se os incômodos das professoras quando os pais questionam as notas ou conceitos atribuídos aos seus filhos. Trata-se de uma contradição visto que a escola atribui uma nota ou conceito e, quando questionados pelos pais, as professoras sentem-se cobradas em ter que explicar a nota [P_A 15], pressionados [P_A 10], ou não compreendem porque os pais querem esclarecimentos [P_A 15] e em alguns casos orientam os pais para que não se preocupem que seus filhos tirem notas maiores [P_A 16] e também desvalorizam as próprias avaliações [P_A 2]. Vale destacar, apesar de extenso, os trechos a seguir que ilustram essa questão:

*Então, por exemplo, uma criança lá em formas, reconhecimento, tal, aí você coloca lá uma nota. Aí uma mãe pergunta, **porque elas sempre querem saber o porquê que ele está com MUITO BOM** [P_A 15 - grifo meu].*

*Porque os pais chegam, (...) Muito ansiosos e preocupados com a nota. **E eu falava para eles não se preocuparem com isso, essa necessidade de ver o 10** [P_A 16 - grifo meu].*

*E a questão do BOM, eles não aceitam o bom, então eles ficam indignados. **Bom é bom, gente!** [P_A 15 - grifo meu].*

*A nota mais baixa que o meu filho tem é com você. **“É, quanto ele tem? MUITO BOM...”** [P_A 10 - grifo meu].*

*Eles [crianças] chegam muito crus [no jardim], porque a exigência do Jardim é totalmente diferente. Então o primeiro mês, o segundo mês de Jardim, eu não estou mentindo, nós somos mais flexíveis, nós tentamos ser mais para o Infantil do que para o Jardim. Aí chega no terceiro mês, você tem que começar a exigir. Aí começam os problemas. Aí você tem que dar uma nota. **Chega na reunião de pais, o que é essa nota. No começo essa nota é boa, porque a exigência é diferente. Aí depois a exigência começa a ser um pouco maior, então a nota tem a tendência de diminuir. Aí o pai me questiona, entendeu?** [P_A 18 - grifo meu].*

Às vezes muito bem, foi ótimo, no fundo a criança não entende o que é 7 ou 8, mas a mãe vai dizer, “olha como a sua nota de educação física

melhorou.” E a criança tem que ter a satisfação de que ela melhorou também, e eu também [P_A 10].

Tinha uma aluna no maternal que me deu dó. A mãe veio comentar comigo que ela veio com o boletim com notas baixas, a bronca que o pai deu nela, a cobrança que ele [fez dela]. Nossa! Eu falei pra ela que fiquei assustada da forma como ela falou. Me senti culpada, porque eu não podia dar mais, mas eu falei. Nossa, calma! Porque não é assim que funciona. Porque o pai cobrou da menina, que eu fico pensando como será isso no Ensino Médio, as notas. Puxa! Porque é um boletim comum, meramente ilustrativo de algumas habilidades, e o pai ali fazendo uma exigência, uma cobrança, dando para a criança uma punição de tal forma. Dando uma relevância para aquele boletim [P_A 2 - grifo meu].

Mas é o que a gente fala para os pais, e sempre falo que o registro é a última coisa, registro é para o pai ver, porque o que importa mais é tudo aquilo que foi trabalhado antes, tudo que você fez no lúdico, no concreto, também é importante o registro. As vezes aquela coordenação motora fina ali, precisa disso, porque ele vai ter que escrever, e precisa desses pré-requisitos, mas o registro, muitas vezes é pro pai ver, quer ver conteúdo, folha, mas o importante é o caminho que você trilhou para chegar ali [P_A 24 - grifo meu].

E eu lembro do ano passado que a mãe de uma aluna me falou assim no meio da reunião: Ah, ela foi tão mal em matemática. Aí eu me senti tão mal, porque eu não dei dez, sabe aquela coisa assim, porque não foi... É que ela não sabe o que eu estava avaliando na verdade, que a menina era tão quietinha que não consegui avaliar ela. A “eu podia ter dado”... A mãe ficou frustrada e eu fiquei me sentindo mal, aí eu expliquei que era o 1º trimestre, que eles são tão pequenos.. [P_A 6].

Percebe-se que tais entendimentos são ocasionados devido à própria dinâmica da avaliação. A professora P_A 24 relata, conforme trechos acima, que o "registro é a última coisa, registro é para o pai ver". Note-se que para esclarecer os propósitos na educação, as professoras acabam explicando que a avaliação, seja nota ou registro, não vai proporcionar essa percepção aos pais. A afirmação da professora que "bom é bom" é lógica, no entanto, em termos de educação é discutível o que significa ser bom, muito bom, regular, ruim, quais os critérios considerados nessas definições e, além disso, de que forma pode colaborar para refletir a respeito das práticas pedagógicas e garantir elementos importantes para a aprendizagem da criança.

Identifica-se, ainda, que em alguns casos a avaliação torna-se instrumento de comparação dos alunos, tanto por parte dos pais como de professores e, para evitar que os pais

tomem ciência das notas de outras crianças da escola, a professora P_A 10 evita entregar o material que produziu, por exemplo, durante reuniões com os pais. Nota-se a possibilidade da avaliação padronizar os alunos e ser instrumento de comparações. As falas abaixo retratam tais situações:

Eu acho muito difícil dar nota sem comparar, porque assim, eu percebi que os pais sentam com a pasta e vão folheando e mostrando um para o outro. Aí o pai vê, por exemplo, a figura humana: Aí, meu Deus, se o meu filho fez o círculo colocou os braços e as pernas, a boca e os olhos tirou 10, porque o outro que só colocou a cabeça é 10 também? Porque assim se você não pode exigir, porque o pai vai questionar. (Por que o meu filho que fez perfeito tem 10 e o outro que não fez tem também?) Entendeu? [P_A 14 - grifo meu].

Mas eu acho assim, eu utilizo como... existe a referência do excelente vai o 10 e dali eu tiro os outros [P_A 13 - grifo meu].

Eu acho que aqui na escola não devemos gerar polêmica entre os pais. Por isso eu já desisti de trazer a minha tabela com notas, porque eles não querem olhar a nota do filho deles, eles querem ver a nota do outro. Então eu acho que essa pasta deveria ser distribuída no final da reunião, vai embora, aqui a sua pasta. É verdade, se não fica aquela comparação [P_A 10 - grifo meu].

Observa-se, diante das falas, que o 'desempenho' de uma criança irá balizar a atribuição de nota ou conceito das demais crianças de um mesmo grupo. Nota-se que a avaliação do desenvolvimento individual é associada ao desempenho do coletivo.

Identifica-se também que a própria escola contribui com a percepção do pai em relação ao desenvolvimento da criança, diante de tal avaliação, conforme trechos a seguir:

De certa forma isso acaba alimentando a ansiedade e expectativa nossa e dos pais, porque nós também não estamos ajudando os pais a terem outro olhar em relação à criança [P_A 1].

E aí, eu acho que daria muito mais trabalho para nós, professoras. Tenho certeza, mas seria muito mais justo e os pais entenderiam muito mais, se a gente fizesse os relatórios, eu acho que seria muito mais condizente com o que a criança faz aqui na escola [P_A 5].

Mas aí cabe a gente no começo, [mas acho que a gente sempre tenta fazer isso] nas reuniões, pontuar isso para os pais. Como é feita essa avaliação, como as crianças estão se desenvolvendo, o que a gente olha no 1º trimestre,

o que a gente olha no 2º trimestre. Acalmar eles, que chegam com essa ansiedade [P_A 4].

Mas aí, eu acho que tem que deixar mais claro ainda de que não é só o que eles estão vendo que é avaliado. Tudo que a gente faz o tempo inteiro que envolve aquela nota, que vai no boletim [P_A 11].

Das situações apresentadas neste tópico, reflete-se acerca da importância dada pela sociedade contemporânea em avaliar as pessoas e sua realização com naturalidade, dada a constância nessa sociedade de se qualificar e classificar trabalhos produzidos e seus resultados. Observa-se que os questionamentos dos pais das crianças não se referem ao desenvolvimento da criança, porém, às notas, aos conceitos como algo já naturalizado e esperado. Verifica-se também a ocorrência de comparações entre os indivíduos diante de notas a eles atribuídas.

Nota-se a adaptação dos professores em relação ao sistema avaliativo, o que causa incômodos devido a discordância em avaliar crianças pequenas e a obrigatoriedade em realizar essa prática, como função burocrática. Observa-se o senso crítico dos professores quanto ao sistema de avaliação, ao mesmo tempo que, muito dos incômodos tenham sido ocasionados por terem de dar explicações aos pais das crianças.

Alguns professores julgam os pais das crianças que questionam notas, por não ficarem satisfeitos com as mesmas. No entanto, neste aspecto, entende-se que a escola utiliza de recursos que alimentam tal conduta dos pais. Seja em relação a questionamentos de pais ou de outros indivíduos, toma-se os apontamentos de Horkheimer (1985) em relação ao agir moral, em relação à consciência e significado do que se desenvolve e Adorno (1995) a respeito da capacidade das pessoas se identificarem com a finalidade de seus trabalhos, de forma consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que este estudo possibilitou identificar situações conflitantes da educação infantil em termos de exercício da docência do professor, principalmente, em relação à adequação entre as necessidades das crianças e a institucionalização do ensino, em relação à rotina escolar, planejamento, organização do ensino por faixa etária e avaliação. Os dados que revelam a interação do professor com a criança também evidenciam questões morais na conduta do professor voltada à disciplina escolar, em relação ao comportamento esperado das crianças.

Tais situações permitiram constatar que as crianças passam por adaptações para adequação ao ambiente escolar e a conduta do professor nesse processo é essencial para que a criança se desenvolva de forma autônoma, quando não, se reduz a mera adaptação. Observa-se a preocupação de professores diante disso, tentando flexibilizar planejamentos e cronogramas, conforme dados da escola A. Essas adequações, que propiciam a autonomia da criança e o desenvolvimento de suas potencialidades, foram conferidas nas falas das professoras que expressaram suas opiniões sobre a dinâmica da organização escolar. No entanto, quando observadas informações da escola B, vê-se, na prática, como a rotina escolar e o ritmo da escola vão delineando padrões de comportamentos socialmente desejados da criança.

Outro aspecto visível na conduta dos professores é a pedagogia voltada para o 'não', com seu uso recorrente que, com o objetivo de orientar a criança, vão negando possibilidades de aprendizagem a serem exploradas, além de influenciar diretamente no comportamento da criança. Quando cientes de tal prática, de acordo com a análise dos dados da escola A, os professores revêm suas atitudes.

Foi possível, ainda, ampliar a análise sobre a atitude de professores com outros envolvidos no processo educativo, além da criança, os seus pais. Nesse item da pesquisa, identificou-se concepções dos professores quanto aos fins do processo de avaliação escolar e, diante do posicionamento de pais de crianças, em relação à educação escolar.

Quanto às hipóteses formuladas nesta pesquisa, verificou-se situações nas quais as necessidades e o desenvolvimento de aspectos individuais ou específicos de crianças

pequenas deixam de ser atendidos adequadamente, sobretudo em relação à adaptação ao meio escolar e a espontaneidade da criança enquanto criança. Com base na teoria crítica entende-se que a ausência de atendimento às necessidades individuais da criança compromete a aquisição da autonomia do indivíduo e, considera-se que, em boa parte das situações analisadas, constatou-se tal hipótese, em virtude da predominância da referida ausência, quando comparada à pouca frequência de estimulação para a autonomia. Constata-se também atitudes reflexivas de professoras para que a adaptação não cerceie a espontaneidade e o desenvolvimento de crianças. Em relação à hipótese de que os professores evitam enfrentar conflitos, adaptando-se às regras das instituições, verifica-se que eles ficam mais sujeitos ao modelo de organização escolar, no entanto, acredita-se que os dados analisados não são suficientes para fazer tal afirmação em sua totalidade. Identificou-se também a ligação do modo de vida contemporâneo com os problemas morais na educação, sobretudo em relação à rotina e avaliação escolar, ainda passíveis de aprofundamento.

A respeito do método *ex post facto* adotado, algumas considerações são essenciais. Os dados da escola A compõem boa parte de opiniões e também de compartilhamento de experiências das professoras. Posto isso, nota-se que foi possível identificar situações nas quais as professoras dessa escola enfrentam conflitos, entendidos como morais, assim como também foi viável obter dados nos quais elas refletem a respeito de suas condutas. Nem todas as professoras fazem isso, mas boa parte das opiniões são reflexivas frente a situações que já vivenciaram por elas mesmas ou baseadas na conduta de outras professoras. Já os dados da escola B revelam as situações no ato da docência da professora. Devido ao tipo de dados da escola B, fica evidente que não há uma autorreflexão do professor a respeito de suas ações, dado que o material analisado não contém tais elementos. Porém, é importante ressaltar que a conduta reflete concepções do indivíduo.

Esta pesquisa procurou trazer contribuições ao professor em relação aos conflitos por ele enfrentados nas instituições de ensino, dando luz a situações que podem ter se naturalizado. Não é compreensível que tomemos como normal quando um professor relata sentir tensão e angústia no exercício da prática docente. A teoria crítica permite a reflexão sobre os meios e fins de nossas ações na sociedade contemporânea. Se há discordância dos professores em relação à dinâmica das organizações escolares, ainda há muito a se estudar, pesquisar e refletir sobre o modo de vida em termos de educação escolar e, assim, acredita-se

que os elementos aqui apresentados podem enriquecer as discussões sobre a atuação do professor em ambientes voltados para a formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W.. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Renata Proveti Weffort. *Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. *Se essa escola fosse minha...* A organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANGELL, Robert C. e FREEDMAN, Ronald. Utilização de documentos, arquivos, dados censitários e índices. In: FESTINGER, Leon e KATZ, Daniel (coord.). *A pesquisa na psicologia social*. Trad. de Gestão Jacinto Gomes. Rio de Janeiro: FGV, 1974.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre : Artmed, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Reflexos sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. 2ª ed. São Paulo: 34, 2009.

CABRAL, Fernanda Araujo. *Investigação do potencial de desenvolvimento do preconceito em crianças pequenas*. 139 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 2016.

CAMÕES, Maria Clara, TOLEDO, Leonor Pio Borges, RONCARATI, Mariana. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda, CARVALHO, Maria Cristina (orgs). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DIAS, Adelaide Alves. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. [online]. vol.18, n.3, p. 370 - 380. ISSN 0102-7972. 2005. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000300011>.

DURKHEIM, Émile. A Educação - Sua Natureza e Função. In:_____. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, cap. 1, p. 25-44, 1955.

_____. *A Educação Moral*. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Determinação do facto moral. In: *Sociologia, Pragmatismo e Filosofia*. Tradução: Evaristo Santos. s.l.: RÉS - Editora, p. 209 - 255, s.d..

FRANCISCO, Simone dos Santos Affonso. *Análise de Planos de Ensino de Educação Infantil, à luz de uma literatura analítico-comportamental*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

KANT, Immanuel. *Textos seletos*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Formação de professores e o desafio da ética. *Diálogos*, vol. 20, nº 1, 2016.

HORKHEIMER, Max. Materialismo e Moral. In: *Teoria Crítica I*. Tradução: Hilde Cohn. São Paulo: Editora Perspectiva, p. 59-88, 2015.

_____, ADORNO, Theodor W. O conceito de esclarecimento. In: *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

MORAIS, Patrícia Ferreira. *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: desafios e possibilidades*. Dissertação. (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MULLER, Adriana e ALENCAR, Heloisa Moulin de. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa*, vol. 38, nº 2, p. 453-468, 2012.

SANTOS, Kelly Cristina dos. *Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, Mariana dos Reis. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Disputas e "Consenso" no Conselho Nacional de Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Simone de Oliveira Andrade. *Educational policy for early childhood education and Mathematic education*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

TONUCCI, Francesco. *Frato: 40 anos com olhos de criança*. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WIGGERS, Verena. *As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Documentos

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. s.d.a.. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em maio de 2019.

_____. Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. s.d.b.. Versão preliminar. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em junho de 2019.

_____. LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em junho 2019.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em abril de 2018.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 20/8/2018.

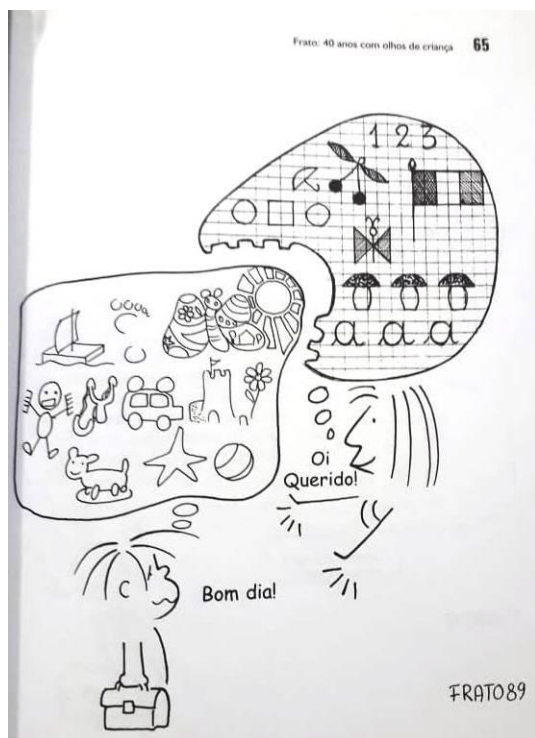
_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional De Educação, Conselho Pleno. 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em maio de 2019.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Câmara de Educação Básica. 2009). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/8/2018.

ANEXOS

Anexo A - Charges de Francesco Tonucci utilizadas em grupo focal mediado por Moraes (2014)

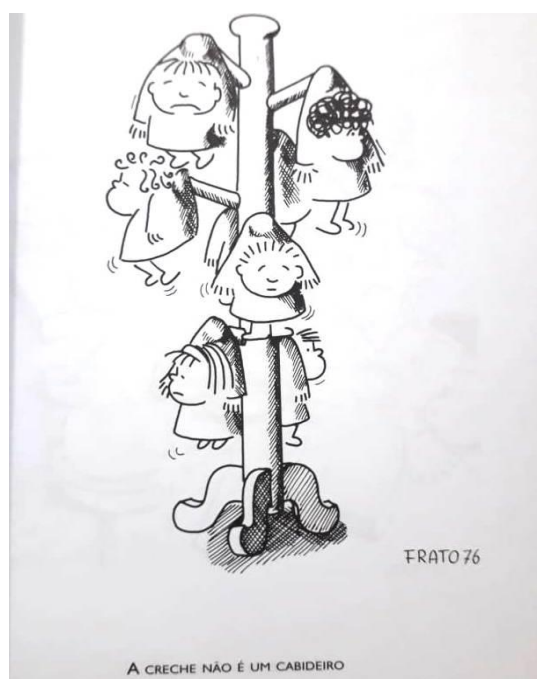
Charge 1



Charge 2



Charge 3



Charge 4



Anexo B - Categorias de análise utilizadas por Morais (2014)

| Tabela 11 - Categorias de análise | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|--|--|
| Eixo | Categorias | Subcategorias | Categorias emergentes |
| Prática Docente | Comportamento | Ação dos professores Expectativas familiares Cobrança Ansiedade Desafios e dificuldades | Resistência |
| | Conhecimento | Saber recebido pela cultura Saber crítico reflexivo Ensinar Aprender Desenvolver | Conteúdo |
| | Destreza | Prática escolar e educativa Prática organizativa Prática didática Habilidades Prática pedagógica | Planejamento Estratégia metodológica Avaliação Plano de aula |
| | Atitudes e Valores | Postura Disposição Adequação | Dimensões afetivas e relacionais Tempo cronológico e histórico Tempo de espera Tempo pedagógico |

Tabela elaborada pela pesquisadora.

Fonte: Extraído de Morais (2014, p. 133)

Anexo C - Informações extraídas da dissertação *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: desafios e possibilidades* (Morais, 2014)

Consta neste anexo, informações extraídas de *Morais (2014)*¹. Conforme indicado nesta pesquisa, foram organizadas para este estudo as falas das professoras por temas. Dessa forma, para identificar a separação das conversas e agrupá-las por temas, foram utilizadas linhas tracejadas (-----). Portanto, a cada novo tracejado se inicia uma nova conversa², sobre a mesma temática. Abaixo exemplo que ilustra a divisão:

| Cronograma escolar |
|---|
| <p>Por isso eu falei dessa questão da organização. Então, eu também vejo que eles [charge 2] esperando o tempo pra ir para casa, eu vejo isso também, mas vejo um pouco além pensando no meu trabalho. Se eu fosse olhar para essa charge, eu pensaria no meu trabalho e não só no que a criança está esperando pra ir para casa. Pensando em mim como professora, essa questão dá ansiedade, né? De cumprir o que ele vai fazer primeiro, o que ele vai fazer segundo e no fim o que ele aprendeu? Olhar pro relógio, né? [P_A 21].</p> <p>-----</p> <p>E essa daqui [charge 2] também, eu acho. Tudo segmentado, assim, Ah! Essa semana a gente tem dar isso, estamos atrasadas. Ai meu Deus! E essa ansiedade a gente passa... [P_A 4].</p> <p>Uma coisa que eu acho importante. Essa continuação, de um nível para o outro [P_A 4].</p> <p>Essa continuidade precisa ser revista [P_A 5].</p> |
| Planejamento escolar |
| <p>Escutar eles, escutar o que eles mais gostam para poder fazer uma aprendizagem significativa [P_A 8].</p> <p>Os cantinhos que a professora falou, que é importante observar esses momentos que a gente acaba deixando de lado. Eu acho que é importante, porque a gente passa a conhecer mais um pouquinho cada criança, o que ele está expressando naquele momento, o que ele está sentindo, o que ele já traz com ele, eu acho que a gente tem que ter esse olhar mesmo [P_A 7].</p> <p>-----</p> <p>Eu acho que a criança chega, assim, em um momento de mundo muito novo. As crianças têm muitas informações. Então a gente tem que trabalhar muito a partir daí. Também, trazendo essa crianças pra se interessar da maneira que a gente propõe aqui, né? [P_A 3].</p> |

¹ Ver em *Morais (2014, ANEXO 2)*.

² Algumas falas se encontram em mais de uma temática, no caso em que professores referiam-se a vários temas em um mesmo comentário.

Rotina escolar

Parece que cada charge trata de um aspecto diferente, porque a charge 1 é muito quando a gente chega pra dar aula às 7h 30 ou 8h da manhã, tem criança que está morrendo de sono e você já chega falando tudo que vai fazer no dia. E vamos, vamos, vamos, porque daqui a pouco a gente tem que ir para a aula. Enquanto ele ainda está pensando no que ele quer brincar, ou no que ele sonhou. Ele ainda está acordando, e a gente já está acelerado, tadinho [P_A 19].

Eu acho que pra mim essa charge 1 deve ser uma charge de cabeceira pra qualquer professor. Porque pra mim, o que me chamou a atenção no primeiro momento, foi não só o rosto do menino, mas os dentes do balãozinho da professora engolindo o balãozinho do menino. Então aqui revela primeiro uma visão de educação, da qual agente pode parar pra pensar, talvez um pouquinho naquilo que se chamava ver o aluno como uma tábula rasa. No qual se desconsidera tudo que ele traz para a escola, e que quer colocar aquilo que o professor acredita e chama de conhecimento, sem considerar aquilo que o aluno traz, seja brincadeira, seja o momento de alfabetização que ele está e qualquer outro. [...]. Na verdade, eu acho que aqui revela, lógico a seleção de saberes faz parte da nossa produção e a gente tem que ter muito cuidado pra isso, mas não engolir o que o outro traz, muito pelo contrário. Às vezes a criança não está com uma cara muito boa, mas o que aconteceu? É simplesmente porque ela está tendo um comportamento que a gente considera inadequado ou porque realmente aconteceu alguma coisa, então fica muito claro. Tem os números [da charge 1] 1-2-3, logo no começo, e a letra cursiva no final. Parece um começo, meio e fim. A partir dos números, vieram os desenhos, e depois ela chegou na letra cursiva. É quase como algo estagnado. Enquanto que no pensamento da criança o sol está pra lá, o brinquedo pra cá, ele tá ali. É lógico, na verdade, eu acho que ele diz: “vamos tentar juntar as duas coisas, né?” Aquilo de fato que é importante eles terem no processo deles, mas aquilo também que eles trazem de como... os momentos mais livres de brincadeiras, o acolhimento, enfim de toda a dinâmica que é característica da educação infantil [P_A 24].

Pra mim a charge 4, muitas vezes é o que a gente acaba treinando, controle do horário, o que a gente faz primeiro, não que a rotina na educação infantil não seja necessária, porque uma pessoa sem rotina, não consegue estabelecer limites, né? Mas eu vejo que muitas vezes é questão de organização. Com tudo. Se eu me organizo com o tempo, me organizo com o meu material, me organizo com o meu pensamento. Porém essas crianças [da charge] estão olhando pro tempo e não pro que existe em volta delas no espaço, né? Nesse local. Então uma pintura, um brinquedo, uma boneca, se fossem atividades expostas de outras crianças, eles estão pensando mesmo, olhando pro relógio [P_A 21].

O que mais me chamou a atenção, por ser uma questão de creche, né? Pensando nessa e na outra [charge] 3, que a creche não é um cabideiro, que agora estou com os pequenos, e até o

curso que a gente está fazendo, a gente vê muito, que em muitos lugares, as crianças, a gente pode até acabar fazendo isso também. Que em creches as crianças pequenas, você vai em creches e você, às vezes vê que as crianças ficam em cadeirões, sentadas assim, que não podem sair, sabe, eles tem que ficar todos sentadinhos, organizadinhos, às vezes até distantes um do outro, porque às vezes acaba mordendo, batendo ou então que ... numa questão de organização tem que ficar limpinho. Aí senta, come. Aí vai tomar banho, sabe... foi isso que eu vi aqui, não é cabideiro, cada um em um lugar pendurado, sentado, quietinho, sem sair dali, sem integração, todos tristes, e, principalmente, porque são 12 horas, estão ali sentados estáticos, não podem se movimentar, porque muitos têm medo de passar por alguma escada, obstáculo, vai se machucar e a mãe não vai gostar, então eu vi muito por esse lado assim [P_A 22].

Eu não sei. Primeiro que eu acho que eu não me atentei muito à creche aqui, porque o que poderia ser creche para o autor e creche na legislação? Acho que não é o caso, mas a primeira pergunta que eu fiz dessa imagem é: O que é tempo para essas crianças? O que significa olhar para elas o relógio passar? Por que 12 horas na creche acredito que seja no sentido figurado, ou até pode ser no real. Depende muito de cada situação, mas acho que o local no qual eles estão, reflete um pouco o que seja o tempo passar para elas. Os brinquedos ou talvez atividades que a princípio chama a atenção deles estão distantes, e o vazio da sala é o que está mais próximo das crianças. Dá a entender que o tempo delas passou no vazio, que, na verdade, os brinquedos de um lado, os livros de outro e o ursinho que talvez possa ser de uma que ela trouxe de casa, não gerou uma relação de apego, não gerou um interesse, porque algo fez com que esse tempo passasse no vazio [P_A 25].

Então a gente passa tanto tempo na escola fazendo tantas coisas que no final do dia eu não sei nem o que eu fiz [P_A 19].

Então aí ... exatamente, porque esse tempo passou no vazio, foi pela dinâmica dada por quem dirige? Foi pela situação das crianças que vem, pelas atividades que foram propostas, porque no canto, dá a impressão de ser uma lousa, e no final um quadro [descrevendo a charge]. Então é o ambiente, quais são as questões? O que vai ser feito com o tempo que eles estão na escola? Eu acho que essa é a pergunta, o que é, como, com qual qualidade e de que forma? Até porque eu não sei a gente não tem como saber aonde dá essa escada [descrição da charge] mas eles têm acesso à escada, se essa escada dá na porta da creche, eles não foram embora, resolveram ficar olhando pro relógio. Eles não estão batendo à porta, ninguém está olhando para a escada. Então a questão é assim, cada minuto, a gente sabe, tendo contato com a educação infantil que é o jeito que você fala, é a sua expressão corporal, é a forma como você olha que vai dar a qualidade e a utilização desse tempo... Exatamente, eles próprios estão olhando para o relógio, é então, porque, quem direciona pensar, quem direciona não está explícito, quem direciona está implícito [na charge] porque eles não estão olhando para o relógio à toa. Não foi a coisa, quando eles entraram na sala que propriamente chamou a atenção deles, mas passou a ser, por algum motivo. Então eu acho que, no caso, tem que tomar cuidado, ter consciência para aproveitar o tempo da melhor forma possível, propor para

as crianças com que esse tempo passe da melhor forma, criando organização, criando rotina, mostrando que os momentos são importantes, mas valorizar as coisas que têm a oportunidade de serem valorizadas, porque esse vazio fica [P_A 25].

Disciplina escolar

Essa questão da ... me lembra muito essa questão da disciplina, que na escola a gente tem que dar, mas talvez a gente tenha que rever até que ponto essa disciplina, se a gente cria robosinhos, né? Se a gente não está querendo criar robosinhos, se às vezes a gente não exige tanto deles, e acaba criando robosinhos no final das contas. Tem um livro do Foucault “Vigiar e Punir”. Onde ele fala que a escola parece uma prisão. Você tem hora pra sair da sala, hora pra isso, hora pra tudo. Então tudo é tão regrado, tudo bem que na educação infantil, a gente deixa isso mais livre, mas talvez a gente poderia minimizar mais isso, deixar mais livre ainda. Não sei, uma ou outra postura. Fiquei pensando no integral na verdade, porque eles já têm de manhã [aula], e à tarde ficam comigo. Mas não podem fazer barulho, não podem isso, mas também não pode [P_A 19].

Assim o que eu tô aprendendo, às vezes a gente fala não para uma criança, que não pode tal coisa, mas por que não pode? Mas e aí, a gente pensou sobre isso, né! Por exemplo, o que eu descobri assim, é às vezes a gente, os meus pequenininhos em algum lugar eles adoram gritar, e a gente fala não, não pode gritar, daí eu descobri que eles podem gritar e que é importante, porque nesta idade eles estão descobrindo a voz, os sons, então eles precisam gritar pra treinar, pra testar até onde vai a voz, e às vezes eu falava no começo: “não, não pode gritar, fala baixo”. Não, mas é importante, então eu acho que a gente deve sempre se questionar, por que eu estou falando que não pode, por que ele não pode fazer aquilo [P_A 22].

Eu fico pensando um pouco não só na educação infantil, mas que isso poderia ser estendido e pensado nas demais séries. Porque querendo ou não, ah, 9º ano, mas eles têm 14, eles têm 13. É claro que cada vez mais a gente tem mais matéria, mas às vezes eles pedem coisas, eles querem ficar. Tenho que colocar para fora da sala, eles querem cantar, querem ficar lá, e a gente não tem essa flexibilidade. Então eu fico pensando que eu não consigo equacionar isso, às vezes. Ah, fundamental I, eles são maiores, mas tem 8 anos. São crianças, a gente tem que ter esse olhar, até no 1º ano [crianças de 6 anos]. Quando a gente pega o Maternal e aí a gente tem o primeiro ano. Eles são imensos pra gente, mas não. Eles tem 6, 7 anos. Como agir? Como fazer [P_A 20]?

Eu vejo muito isso no fundamental, porque senta direito, tem que estar com a postura, tem que ter postura ao sentar na mesa, tem, tem, tem tanta coisa? Mas que tanta coisa é essa [P_A 21]?

Às vezes só modificar a sala de aula já ajuda [P_A 20].

Quando eu coloco a sala em círculo no fundamental I, eles perguntam: o que a gente vai fazer

hoje? É uma novidade [P_A 21].

Quando deveria ser algo tranquilo, troca em duplas [P_A 20].

E a gente lembrar, se a gente for pensar assim em uma questão do tempo. Que tempo é esse? Quais são os tempos que existem? O tempo cronológico que a gente tem não tem como, tem que dar conta, eles precisam conhecer. O tempo interno, de cada um, e o tempo do mundo. Então assim, às vezes o tempo cronológico nem é o tempo do mundo, porque o mundo é mais acelerado que o tempo cronológico. Então eu acho que nós, educadores, eu sei que é muito difícil, todos os dias a gente tem planejamento para seguir, uma questão burocrática muito grande, mas eu acho que esse conhecimento e essa troca que a gente está fazendo aqui [grupo focal] enriquece muito, para que a gente possa refletir nem que seja um pouquinho na aula, falar. Ah, hoje eu dei um tempo pro tempo da criança. Hoje eu dei um tempo pro tempo do mundo. Hoje eu ensinei o tempo cronológico. Então eu acho que é uma questão pensando nesta charge 4, mesmo do tempo para cada faixa etária. Ensinar a rotina é essencial, porque o mundo exige da gente, mas ... [P_A 22].

Cronograma escolar

Também fazendo uma associação com a outra charge, também me chama a atenção, porque a gente tem tudo segmentado, porque a gente vai a cada mês, em cada trimestre, e na verdade o conhecimento e aprendizado não são assim tão segmentados. Uma coisa depende da outra e existe uma continuidade. Então talvez a gente devesse mudar nossa forma de pensar. Para que isso aconteça de uma forma mais natural, mais tranquila, não tão maçante para a criança [P_A 1].

[...] acho que o dia do índio gerou uma discussão muito grande, porque caiu em um feriado. E a gente ficou naquilo, a gente trabalha ou não trabalha. Ah, mas vai cair num feriado, só que a obrigação é trabalhar. Porque é um dia específico que a gente tá habituado a trabalhar. É algo que prova exatamente isso, que a gente tá habituado a seguir um roteiro, um padrão, todos os anos a mesma coisa, em todas as datas fazer determinadas atividades na páscoa vêm ovinhos, cada data a gente faz determinadas coisas [P_A 2].

Mas é uma coisa muito triste, as crianças como os adultos sempre esperam a próxima etapa, o que vai acontecer depois. A gente é muito ansioso, a gente pensa, tá na páscoa, mas tá pensando na festa junina, na festa junina tá pensando na festa dos pais, festa dos pais tá pensando cada vez mais adiante. Acho que as crianças acabam pegando esse costume, e que acontece com a gente e a sociedade em geral, mas ao mesmo tempo temos que tomar cuidado para não passar a nossa ansiedade para eles, tem que ser um dia prazeroso, um dia divertido, eles não têm que ficar esperando a próxima etapa [P_A 1].

Indo um pouco além, vejo como a escola é um reflexo da nossa sociedade, é como se fosse uma minissociedade. E eu acho que o que acontece lá fora a gente vê aqui dentro. Então a questão da ansiedade, a criança vem trazendo muita informação, e a gente tem que saber trabalhar com essa informação, porque antigamente, não sei, eu imagino assim, [no tempo de nossos avós,] as crianças não tinham [esse perfil], eram deixadas à margem, os pais não levavam em consideração o que elas falavam, então ela não tinha muita voz dentro de casa e na escola. A criança hoje é protagonista da sociedade. A gente discute muito sobre as crianças. Ela está em evidência, tem muitas coisas voltadas para o universo da criança, então eu acho que a criança é uma criança diferente. É claro que tem as mesmas semelhanças das crianças de antigamente, mas eu acho que a gente tem que se adaptar a essa nova sociedade, esse novo perfil, enfim... [P_A 1].

Essa relação sociedade e escola, esse atropelo vem daí, porque a gente inconscientemente, sutilmente, é cobrado pela sociedade como um todo a dar conta de algumas coisas. Então a gente tem que preparar a criança pra isso, até porque a sociedade cobra, todo trabalho vai cobrar que o funcionário seja disciplinado, então aí entra uma das discussões. A escola educa ou disciplina? Já entra uma discussão maior. E também a gente tá tendo sobrecarga de fora, daqui a pouco os pais vão estar questionando se as crianças não vão ter aula com Laptop, por que as crianças dominam mais o Laptop e computador do que a gente, e vão começar a exigir isso das escolas e das Instituições, porque se isso lá fora tá tão comum. Vê-se uma criança de dois anos que sabe abrir aplicativo e desbloquear, porque não vão ensinar isso, logo isso será muito comum, esse atropelo todo que a gente tem dar conta vem muito de fora de sociedade como um todo, de como o adolescente tem que sair [Para] a universidade, de como da universidade tem sair para o trabalho, e cada ambiente escolar vai preparando para a próxima etapa, seja universidade, seja o trabalho e assim por diante [P_A 12].

Acho que mostra também um pouco da ansiedade que nós adultos passamos para as crianças, porque a gente já acorda correndo, com horário, trabalho, São Paulo, trânsito. A gente já acorda correndo. Aquela luta contra o tempo diário, eu acho que a gente passa isso para as crianças, infelizmente. Até na reunião de pais a gente leu um livro que fala sobre a questão de tempo que se chama “Já, já”. Fala do tempo. E eu falei para os pais que a gente tem que tentar preservar isso nas crianças, porque essa ansiedade que nós sentimos acaba passando para eles desde muito cedo. Tanto que tem dias que a gente está na roda, eles já sabem a rotina, conhecem, mas eles me perguntam: Falta quanto tempo pro lanche, falta quanto tempo pra chácara, parece que a gente sempre está querendo correr, querendo chegar, vamos tentar aproveitar esse tempo que a gente tem junto, mas eu acho que isso é uma coisa que a gente passa para as crianças essa questão da ansiedade [P_A 24].

Por isso eu falei dessa questão da organização. Então, eu também vejo que eles [charge 2]

esperando o tempo pra ir para casa, eu vejo isso também, mas vejo um pouco além pensando no meu trabalho. Se eu fosse olhar para essa charge, eu pensaria no meu trabalho e não só no que a criança está esperando pra ir para casa. Pensando em mim como professora, essa questão dá ansiedade, né? De cumprir o que ele vai fazer primeiro, o que ele vai fazer segundo e no fim o que ele aprendeu? Olhar pro relógio, né [P_A 21]?

E essa daqui [charge 2] também, eu acho. Tudo segmentado, assim, Ah! Essa semana a gente tem dar isso, estamos atrasadas. Ai meu Deus! E essa ansiedade a gente passa... [P_A 4].

Uma coisa que eu acho importante. Essa continuação, de um nível para o outro [P_A 4].

Essa continuidade precisa ser revista [P_A 5].

Sim, precisa, porque o que acontece, isso não só comigo, mas geral. Porque o que acontece, a gente espera tanto... Assim a gente esse ano tá trabalhando com as crianças, então chega no final do ano à gente tá com um grupo que alcançou ali, os objetivos, as habilidades no final do ano e aí no ano seguinte chega aquele outro grupo e ficamos – Meu Deus! Mas eles são bebês. Meu Deus! Por que estávamos acostumados com um grupo grande, que eles foram evoluindo durante o ano. Só que a gente tem que se acalmar, eu digo isso pra mim, eu preciso, porque na realidade a gente vai começar um trabalho novo com a aquele grupo que está chegando, que é um grupo diferente. E isso eu digo assim, também dos outros anos. Então às vezes a gente fala, eles pulam para outra série, ah, mas eles não sabem isso, ah, eles não sabem aquilo, mas gente... [P_A 4].

E até mesmo quando você fala do grupo, que nem, vai, no outro ano você deu daquela maneira, você vai dar da mesma maneira para esse grupo, mas não serviu, porque o grupo é diferente [P_A 8].

Eu falo por mim, vejo que a minha ansiedade é mais por conta das habilidades do que do conteúdo. Tanto que quando a gente não consegue contar a história, pulamos a história, a gente vai falar sobre tal coisa, a gente consegue ter essa flexibilidade, dependendo do seu grupo, eu vejo a minha ansiedade mais em cima das habilidades como elas disseram, e que são muitos fatores externos, como até, por exemplo, essa questão de como o grupo vem, então eu penso por mim, são três coisas que cercam muito. Primeiro você querer se perceber naquele resultado, que você deu conta, que isso é importante para você, para ficar feliz com o seu trabalho, poxa consegui dar conta daquilo, trabalhei legal. Então se a criança não atinge você fica frustrada. Segundo ponto, é a criança ir para o outro nível, e a professora do outro nível ver que ela foi com aquela habilidade atingida, que ela conseguiu desenvolver aquela habilidade. E não cobrar, talvez não fale, mas pensa, pô a professora do ano anterior não conseguiu fazer tal criança escrever. Tem a cobrança de si, da professora do ano seguinte, talvez não fale, mas pense, e tem a cobrança dos pais e da Instituição também, a própria forma

da gente apresentar a avaliação, talvez vocês não tenham essa cobrança, ah se não deu conta, sempre tem um acompanhamento. E dos pais, como teve uma mãe minha esse ano que falou: Ah, eu estou preocupada. Será que ele vai sair escrevendo até o final do ano. E aí aquilo, sabe, ah eu falei é algo que a gente vai desenvolver durante o ano, porque o ano passado não era o objetivo, mas a gente vai trabalhar durante o ano, e aquilo já ficou na minha cabeça, que é o aluno mais fraco que eu tenho, que tem mais coisas para serem trabalhadas, e se ele não sair até o final escrevendo? Mas vem aquela cobrança de mim, do ano seguinte que o Jardim irá precisar pelo menos a escrita do nome sair legal e da mãe com aquela expectativa de não querer que aconteça igual aconteceu com o irmão, “Eu quero que ele saia daqui escrevendo o nome”. Então é tudo que me deixa ansiosa, estou ali vendo a cada dia a evolução, se está evoluindo, e a gente acaba deixando de lado a brincadeira, porque vamos treinar o nome, vamos escrever. Vamos escrever o nome todos os dias, exagerando, né!

Ah, mas é complicado. A gente fica mesmo frustrada, porque no final do ano a gente sente um orgulho muito grande de como as crianças estão saindo daquele nível e satisfeita. E quando o ano muda e a gente pergunta e aí como é que tá? Ele escreve o nome muito bem, e a gente conversa sobre esses assuntos, e a professora fala: Ah não eles são muito pequenos. Nossa, e aí a gente não se conforma. Mas como assim? Ele era muito bom, ele sabia tudo, ele aprendeu tanto, e ainda não é suficiente [P_A 1].

Isso aconteceu esse ano com duas crianças nossas que saíram escrevendo perfeitamente, escreviam numero desde o começo do ano, ouvir falar que não estava conseguindo escrever o nome. Mas como assim, saíram perfeitos? Mas como não estão? Você se sente frustrada, a professora do ano seguinte talvez um pouco decepcionada. Ah! Esperava que estivesse chegado melhor, e aí à frustração é de ambos os lados [P_A 2].

Na verdade, de um ano para o outro, tem as férias. Então, quando eles chegam, até entrarem na rotina da escola de novo, é uma mudança grande para eles, porque eles mudaram de turma, mudaram de professora, eles mudaram de nível. Então até eles pegarem o ritmo daquele outro nível demora, e a gente é mais ansiosa que eles [P_A 4].

Eu acho também que a gente tem uma dificuldade muito grande em entender as conquistas que eles já alcançaram. A gente vê as crianças, por exemplo, vai, que vem para o Infantil, vou só exemplificar, só que a gente não presta atenção que para ele conseguir sentar na roda, um milhão de vezes a professora do Maternal teve que ensinar ele a fazer isso, a pegar no lápis também, então a gente acaba esquecendo e não vemos algumas conquistas que para nós são óbvias, mas que na verdade, tudo é um aprendizado. A lavar a mão, eu vi hoje vocês lavando a mão e a criança não sabia esfregar uma mão na outra, e aquilo me surpreendeu tanto, porque a gente imagina que a criança já saiba [P_A 1].

Isso que elas estavam falando em sentar em roda, pra nós do Maternal I, isso que realmente é a nossa conquista. Nossa agora eles conseguem sentar na roda. Eu vejo isso do ano passado,

quanto foi difícil fazer eles entenderem que não íamos abrir a lancheira antes de cantar a música do lanchinho e fazer a oração. Esse ano foi bem mais fácil. Falei duas vezes, eles pegam a lancheira e ficam esperando. É, gente, é uma conquista, eles são tão pequenininhos [P_A 6].

Acho tão importante eles pegarem a agenda na mochila, organizar o lanche [P_A 7].

Nossa, eles ficam tão felizes quando eles conseguem tirar direitinho! Eles ficam tão felizes. Isso é a conquista. Eu pergunto agora, eu mudei um pouco a minha conduta também com eles, eu falo: Vocês querem fazer tal coisa? Se eles estão ali entretidos, eu deixo eles terminarem o que eles estão fazendo. Porque antes eu falava, agora vamos guardar porque vamos fazer tal coisa. Aí, hoje em dia, eu falo: Vocês querem brincar disso ou fazer tal coisa. Eles falam não, e às vezes eles não querem nem ir ao pátio. Eles entram todos debaixo da mesa e ficam brincando. E aí eu proponho de ir para o pátio, mas eles não querem ir e continuam brincando. Vejo que é o momento deles, eu acho que é mais fácil assim [P_A 6].

Ensino por faixa etária

Eu estava pensando no 1º ano, porque como eu também sinto essa cobrança da série seguinte, que eles cheguem no segundo ano conseguindo ler algumas palavras em Inglês, ou então diferenças de escrita e pronúncia, então existe muito essa cobrança de que eles vão chegar lá em cima e tem um livro didático cheio de palavras. E quanta coisa eu deixo de fazer que eles gostam, por exemplo, assim, no Jardim eu canto mais, conto mais histórias, trago livros, que é o que eles gostam mais. E o 1º ano eu acabo ficando preocupada com essa cobrança, eles falam: Ah, a gente vai cantar, você trouxe hoje o som. Eu falo: Hoje não, trouxe uma atividade. Porque fico preocupada com essa questão. E aí quanta coisa que eu deixo de fazer com eles, e eles são pequenos, e assim poderia estar aproveitando esse interesse deles em cantar mais, brincar, ir lá fora, que eu já fiz muito isso, mas é que a cobrança tem aumentado, cada ano fala assim: Nossa, eles não sabem ler nada em Inglês. Eles chegam... Aí eu fico... Que, que eu faço... Eu tenho só quarenta minutos na semana com eles, não consigo fazer as duas coisas, uma parte mais lúdica, o fundamental tem duas aulas de 45 min. a partir do segundo ano [P_A 3].

A continuidade é falha, desde aqui ela é falha, desde aqui de baixo, a gente tem essa cobrança... Cobrança no ano seguinte, eles precisam chegar dessa forma, eles precisam saber disso, eles precisam saber daquilo [P_A 4].

Mas é uma frustração pra mim e acho que pra eles também. Às vezes eu tenho vontade de fazer algumas coisas com eles e, mas assim, se você se organizar para fazer, dar conta de tudo, que seja prazeroso, porque eu acho que é a idade que tem que ser prazeroso, né, gostar,

sair da educação infantil gostando e tendo interesse pela língua, idioma, mas também tenho que dar conta de uma parte que às vezes eu acho que eles são imaturos. A neste ponto sim, às vezes tem essa questão que a criança quer brincar [P_A 3].

Às vezes pode até acontecer de se tornar chato em alguns momentos eu acho, porque se para eles é legal uma música, uma brincadeira, ... A gente tem que fazer essa atividade agora, então você tira toda aquela... [P_A 4].

É tem alguns que até gostam muito, mas eu sinto que essa questão de cantar e contar história que eles gostam muito... [P_A 3].

Essa história da língua estrangeira eu vejo por mim, se você não desperta o interesse, não cria algo gostoso e prático, fácil, aquilo trava pro resto da vida [P_A 2].

Eu acho que nesta idade esse é o principal objetivo, desenvolver esse gosto [P_A 3].

Imagina nós que somos polivalentes. O desgosto que a gente pode acabar dando em alguma área para alguém, né [P_A 5].

E uma coisa, assim que estava ouvindo, que cada grupo é um grupo, eu trabalhando no mesmo nível com várias turmas, cada turma funciona de um jeito. Tem turmas que tem crianças muito interessadas pela língua, ou que tem o conhecimento, funciona de um jeito. Tem turma que adora cantar e que aprende assim a música e todo dia quer repetir aquilo. E tem turma que não é diferente. Tem crianças interessadas em outras coisas, mas todas estão no mesmo nível, são todas Jardins e 1º anos. Mas cada turma tem uma característica, cada turma funciona de um jeito [P_A 3].

A gente também percebe isso, estamos sempre em dupla [duas salas juntas] é nítido, o que a minha turma consegue, o que a turma dela consegue, o que a minha turma... Mas essa cobrança do grupo, acho que cada grupo vai caminhando [P_A 4].

Mas a gente faz muita comparação [P_A 2].

Ah, eu também penso na mesma linha que as professoras falaram, acho que cada grupo tem o seu ritmo, tem o seu tempo de aprender, não adianta a gente ficar assim ansiosa, “meu Deus do céu, não tá indo, e agora” o que eu vou fazer? Socorro. Aí outra professora até dá uma dica, mas não adianta pra sua sala, você tem que rever, ver como pode trabalhar, com a criança, com o grupo, então assim, tem coisas que com um grupo funciona e com outro não, e você como professora da sala precisa ver o que é melhor para a sala, para as crianças, e assim poder contribuir com a aprendizagem [P_A 8].

Eu acho engraçado, porque a gente já tentou fazer trabalhos, pra que cada nível exponha para

os outros o que faz, mas não foi suficiente para deixar de ter essa quebra de um nível para o outro. A Professora do Jardim substituiu no Infantil, “coitadinha” não sei o que se passou na cabeça dela, porque ela sentiu um momento de que o que vou fazer agora, o que tenho para fazer? Que assim tem uma quebra de um nível para o outro, apesar de as turmas estarem mais tranquilas... E ela sentiu muito isso, foi nítido, ela estava perdida. E não foi falta de tentar, nós fizemos um trabalho de partilhar. Então como é que muda. Já foi feito um trabalho de partilha entre os níveis [P_A 2].

Também o tempo de concentração das crianças tem limite, não adianta você ir das 13h às 15, porque eles não ficam ali inteiros naquela atividade, pelo menos no Infantil [P_A 1].

Essa questão da continuidade que a Professora está falando, ah: a gente expôs para o grupo onde começa e onde termina, mas a gente só expôs, não fizemos um fechamento disso, talvez tenha faltado essa parte, apesar de que a gente faz a recursividade [teve dificuldade em nomear], então talvez a gente esteja fazendo cada um no seu e talvez a gente necessite fazer um fechamento mesmo, sentar lá desde o maternal. Então tá bom, o maternal foi até aqui, maternal II. O maternal I foi até aqui. Você vai começar daqui e vai até onde. Pra que também não tenha cobrança da próxima professora, mesmo que a outra professora vá cobrar, tem que entender que ninguém está aqui brincando dentro da sala de aula, cada um está fazendo o seu melhor. Tem que entender que cada indivíduo, cada criança, também está dando o melhor de si. Então a gente, a professora, está tentando cercar por todos os lados, então se ele foi até aqui, foi até onde ele foi capaz de chegar. Então a gente vai pegar essa criança e vai trabalhar a partir daí [P_A 5].

A gente tenta é formar a criança para que ela compreenda o ritmo. Como no jardim, vocês já escrevem o nome, sobrenome e data na folha, no Infantil, a gente começou a dar o nome na folha, e acho que eles veem isso como atividade, então, quando eu chamo para colocar o nome na atividade, eles falam, [mas de novo: a gente já fez isso!] Aí você tem que explicar que não, que vai colocar o nome em cada atividade que você fizer, mas para eles isso é uma atividade, “eu já coloquei o nome.” [P_A 2].

E no começo é mesmo, porque às vezes eles levam tanto tempo para copiar a letrinha... [P_A 5].

Eles não sabem como começar a traçar a letra, se é por cima se é por baixo [P_A 1].

E pra gente é uma atividade também, porque não dá para colocar o nome aí, tem que chamar as crianças, tem uma ou outra que eu consigo chamar de duas, porque eu sei que se viram bem. Você tem que chamar a criança e ficar ali, então pra gente também exige um tempo, como se fosse uma atividade. [Professor não identificado].

E no começo, como a Professora disse, não sabe nem por onde começar, tem criança que não

entende que é para copiar e ela faz as bolinhas, é verdade, ela faz garatuja na folha, então não entende nem que tem que começar por algum lugar [P_A 5].

Na verdade é tudo que a gente falou, a prática pedagógica a gente discutiu, a formação continuada é importante pra gente tá em formação pra poder discutir tudo isso e rever algumas práticas, e o currículo por habilidades é exatamente a gente focar na habilidade de desenvolvimento deles, não tanto naquele conteúdo programado que a gente tem focado [P_A 2].

Isso mesmo, a gente comentou de tudo isso nessa discussão agora. Justamente falando dessa prática, e um pouco das dificuldades [P_A 3].

[...] Vejo o interesse das crianças pelo idioma, o que as crianças trazem, acho que o 1º ano, e essa é uma dificuldade minha que eu já coloquei, gostaria de trabalhar mais com o que eles trazem, com o interesse deles. Eu acabo indo muito para o conceitual, devido à cobrança que existe, que tem aumentado essa cobrança que as crianças não chegam muito bem preparadas para trabalhar com escrita e essas coisas, que eu deveria preparar melhor, e eu fico angustiada com isso, porque.... [P_A 3].

Mas, é isso que a gente faz aqui, né, gente. Nós preparamos tudo sem conhecer o aluno. E dividimos esse aluno em partes. E chega no primeiro dia de aula você fala, “meu Deus”, vamos ter que mudar a estratégia. Então tá lá no plano que tem que fazer isso, aí você tem que mudar e reorganizar e unir esse aluno nas peças, como se fosse um quebra cabeça... Então eu não julgo essa professora, porque é um planejamento, às vezes, é uma ordem que ela recebeu. O foco do educador eu acho que é saber a hora de parar, que ponto ele deve parar naquele projeto, naquele planejamento e refletir e refazer. E depois ... [P_A 18].

Não só parar e seguir também ou ser flexível para mudar a estratégia [P_A 17].

É que às vezes nem sempre é possível [Por causa da] instituição. Não estou criticando, mas assim, por exemplo, até mesmo quando a gente vai aplicar as habilidades do nosso projeto, nem sempre as habilidades encaixam. E aí você fica, você tem aquela habilidade, você não tem outra habilidade, e aí você fala, e agora? Então você tem que achar naquela habilidade um meio de trabalhar com o aluno [P_A 18].

Ou mesmo o seu aluno não está apto para atingir aquela habilidade, naquela faixa etária. Então não tem aquela flexibilidade de vamos ver a habilidade que o meu aluno vai conseguir. Você tem que colocar aquela, porque está lá, você não pode ver o que o aluno precisa [P_A 11].

No final do ano com as coreografias, uma festa sai completamente diferente da outra. Nem sempre a classe consegue fazer o que a outra faz. Muitas vezes acontece de serem iguais, mas saem coisas completamente diferentes, os alunos não conseguem atingir [P_A 21].

Porque eu acho que a programação é baseada no que significa que é possível. Vocês vem de anos e anos trazendo aquilo que é possível, só que a classe que você recebe é heterogênea. Então, com uma criança você tem que avançar e com uma criança você tem que esperar o momento certo; e com outra você tem que recuar, então eu acho que a maior dificuldade para a professora é essa, de trabalhar com a classe, lógico que é impossível você ter uma classe de alunos só bons, médios, entendeu. Mas eu acho que o grande problema é esse, o maior problema. Esse é um desafio, porque às vezes você tem que fazer um trabalho paralelo. Você trabalha com um, senão você vai desmotivar aquele que está muito bem, ao mesmo tempo tem algum que não acompanha o outro, então praticamente você tem que se dividir, tem que ter propostas diferentes, pra esse eu posso dar o abecedário inteiro, pra esse, ele não sai do C. Então tem que trabalhar, assim, a professora tem que se multiplicar eu acho [P_A 10].

Na verdade dentro da sala eu percebo que é necessário sempre ter coisas diferente para desenvolver as habilidades. A gente tem que gerar materiais para o coletivo, em que uns ajudam os outros. E aquele que tem mais dificuldades, aprende com o outro [P_A 13].

Isso é muito difícil com criança pequena. A criança pequena não tem paciência. Na minha área, por exemplo, quando eu peço para alguém mais habilidoso fazer com quem tem mais dificuldade, ele se irrita profundamente, porque ele quer trabalhar com alguém do mesmo nível dele, na cabeça dele ele deve falar eu não sou o professor aqui, quem tem que ficar com ele, é ela [P_A 10].

Porque nós não temos tempo de criar cantinhos de fazer atividades diversificadas. A nossa aula é aquela, nós temos aquele tempo pra desenvolver, então às vezes, gera um pouco de ansiedade [P_A 12].

É isso que eu ia falar, a importância do professor é criar estratégias pra trabalhar com esse aluno. Mas vocês não têm esse tempo. Então nós temos o atendimento individualizado, que é uma das estratégias que a gente utiliza os cantinhos, a história, que é uma rotina normal, que você pega o aluno para trabalhar uma parte mais concreta, corporal, social, dependendo da dificuldade dele. Realmente para quem tem um tempo reduzido, ou uma vez na semana, é complicado [P_A 18].

Na minha situação, por exemplo, a separação de uma atividade e outra de uma semana é muito grande. Às vezes você consegue que a criança avance um pouquinho o que ela perde durante a semana, e ela desiste facilmente. A gente tem uma tendência a não gostar daquilo que a gente não sabe fazer. Eu tenho uma dificuldade então eu não faço. Aí eu falo já fiz. Eu não consigo, é muito mais fácil falar eu não consigo, do que insistir. Eu não tenho tempo de ficar só com aquela criança. Logicamente tem a assessoria das professoras, mas também o tempo é reduzido. Enquanto isso, as outras crianças já foram. E aqui no caso dessa figura,

aqui na minha área, eu vejo assim: eu acho que na minha área eles vão e pensam que é recreação. Às vezes eu tenho que falar com eles assim: vocês não estão no recreio. Porque falar você vai para a educação física, [Para eles é], você vai brincar. Aquele ano que a professora falou que o menino ia ficar sem parque, aí ele falou “tá bom”, e ela então falou então você vai ficar sem a educação física. E aí ele falou não, eu fico sem a chácara. Porque eles não sabem brincar sozinhos. Então às vezes eu falo usem o material e façam o que eu já fiz na aula. Fica todo mundo olhando pra mim, então é uma brincadeira direcionada [P_A 10].

Mas essa questão de idade não é só no maternal, porque o ... em toda a educação infantil, eu tenho um aluno que fez 5 anos em novembro e tenho alunos que irão fazer 5 anos em junho, quer dizer é muita diferença, e a cobrança é a mesma. Então você tem que, às vezes, parar, porque você vai muito no mecânico, quando percebe já está cobrando. E quando você para, não é possível, já fiz de tudo e a pessoa não aprende. Aí você fica frustrada, o problema é comigo. Aí você vai ver tudo, idade, começa a ver histórico, aí as coisas vão se encaixando. Então não é só no maternal, isso acontece em todas as séries, porque há muita distância entre uma criança e outra; e a inteligência é a mesma [P_A 18].

No maternal isso é gritante, porque eu tenho aluno pequenino, e esse ano eu tenho aluno pequeno, tenho 5 crianças que fazem aniversário em junho, e o resto está fazendo tudo agora em fevereiro, março. É gritante essa questão, eu tenho criança muito pequenina e criança muito grande. Então pra você avaliar, pra você fica nítido que ele é o menor da sala, enquanto o outro... às vezes nem precisa olhar para a data de nascimento [P_A 16].

As crianças percebem. Eu tenho uma filha de novembro, é completamente diferente. Ela percebe a dificuldade dos amigos. E ela não entende; “como eu entendi isso tão fácil e ele não consegue entender?” É complicado isso, pra ela é muito mais fácil, porque ela já... entendeu [P_A 12].

Eu faço isso, não sei se está certo ou não. Eu chamo uma criança que vai fazer aniversário em junho para o atendimento individualizado. Eu sei que eu tenho que dar um tempo pra ela, o problema é que como é exigido e eu também sou, cria uma expectativa comigo, nela e nos pais, enfim, no corpo docente que participa disso. Então você acaba é pulando etapas, entendeu, que não é, você poderia, ou seja, esperar até o segundo semestre pra ver se realmente ela tem aquela dificuldade ou se deu o clique pra desenvolver, entendeu? Porque se ela teve o clique dela, nem precisa do atendimento, mas não você, desde o primeiro dia de aula, meu Deus, ele pré-silábica 1. Mas claro, ela ainda está com 4 anos, entendeu? Aí você começa a entusiar letras móveis, desculpa o termo, mas, né, no grosso modo. E aí ela vai aprendendo por associação, por repetição. Aí óbvio, você usa dos sentidos, aí você começa a usar recursos, vendas nos olhos, a questão corporal, tudo isso ajuda, mas é um pouco fora da fase. E aí chega em agosto, fala: “Ah, ele amadureceu.” Não é só amadurecimento, é um conjunto, o amadurecimento é o trabalho do professor focado, né? [Professor não identificado].

Mas eles chegam muito crus no jardim. Não estou criticando. Eles chegam muito crus, porque a exigência do Jardim é totalmente diferente. Então o primeiro mês, o segundo mês de Jardim, eu não estou mentindo, nós somos mais flexíveis, nós tentamos ser mais para o Infantil do que para o Jardim. Aí chega no terceiro mês, você tem que começar a exigir. Aí começam os problemas. Aí você tem que dar uma nota. Chega na reunião de pais, o que é essa nota. No começo essa nota é boa, porque a exigência é diferente. Aí depois a exigência começa a ser um pouco maior, então a nota tem a tendência de diminuir. Aí o pai me questiona, entendeu? [P_A 18].

Mas isso acontece em todos os níveis [P_A 13].

Você já foi do Infantil, quando eles chegam do Maternal pra gente eles não sabem sentar na cadeira, eles não sabem pegar um lápis, então é assim. Tudo de um nível pro outro é muito diferente. Não é só do Infantil pro Jardim, acho que é em todos os níveis [P_A 17].

É porque tem essa cobrança diferente, eles chegam no Infantil, vão começar com a apresentação das letras, dos números no papel a escrita. Nós, do Maternal II, não podemos. Então nós apresentamos a questão dos números e das letras no concreto. Passeando pelo colégio, nas brincadeiras, esconde a plaquinha. Então assim, são estímulos diferentes, porque no nível nós não podemos ter essa cobrança [P_A 14].

A questão do sentar. No Maternal I e II é cobrado de uma maneira. No Infantil, eles vão permanecer mais tempo sentados, entendeu? Ainda mais agora com a questão dos cantinhos, tudo. Eles são diferentes. Você tem que deixar mais solto. Eu percebi assim, se você direciona uma atividade pra eles, assim vocês vão ficar sentados agora pra fazer, pegar a massinha, ou se você monta cantinhos separados, mas coloca pra eles o tecido em um e a massinha em outro, eles por si só conseguem, sabe, se concentrar e tudo. Só se fica aquela coisa muito focada, eles não conseguem ficar muito tempo. Ontem a questão do tecido na minha sala, eles ficaram, na hora que eu fui pra guardar, eles não queriam. E assim saíram coisas, no começo era para ser uma caverna, um túnel, pronto, depois pareceu Pirata, Frozen. Assim, então, às vezes, você tem que perceber que você direciona uma coisa e vira uma coisa totalmente diferente, que te surpreende. O que eles têm muito mais para nos dar, entendeu? Do que o que você propôs naquele momento. Então assim, é muito difícil. E só quem tá no nível pra entender essa dificuldade, porque você cobra uma coisa além, mas você não está esquecendo o objetivo do seu nível. A questão da comparação foi o que a gente estava conversando. Eu acho muito difícil dar nota sem comparar, porque assim, eu percebi que os pais sentam com a pasta e vão folheando e mostrando um para o outro. Aí o pai vê, por exemplo, a figura humana: Aí, meu Deus, se o meu filho fez o círculo colocou os braços e as pernas, a boca e os olhos tirou 10, porque o outro que só colocou a cabeça é 10 também? Porque assim se você não pode exigir, porque o pai vai questionar. [Por que o meu filho que fez perfeito tem 10 e o outro que não fez tem também?] Entendeu [P_A 14]?

O maior desafio que eu acho são as classes heterogêneas. E eu sou nove por três, então o meu desafio maior é que todos cheguem juntos. Isso é impossível. Eu acho que a divisão das classes, eu não sei como é feita a divisão das classes, se é por comportamento, eu particularmente, não tenho nada com isso, mas tem classes que é tão diferente, tão diferente... A ansiedade maior minha é essa, a diferença de patamar que eles estão. Isso é com os maiores, no objetivo é assim os bons, os médios e os ruins [P_A 10].

Essas duas também, porque assim eu acho que a gente aqui não faz tanto isso. Mas às vezes, a gente segmenta muito as coisas assim. Ah, então em setembro a gente vai falar das flores. Então separa a vida em meses e em situações e, na verdade, não é isso. Eu vejo a criança, assim muito como um todo e o que ela pensa, não segmentada. Ah, então agora como é o mês disso, então vou pensar nisso. E aí eu esqueço as outras coisas. E, mudou, acabou, esquece, e, na verdade, não é isso que acontece. É tudo muito integrado. A gente pensa integrado, não dá para fechar uma caixinha e agora abrir outra, então foi isso... me remeteu a isso [P_A 22].

Às vezes tem que ter um pouco de cuidado para não atropelar. Então às vezes tem o carnaval. A gente trabalha as músicas e tal aí vem o feriado. Aí eles voltam. Então a gente já pensa em outras coisas. E aí é carnaval, eles pedem pra voltar... agora faz parte e a gente volta. As vezes o que vem agora, festa junina, carnaval, às vezes crianças pedem para voltar [P_A 20]. Mas é como as datas comemorativas. Às vezes a gente usa algumas, por exemplo, dia do índio. Aí só fala do índio no seu dia e depois acabou, esquece. Fecha a gavetinha e abre outra, porque agora não é mais [P_A22]. É mais eu acho que é até por essa coisa do nosso tempo, esse tempo, tá, então agora é festa junina, já teve o índio, já foi [P_A 20]. Isso faz parte da sociedade, alguém estipulou isso, dia tal, dia tal... [P_A 22]. Por isso a gente tem que refletir mesmo e estar junto com a charge 1, levar em consideração as coisas que eles estão trazendo [P_A 24].

Planejamento escolar

Bom, nessa primeira (charge 1) [o que] chamou a [minha] atenção [foi] a criança. Ela vem para a escola cheia de expectativas, de vontade de brincar, conhecer outras crianças, de interagir, de se movimentar, porque é da natureza da criança tudo isso. A charge representa o pensamento dela, e nós, como professoras, já enxergamos aquela criança com outro olhar, com, o olhar de como ela vai aprender a adquirir aquele conhecimento e o que a gente espera dela. Então, acho que chega a ser um pouco frustrante, porque me vejo assim também, imaginando como a criança estará daqui a pouco, como ele está agora [P_A 1].

É, às vezes, talvez fosse interessante a gente questionar pra criança o que ela tem vontade de

saber naquele momento. Lembro que no começo do ano, minha aluna começou a me perguntar muito sobre o corpo humano, o que tinha debaixo da pele, o que tinha no músculo, o que tinha no coração. Isso não fazia parte do programa que tínhamos organizado, planejado, e, é claro, que eles têm a curiosidade deles, e eles vão esclarecer com a gente. E a gente tem que se adaptar ao que a gente pretende ensinar para eles. E a curiosidade também é inerente da criança [P_A 1].

É engraçado que nesta aqui também (charge 1) complementando o que o P1 já havia dito, é um bonequinho e ele tá comendo toda essa imaginação da criança, observa, tá vendo que é um bonequinho. Então a gente chega com esse pensamento, ah eu preciso dar isso, eu preciso dar aquilo, eu preciso atingir esses objetivos. E na verdade a criança vem com outro olhar, pensando em outras coisas, e a gente já come todo esse pensamento da criança deixando toda ... [P_A 4].

O ideal seria integrar, o ideal seria que a gente conseguisse cumprir o planejamento e a habilidades, que eles adquirissem as habilidades que a gente pretende, mas dentro dessa realidade da criança, que ela traz e não comer, devorar (charge 1). O que muitas vezes acaba acontecendo, porque a gente têm as nossas prioridades como professora, como é que a gente sabe que tem a responsabilidade de fazer, mas o ideal seria que integrasse [P_A 5].

Porque quando eles chegam, cada vez mais menores, no berçário tem crianças de um ano e oito meses, né. E se assim, eu tô falando da minha conduta, eu sempre procuro tratar eles, como se fossem filhos, dar todo carinho, eu não fico focada no pedagógico. Nem tem como, assim, senão você fica, eles ficam, não sei a palavra, eles não sabem, eles nem entram no assunto. Então nessa idade, no Maternal I, é que eles vão perdendo, né. No Maternal II, já vai né. Aqui na nossa Instituição. Porque eu vejo assim. Se você abrir, eles vão querer só brincar o tempo todo. E agora que a gente tá trabalhando os cantinhos, eu tô achando super legal. Uma porque dá para você observar coisas que eu não conseguia observar, eles têm brincado mais e mesmo assim ainda dá para cumprir o que o maternal exige no cronograma, e eu acho que nessa faixa etária, até os dois anos, ou até os três, não sei, teria que ser mais brincadeira, deixar livre, porque eles já ficam aqui o dia inteiro e fica meio maçante, assim, essa cobrança [P_A 6].

Na verdade, eu acho que o que ela falou, deveria ser um trabalho de todo mundo, porque assim, o que eu vejo como Instituições em gerais, todo mundo que entra em uma Instituição se modela de acordo com a Instituição, seja ela qual for, e tem um padrão, tem algo a seguir, tem o comportamento, tem, seja lá o que for. Principalmente um, um projeto, uma forma de ensinar, uma forma de educar, e, um roteiro para isso, digamos assim, independente do lugar em que você está. Eu acho que nós somos muito treinados para isso. Olha, você tem que dar conta disso até tal data. O aluno tem que sair do seu nível pra isso, quando na verdade a gente tinha que ser formado para a flexibilidade, independente de onde a gente trabalhe, pra

conseguir trazer isso para a criança. Sei lá! A criança tá, por exemplo, numa fase, traz um álbum de figurinhas, o professor não fala “hoje não é o dia do brinquedo”, mas pegar esse álbum de figurinhas e trazer para a sala de aula, independente se isso está ou não no plano de aula. Então fazer com que a criança veja que a realidade dela fora da escola pode estar inserida ali, que aquilo pode ser ligado em sala de aula. Então o que a gente vai trabalhar com um álbum de figurinhas, pra trabalhar as habilidades que eu tenho que desenvolver, mesmo que fugindo dos assuntos que estavam no meu plano de aula, mas pegando aquilo que ela me trouxe. Acho que todos os educadores tinham que ser formados para ter essa flexibilidade, e aproveitar para ver o que os alunos trazem, ter essa possibilidade de desviar do que está programado, porque para ele também se tornaria mais interessante na verdade. Eles iriam falar “ah, trouxe um álbum e tenho que guardar, porque hoje não é o dia do brinquedo.” Não, aquilo iria fazer parte da aula, um chaveiro, um álbum, qualquer coisa [P_A 2].

Ou mesmo, o professora um dia trazer o álbum, não é a mesma coisa da criança trazer o álbum, espontaneamente, porque acho que eles não vão ter tanto interesse, vai ser interessante, eles vão ficar sentados na roda prestando atenção no que você está falando, mas eu acho que não tem o mesmo tratamento se fosse o contrário [P_A 1].

Igual o dia da bola, que vocês pediram para trazer. Alguns até se interessaram, tal que a gente subiu no pátio com vocês, e teve outros que largaram a bola e não estavam nem aí para ela. E foi uma coisa espontânea deles [P_A 4].

E muitas vezes eles trazem a bola, e você fala. “Ah, agora não pode jogar bola”, quebra aquela vontade [P_A 2].

Acho importante trabalhar frustração, é claro. Tem a gente, também tem que aprender em nossa vida que tem momentos inadequados para certas coisas. Isso é importante para eles também. Só que eu acho que a gente faz isso demais. Então precisa ter, dar limites, claro, não é todo dia que eu vou trazer alguma coisa e vou brincar com essa coisa. Mas a professora tem que ter bom senso para perceber até onde ela pode ir, depende muito do feeling da gente [P_A 1].

A gente tem que ter um olhar. Mas para a criança neste sentido, eles são muito corporais nesta faixa etária da Educação Infantil, eles estão se movimentando o tempo todo, e eu acho que a gente tem mesmo que atingir as expectativas deles, eu acho que a gente vem com um monte de coisas na cabeça, a gente tem que dar conta dos conteúdos, mas não pode deixar de lado também essa expectativa que vem do brincar, da interação do social, que é muito importante [P_A 7].

Escutar eles, escutar o que eles mais gostam para poder fazer uma aprendizagem significativa [P_A 8].

Os cantinhos que a professora falou, que é importante observar esses momentos que a gente acaba deixando de lado. Eu acho que é importante, porque a gente passa a conhecer mais um pouquinho cada criança, o que ele está expressando naquele momento, o que ele está sentindo, o que ele já traz com ele, eu acho que a gente tem que ter esse olhar mesmo [P_A 7].

Eu acho que a criança chega, assim, em um momento de mundo muito novo. As crianças têm muitas informações. Então a gente tem que trabalhar muito a partir daí. Também, trazendo essa crianças pra se interessar da maneira que a gente propõe aqui, né [P_A 3]?

Cada um tem o seu propósito. Ah, eu quero brincar! Tudo bem, mas também precisa aprender e passar por tudo isso [P_A 17].

Esse ouvir das crianças não é algo tranquilo e fácil, é algo que você precisa se dedicar mesmo [P_A 19].

Eu acho que em algumas vezes, sim. A gente acaba podendo um pouco mais do que eu no caso gostaria, mas assim eu tenho feito esse exercício de separar um tempo pra isso, mesmo que alguma outra coisa fique para trás, porque eu vejo realmente a importância, a diferença. Está faltando afetividade, então esse tempo... se a gente não demonstra, porque às vezes também em casa tem coisas que se aprende com os pais. Então não tem também. Então se a gente não demonstra e não tentar estreitar mesmo essa relação... eu fiquei triste ao olhar para essa charge, porque nem eles, não tem isso, está faltando alguém aí com carinho pra ouvir, o olhar [P_A 24].

Eu acredito em uma educação que a gente parta delas, se não tiver sentido para eles, se não tiver significado para eles, você pode trazer N, vou me fantasiar pra ver se eles prestam atenção em mim hoje, não vai ter sentido nenhum [P_A 21].

E pra descobrir do que eles gostam, sente-se com eles e brinque junto. Foi esse caminho que eu descobri este ano. Eu estou brincando de boneca com as meninas de fazer bolinho e de carrinho. Antigamente eu dava o quebra-cabeça nos cantinhos e agora não, eu vou junto montar com eles. E aí você percebe o que eles estão falando, o que eles estão querendo fazer, eles gostam, brincar junto... Eu descobri isso, antes eu ficava observando eles brincarem, e agora não, estou brincando junto e eles falam e chamam [P_A 23].

E coisa aqui que eu gosto muito e falo para todo mundo, que o trabalho das professoras, que às vezes com essa coisa do tempo, e às vezes elas chegam e falam. Aí, desculpa cheguei atrasada, mas eles estavam amando [o que estavam fazendo]. E eu falo, não, não tem problema, se for o caso nos organizamos mais pra frente, mas eu sinto uma alegria tão grande

como mãe. Que eu não sou desses pequenos, como se eu fosse, porque é a professora está envolvida, e isso é o mais importante, e nos momentos que eu preciso de duas ou três aulas, é porque eu também estou envolvida com eles e estou precisando, isso aqui é a alma, que não se pode perder. Ou então as professoras vêm e pedem. Ah, daqui a 2 semanas vamos falar sobre a Índia, dá pra você abordar alguma coisa sobre isso. Olha, que legal: então há troca aqui. Não adianta, a gente ter mil instalações, todos os Ipads, é só um recurso, mas o que se faz com tudo isso e o que a gente pode fazer sem isso. Essa parte do estar junto e ver as pessoas envolvidas, isso deixa todo mundo, numa engrenagem [P_A 20].

A atitude do professor para evitar conflitos entre as crianças e que ela não se machuque

Eu também acho. No maternal I a gente, eu percebo, assim, que tem muitos cortes nas atitudes, por exemplo. Eles gostam muito de se tocar, de se descobrir no outro. Então, normalmente, quando uma criança chega muito próximo, a gente pensa que já vai bater. “Aí não, vem pra cá.” Já começam aqueles cortes, com medo do que pode acontecer. Então eu acho assim, tem que acreditar neles, tem que ver o que vai acontecer, deixá-los, se movimentar mesmo, e ver o que vai acontecer [P_A 9].

Até mesmo o nosso medo, no pátio, tá subindo, ou tá segurando, “desce daí, larga isso”. A gente vive assim! Mas na verdade, a gente tem que deixá-los. Eles já são tão assim com os pais. Eu vejo muito isso esse ano. Eu tenho pais assim, nossa, que fazem tudo pelas crianças, absolutamente tudo. Então eles chegam aqui na pré-escola, e não sabem sentar no vaso sanitário, não sabem colocar um tênis, não sabem sentar na cadeira, têm medo de subir e descer escada. Então a gente cada vez mais tem que dar estímulos. A gente tem que dar estímulos e mostrar que muita coisa que eles aprendem na educação infantil, eles vão levar para a vida toda. São os pequenos valores, as pequenas coisinhas que eles levam para a vida inteira. E a gente tem que dar esses estímulos, e muitas vezes, a gente faz para eles coisas tão abstratas, que isso acaba não acontecendo, é muito abstrato pra eles algumas coisas, a gente tem que trazer coisas da realidade, próximas a eles [P_A 4].

Porque o que fica para a criança é exatamente isso, né!? [P_A 1].

É o pedir, o perguntar, o questionar, falar na frente dos amigos, esperar a sua vez para falar, enfim, tudo né [P_A 4].

E as vezes confiar, porque, às vezes a gente não quer que eles subam numa muretinha. Não pode! Mas é importante sabe? Para a coordenação motora, tem que deixar. Claro que não vai largar lá, tem que estar junto pra tomar cuidado, mas acho que devemos pensar sempre no porquê não pode [P_A 22].

Por isso eu acredito que o trabalho integrado é muito importante. Além do trabalho integrado, a questão do planejamento, para que o professor possa adquirir, conseguir, é atingir os seus objetivos, no caso seria o pensamento dele. Ele precisa partir de como o aluno aprende e não como ele vai ensinar. Então se no momento que ele planejar, ele estiver atento a esse pensamento que o aluno traz, ele planeja de uma forma que vai fazer o aluno aprender e não somente ele ensinar [P_A 20].

A criança sempre pensa de uma forma muito lúdica, brincadeiras e dessas questões que fazem parte do mundo dela. Então o professor muitas vezes acaba se esquecendo disso e priorizando outras. E, na verdade, deveria sempre partir dessas questões, dessa ludicidade que as crianças têm. Com certeza elas vão aprender muito mais, envolvendo esses aspectos do mundo delas e do seu cotidiano [P_A 21].

E olhando essa charge 1, eu pensei como... ela deveria, o certo seria que a professora tivesse esse olhar primeiro com o lúdico da criança, pra depois entrar nessa parte do planejamento que ela já tinha feito. Mas não, ela já chega pensando, a professora já chegou pensando, olha eu tenho das 7h 30 às 8h pra fazer isso, e isso, então já tem que começar rápido, é ... fazer um carinho bem breve, mas [risos] [P_A 23].

E a carinha dele já está adivinhando o que vai acontecer [P_A 20].

Na outra parte do planejamento que ela já tem um pré estabelecido na cabeça dela, muitas vezes a gente não dá espaço pra, de repente, uma coisa nova e super interessante que a criança traz, né? Ou até mesmo um problema, alguma coisa que é tão importante a gente ter esse olhar também [P_A 23].

O que a criança quer realmente é o lúdico, são as brincadeiras [P_A 23].

Será que aquilo que a professora está propondo está sendo interessante? Está sendo legal? Está fazendo com que ele se envolva [P_A 24]?

Eu acho que somos cobradas pela coordenação de sair da sala e fazer outras coisas, e a gente tenta se desdobrar, mas acaba priorizando mais a folha que tem que dar, o registro que tem que dar, o conteúdo que tem que estar ali; não só pela cobrança, mas porque a gente gosta, se sente dominando aquilo que passou, então a gente quer dar mais conta disso do que disso [mostrou a charge 1]. Mais do oferecimento que a gente tem do planejamento do que o que eles trazem. Acho que essa daqui [mostrou a charge 1] ficou mais marcante [P_A 2].

Eu tinha mais essa sensação. Aí conversando muito com a coordenadora, ela me dizia: Calma! Se não der tempo passa para a próxima semana. Não vai trabalhar de qualquer jeito. E daí isso

acaba, hum... A criança não vai aprender, porque você vai dar por dar e pronto [P_A 8].

E a gente teria, não que abolir o projeto, mas ter em mente que não precisamos dar conta de todos os conteúdos, porque afinal de contas temos que dar conta é das habilidades e não dos conteúdos. Então eu acho que se a gente começasse a pensar que não temos que dar conta de todos os conteúdos, a gente talvez diminuísse a nossa ansiedade de fazer tanto papel e falar que eles têm que dar conta disso, porque eles adquiririam habilidade que eles precisam, se estão brincando mais, estão mexendo mais o corpo [P_A 5].

Eu acho assim, essa 4 [charge] fica muito claro pra mim, porque apesar... eles são pequenos, e do que as crianças pequenas gostam, de brincar e aqui apesar de terem os brinquedos, eles estão olhando para o relógio. Então eles não estão felizes, está faltando alguma coisa aqui, está faltando alguma coisa nova para eles. É sempre a mesma coisa, ou é a rotina, está faltando alguma coisa diferente pra eles ficarem felizes na escola [P_A 23].

A gente chega com tudo tão corrido que nem dá tempo pra você falar um bom dia para o seu amigo, tem que fazer isso, e isso, e eles não se olham [P_A 19].

Mas na prática eu acho que sim, é possível. Nós temos a parte burocrática, temos várias coisas para dar conta, mas quem planeja é a gente. A gente é que tem que colocar no planejamento, esse tempo, quando a gente quer, a gente arruma [P_A 24].

Eu vejo um pouquinho assim. A gente tem um planejamento para seguir. Se a gente for ver aqui na charge 2, tem um planejamento pra seguir. E se não tivesse um plano em que lugar chegaríamos? Então não tem sentido ter uma escola sem planejamento, porque a gente precisa saber onde a gente quer chegar. Porém é especificamente em informática, e aí eu vejo um pouquinho, porque eu trabalho nos dois. Na parte de especialista e eu também trabalho no lado de professor de sala de aula. Então eu vejo que na informática essa questão do planejamento é um pouco mais flexível, porque, principalmente com a tecnologia, você pode produzir muita coisa. Você pode integrar muito, é muito fácil você utilizar a tecnologia para um projeto, porque ela é sempre uma ferramenta que está muito disponível e muito perto das crianças hoje em dia. Então eu vejo assim, que é mais fácil. Então eu, na informática, organizo o planejamento, mas sem as aulas das professoras não tem sentido algum a minha aula de informática. Não tem sentido. Porque senão o que eles vão aprender a apertar botão? Não é esse tipo de aluno que eu quero, então se a professora disser eu estou atrasada aqui, vamos trocar essa atividade, eu vou continuar trabalhando as mesmas ferramentas, mas a integração será outra e eu vou continuar mostrando para o meu aluno que utilizar a tecnologia é muito amplo. Eu tenho sempre que ter um objetivo, um porquê. Então com a tecnologia eu acho isso muito mais fácil. Eu acho mais tranquilo você navegar dentro do planejamento. Então eu posso transformar a minha aula em lúdica tanto faz. Eu vejo muito mais

flexibilidade. Agora, na sala de aula como professora polivalente, eu acho isso muito difícil. Primeiro porque a gente tem aqui na escola as planilhas, ok. Dentro das planilhas não há necessidade de alguma habilidade, dependem das outras. Mas poderiam ser trocadas. Só que a gente acaba usando um livro, a gente colocando uma coisa em primeiro lugar, outra coisa em segundo lugar, e no fim realmente a gente fez isso [mostrou a charge], uma etapa depois da outra, no final a gente vê que dá certo eles produzem. Eles conseguem aprender, sim, mas eu acho que a gente com esse planejamento muito fechadinho assim, muito organizadinho, eu acho que a gente acaba fazendo isso aqui [mostrou a charge] a charge 4. Na informática, eu acho mais fácil pensar na habilidade, porque é um todo, habilidade da coordenação motora, percepção visual, então com qualquer atividade eu posso acoplar vários assuntos. Agora na sala de aula, eu acho que é uma questão de sistema mesmo. Educação não só colégio. Existem algumas coisas para serem cumpridas que não sei quem foi que pensou para aquela idade [PA 21].

Porém é especificamente em informática, e aí eu vejo um pouquinho, porque eu trabalho nos dois. Na parte de especialista e eu também trabalho no lado de professor de sala de aula. Então eu vejo que na informática essa questão do planejamento é um pouco mais flexível, porque, principalmente com a tecnologia, você pode produzir muita coisa. Você pode integrar muito, é muito fácil você utilizar a tecnologia para um projeto, porque ela é sempre uma ferramenta que está muito disponível e muito perto das crianças hoje em dia. Então eu vejo assim, que é mais fácil. Então eu, na informática, organizo o planejamento, mas sem as aulas das professoras não tem sentido algum a minha aula de informática. Não tem sentido. Porque senão o que eles vão aprender a apertar botão? Não é esse tipo de aluno que eu quero, então se a professora disser eu estou atrasada aqui, vamos trocar essa atividade, eu vou continuar trabalhando as mesmas ferramentas, mas a integração será outra e eu vou continuar mostrando para o meu aluno que utilizar a tecnologia é muito amplo. Eu tenho sempre que ter um objetivo, um porquê. Então com a tecnologia eu acho isso muito mais fácil. Eu acho mais tranquilo você navegar dentro do planejamento. Então eu posso transformar a minha aula em lúdica tanto faz. Eu vejo muito mais flexibilidade. Agora, na sala de aula como professora polivalente, eu acho isso muito difícil. Primeiro porque a gente tem aqui na escola as planilhas, ok. Dentro das planilhas não há necessidade de alguma habilidade, dependem das outras. Mas poderiam ser trocadas. Só que a gente acaba usando um livro, a gente colocando uma coisa em primeiro lugar, outra coisa em segundo lugar, e no fim realmente a gente fez isso [mostrou a charge], uma etapa depois da outra, no final a gente vê que dá certo eles produzem. Eles conseguem aprender, sim, mas eu acho que a gente com esse planejamento muito fechadinho assim, muito organizadinho, eu acho que a gente acaba fazendo isso aqui [mostrou a charge] a charge 4. Na informática, eu acho mais fácil pensar na habilidade, porque é um todo, habilidade da coordenação motora, percepção visual, então com qualquer atividade eu posso acoplar vários assuntos. Agora na sala de aula, eu acho que é uma questão de sistema mesmo. Educação não só colégio. Existem algumas coisas para serem cumpridas

que não sei quem foi que pensou para aquela idade [P_A 21].

Mas é. Eu estou tendo uma experiência bem diferente na minha prática agora, porque eu sempre fiquei com os maiores e agora estou com o maternal. Estou apaixonada pelo maternal, porque assim, é muito diferente, porque a gente tem mais esse tempo. Então dá muito mais pra respeitar o tempo deles. E sabe, é muito gostoso, mas eu sinto que tem uma necessidade muito maior minha. Então eu preciso estar o tempo todo atenta ao que eles estão respondendo, ao interesse, então estou me treinando, esse olhar, que tem que ser muito tocada. Às vezes dou uma atividade, se eu percebo que não está interessante tem que parar e fazer outra coisa, ou não, assim uma atividade... Outro dia eu dei aquarela. Eles gostaram muito. Largaram o pincel e exploraram com a mão e assim eu olhava no relógio e falava “ai meu Deus do céu, eu tenho que fazer outra coisa”, mas aí eu pensei, “não eu não tenho que fazer outra coisa, porque eles estão tão bem”. Eu vou esperar, me acalmar, eu estava numa angústia. Aí, não vai dar tempo. Mas eu estava tentando deixar, porque o maternal é muito rápido, mas ali eles ficaram [P_A 22].

“Eu não sei se acontece com vocês em relação à sala de aula em si, mas como planejamento é pra todas as professoras e cada classe tem um perfil, cada professora tem um perfil para trabalhar, então o que acontece, “aí meu Deus estou muito adiantada”, “aí estou muito atrasada”. Acho que também essa questão, de todo mundo seguir, não sei se teria outra forma, não estou falando que isso é ruim, que é uma forma que se encontrou para ser trabalhado [P_A 21].

Acho que essa troca de cada uma fazer uma semana [Plano de aula] é muito rica também, cada uma tem um olhar [P_A 24].

E é bom porque todo mundo fica organizadinho, tá tudo certo, mas também eu fico pensando, lógico, não tenho isso no dia a dia, pensei isso agora, fazendo essa reflexão olhando para essa charge da programação. Vendo as crianças tristes, isso foi só assim uma reflexão, e nem sei se está certa ou errada, uma coisa que me veio na cabeça agora... E aí a gente tem que cumprir o cronograma [P_A 21].

Nós como professores de área, eu enxergo o trabalho, acho que na verdade, a gente tenta realizar ao máximo a junção de algumas coisas dessas charges, porque é lógico que essa questão do tempo não tem como fugir, não tem como escapar. Ela está aí numa série de situações do mundo e da escola. Além disso, a gente tem a questão dos eventos [Professor de música] que fazem parte da nossa programação. Então cada evento tem suas características, tem sua demanda, envolve determinado tempo de preparação. E todas as suas particularidades. Então, dentro disso, pensar nessa organização temporal, desde calendário, uma aula por semana, seja ela de 20 ou 40 minutos, com feriados e por aí vai, que acontece até assim, como até os eventos que acontecem devem ser o resultado da sala de aula, então ter essa junção dentro da proposta da escola, porque ela tem uma proposta de educação que reflete em uma proposta de construção de saberes, competências e habilidades, desenvolvidas

em cada série, colocadas por trimestre. Então juntar essas competências e habilidades de cada série tem, no nosso caso a música. E a distribuição do tempo, seja ela com os dias, eventos e feriados e por aí vai que acontece normalmente no dia a dia, isso acaba fazendo relação com quase todas as charges, talvez não tanto com a creche como cabideiro, que graças a Deus não enxergo isso aqui na escola, porque enxergar isso na escola deve ser uma coisa extremamente dolorida. Então essa não passa nem perto do nosso trabalho. Agora as outras, pensando neste sentido, porque em linhas gerais elas estão falando da organização do dia a dia, dos saberes por parte dos professores, do que o aluno traz, daquilo que a gente imagina que ele vai ter interiorizado, que o processo de ensino-aprendizagem vai ter o seu foco e objetivo cumprido, com as variantes que tem no meio. Porque muitas vezes o fevereiro não é bem fevereiro, às vezes é um pouquinho março, abril, e assim a gente vai jogando com as datas, porque isso faz parte. Acontece. Faz parte. Então pensando na área de música, acho que é mais ou menos por aí. Você ter a consciência dessa parte de organização, que eu digo minha enquanto professor e nós na parceria e muita conversa. E essa organização muito forte para que realmente a coisa aconteça, porque ter aquela coisa, ver na hora o que a gente faz, sabemos que isso acontece muito em nossa área. Isso é pedir pro trabalho dar errado, não é assim que a coisa funciona. Não é assim de jeito nenhum. Ainda mais com uma aula por semana, e por aí vai. Esse bonequinho da charge 2, com certeza essa estrela não está à toa aí em cima. Eu acho que essa estrela reflete o último dia de aula. É um presépio no rosto. É o último dia de aula, porque, tá na cara... fevereiro está no pé, está construindo de baixo para cima, agosto porque é o começo do segundo semestre, são os dois começos, mas não está setembro grudadinho no agosto, o abril tá lá do lado de agosto, porque, eu espero que o professor esteja pensando que o conhecimento está perpassando todo o caminho, não só pensando em conhecimentos prévios que ele precisa, mas que ele construa a relação com tudo que foi visto. Então é, pra mim, por isso que essa estrela é o último dia de aula. Porque ela está revelando uma coisa. De baixo para cima. Como se tivesse começo, meio e fim... Então tem que contar com os imprevistos. O Maternal, o professor é homem, então vou chorar. É que esse tipo de coisa acontece. Eles estranham, demoram um pouquinho pra acostumar, mas depois que eles veem que não é o “bicho”, aí tá tudo bem. Não perder de jeito nenhum o foco, sempre junto com eles, mas querendo ou não quem vai dar o direcionamento somos nós, é, nossa responsabilidade, mas ter tudo isso em volta, porque o planejamento é a ação; o plano é documento. E o planejar, requer a reflexão durante a ação, pós-ação, e na realização da ação novamente. E isso de fato é planejar. O plano é documento, e o plano tem que refletir de fato aquilo que é feito, ele não pode ter um contexto. Uma vez que eu li falando de PPP, que diz que o PPP como um movimento e não como um documento, eu acho que o plano não é diferente, não deveria ser, então a gente tem que dar o máximo, fazer isso na área para que se torne vivo dentro das possibilidades do tempo de aula. [P_A 25].

Quando a escola tinha aula de informática para o Fundamental e Ensino Médio, e eu trabalhava especificamente no Ensino Médio, existiam momentos que eu dizia assim: “você vão criar uma imagem,” e eles perguntavam: “Mas imagem do quê?” Não, eu quero saber se

vocês sabem mexer no programa, a imagem que você ira utilizar não tem problema, eu quero saber se você sabe utilizar as ferramentas do programa. “Mas eu posso escolher qualquer imagem?” Mas é claro, que vocês podem escolher, mas é que a gente... na fala, né, eles diziam assim, “não é que a gente sempre recebe um roteiro de como fazer”. A gente dizia, não, mas hoje é livre. E nós demorávamos muito mais tempo, se tínhamos planejado uma aula para aquela atividade, a gente precisava de mais aulas, porque eles não davam conta de trabalhar com a criatividade [P_A 21].

Essa semana, de uma aula eu tive que dar duas. Eles entregaram a folha em branco, não saiu nada. Alguns grupos sim, mas a maioria em branco. Na segunda aula começou, depois eles saíram em 5 minutos, mas a gente tem que cutucar sem parar. Aqui na educação infantil se eu peço alguma coisa assim, eles estão mais acostumados, acho que é mais fácil. Mas, né, conforme eles vão ficando mais velhos, claro vai ficando sempre... Diminuindo... [P_A 20].

Como o professor disse esse é um novo modelo de escola, estamos tendo essa possibilidade de parar e refletir [P_A 24].

Eu digo que na área especifica a gente quebra bastante a cabeça para ter o equilíbrio dos dois lados, para eles terem momentos de vivenciarem um pouquinho de tudo, porque querendo ou não, na parte específica, não tem só a parte do criar, mas existem outras coisas por trás, mas é o equilíbrio. Eles têm a vivência com tudo que eles precisam ter, a questão é adaptada à idade e às características e tal, mas é o... pensando sempre nisto [P_A 25].

Eu gosto, eu acho também porque música... os livros que nós temos não são, não tem nada a ver com a realidade de aulas uma vez por semana. Então a gente aprende na prática e vai, e troca muito, a gente tem que ter muita troca entre os colegas da área, então o conteúdo, qualquer conteúdo a gente tem como adaptar, então quando, às vezes, quando escutamos sobre a dificuldade de se trabalhar, de mudar o currículo, eu fico olhando, nossa então é muito mais fácil, porque a gente já faz isso há muito tempo. Tanto faz o conteúdo ou a música que a gente vai dar, o que se tem que ver é se esta dentro das habilidades que a gente pensou antes, eu acho muito mais fácil e tranquilo, porque é assim que a gente trabalha desde sempre [P_A 20].

E eu acho que com a informática muito, muito, muito bom trabalhar por habilidades, porque você pode trabalhar dentro de um projeto, você pode trabalhar dentro de uma ideia que vem do aluno, é muito mais fácil, flexível, você consegue atingir os seus objetivos, sem um conteúdo específico, tem algumas coisas que serão trabalhadas ao longo do ano, mas a movimentação desses conteúdos é mais tranquila. Então é bom por isso, porque você pode trabalhar de várias maneiras. Vários conteúdos a mesma habilidade. Você pode e aí a estratégia fica mais fácil ainda, porque você pode, é como vou dizer, você caminha com o conteúdo de acordo com as necessidades ... Agora no currículo do dia a dia [de sala de aula], eu acho mais difícil. Até porque na verdade nem sei se poderia falar, porque não é da

educação infantil em si. Mas a gente acaba adotando um livro, que é como a professora de música falou, o livro... e a gente quer trabalhar por habilidades, a gente nem precisa seguir o livro, mas ao mesmo tempo tem algumas coisas ali que viram um quebra cabeça maior. Então na informática é muito mais tranquilo [P_A 21].

Eu concordo que realmente em termos de distribuição dos saberes dentro das habilidades você tem uma dinâmica melhor, mas com certeza temos desafios, por exemplo, eu sempre me questiono de alguns. Um primeiro desafio que a gente tem é que eles vêm de casa com família, seja de qual estrutura que for, que não passaram por um currículo dessa forma e que espera uma devolutiva de outra forma. Então seja da educação infantil ao ensino médio, acho que tem essa cobrança. E tem que ser muito bem fechadinho os caminhos do trabalho para você demonstrar segurança. A gente trabalha dessa forma, mas ele vai chegar lá assim como você chegou, assim como o filho do fulano chegou. Eu acho que tem tudo isso por trás. A escola, com certeza, pelo trabalho que tem de currículo já feito em termos de rede, tem por área, bastante organizado, acaba dando essa segurança e o mérito não só de quem trabalha, mas para as famílias, porque se não tivesse, com certeza problemas poderiam ter. Outra coisa eu acho que pra nós como profissionais, pelo menos pra mim, acaba sendo um desafio trabalhar, por quê? Porque em primeiro a nossa formação não foi assim, seja ela escolar, tanto na formação acadêmica na parte de graduação, nesse currículo de música tem disciplinas extremamente fechadinhos, ali no sentido de pensar em um ensino tradicional. Então a nossa formação pouco passou por esse tipo de currículo [Por habilidades] o que torna um desafio, eu pelo menos fui ter contato mais em cursos que eu fiz fora, porque em música em específico, você conhece variadas propostas, da mais tradicional, a, vamos dizer, o oposto, sem dar nome, então... e nós temos, como características por pegar idades e séries diferentes, e as vezes locais diferentes de trabalho, lidar com tipos de trabalhos diferentes. Então como a nossa formação não passou por isso, acaba sendo um desafio pra gente aprender a trabalhar com isso pra poder passar pra eles. A forma da estratégia muda, a forma como você vai organizar o tempo muda, e eu terminei com tempo porque eu acho esse o maior desafio, não só na educação infantil, mas no fundamental II. Não é o caso, porque trabalhar com habilidades, você está trabalhando com o tempo do outro. O tempo do outro pode ser de uma aula, de 25 minutos e pode ser de 10 aulas, dependendo das características de cada um. de inclusão ou não. Trabalhar por habilidades requer lidar muito com a organização do tempo, porque o outro tem um tempo dele de resposta, não tem jeito, porque se você está trabalhando de fato assim, você vai propor uma estratégia na qual, com certeza, ele vai passar pela reflexão, pela ação, pelo compartilhar, pela disposição [P_A 25].

Exatamente, enquanto tem crianças que cantam na frente de qualquer um, vai ter crianças que mal cantam na frente da mãe. E aí deixou ela lá no palco, vai pôr a culpa em quem? Na gente! “Ah, mas porque ele chorou lá em cima?” com um monte de coisas... Então, pra mim eu enxergo como desafio o tempo: porque querendo ou não, é corrido, é puxado, é bastante coisa para ser trabalhada por aula, e pra lidar com esse tempo, pensando nisso e com o tempo deles

[P_A 25].

O professor precisa ter muito mais noção e estar muito mais organizado, quanto aos objetivos, quanto ao que ele espera, onde ele quer chegar por causa dessa mobilidade [P_A 24].

E as trocas são muito mais importantes porque aí, você não tá muito preocupado... eu não tô... se eu penso em conteúdo, eu falo como é esse conteúdo? Como eu vou falar isso com o meu aluno? Se eu estou pensando em habilidades, eu vou pensar em quais estratégias serão melhores para trabalhar essa habilidade, e aí as coisas são... a troca é muito importante entre as pessoas, eu acho que a gente faz muito, ainda mais no Jardim, na educação infantil, que não existe esse rigor de conteúdos. Então a gente quer que eles cheguem, a gente tem os objetivos. Como eles vão chegar lá? Que percurso depende de cada professor? A gente tem o plano que é igual, mas como a gente conversa muito, tem coisas que muda na semana [P_A 19].

No jardim esse ano está tendo muitas trocas [entre as professoras]. A gente sente e conversa mesmo. E até mesmo do que estávamos, falando anteriormente, cada sala tem um olhar, um tempo, e aí a gente conversa e consegue estabelecer mais ou menos o que o próximo plano vai dar continuidade, levando em conta todas as salas [P_A 24].

E outra coisa fundamental é lógico na parte de organização em termos de plano de ensino, nas habilidades tais, tais, mas justamente realizar essa distribuição para a ordem organizacional e pedagógica requer pensar o aluno como um todo, porque quando você trabalha por habilidades, você está pensando em um processo, então se ele vai cantar é porque desenvolveu a fala, ele fala dessa forma. Uma habilidade não está separada da outra, nem segmentadas, muito pelo contrário, você pode focar trabalhar em uma, mas isso não significa que você não está trabalhando as outras. Ter essa visão de aluno e do processo de ensino... porque se você pensar fragmentado, não dá certo [P_A 25].

Eu acho que o especialista consegue pensar nisso com mais facilidade, porque as disciplinas são mais práticas. Então existe uma praticidade maior naquilo que a gente vai fazer do que aquilo que é de sala de aula. Então acho que é por isso... acho que é porque não aprendemos a pensar, e na aula especializada quando você começa a falar de tecnologia, se você não tiver uma prática e não olhar na habilidade, você não desenvolve nada. E no currículo da sala de aula, eu acho que como a gente sempre começou pensando pelo conteúdo, a gente não consegue olhar a habilidade primeiro, porque é algo prático, mas sempre veio como conceitual e não como algo prático, então por isso que eu acho que, na informática, é mais fácil de olhar, mas, ao mesmo tempo, foi muito desafiador no início, porque eu via o aluno fazendo tudo ao mesmo tempo e eu dizia “mas nesta aula eu vou por todas as habilidades?” E quando foi passando o tempo... e vendo esse processo, vamos focar nesta aula ele desenvolve tudo isso, mas qual é o foco, e acho que mudar essa chave onde só se via questões conceituais é mais trabalhoso, porque exige boa vontade, se você não parar e pensar por habilidades... eu acho que é mais trabalhoso, mas ao mesmo tempo se você não internaliza, isso está dentro de você. Eu vou dar um exemplo de geografia, tem uma habilidade descrever paisagens e o

conteúdo que a gente usou foi tipos de bairros. Então eu consigo, mas mais por conta de uma prática porque eu venho de outra disciplina. Eu olho bem, ele soube descrever, o que ele não conseguiu fazer, ele soube descrever a paisagem, mas porque eu venho de uma prática e querer mudar o olhar, porque se você não quiser mudar o seu olhar, não adianta [P_A 21].

É um pouco dessa coisa que nós estamos vendo sobre o projeto. A professora já está fazendo o planejamento, e ela não sabe quem ela vai receber, nem como vai ser, mas já planejou que tem que ser assim. Então a gente percebe, de novo, a criança triste, porque novamente a opinião dela, as coisas que ela conhece, né, os sentimentos, não foram vistos como um todo [P_A 15].

Mesmo porque essa professora da primeira charge não está fazendo da cabeça delas, ela tem o que a escola orienta, ela tem que cumprir [P_A 11].

Sim, foi o que a gente começou a falar, a gente tem um conteúdo que precisa passar, a gente gostaria que fosse diferente por tudo que a gente estuda e conversa, a gente sabe o quanto é importante essa parte motora, essa parte do brincar, mas a gente precisa dar conta dos números, a gente precisa dar conta das letras, então a gente acaba prezando, sim, o caderno que no final do ano precisa estar completo, do que brincadeira que a gente pode supervisionar, num outro ambiente. Vai muito de encontro com o que a gente faz, óbvio. A gente, por mim, às vezes, eu dou prioridade. No final do ano que eu tenho que completar o caderno. Então hoje eu não preciso, então hoje vamos parar e vamos brincar disso. A gente muda o que é também, já entra na segunda que todo planejamento eu desfaço, hoje a gente vai fazer outra coisa, mas não vai fazer isso, mas lá no final do ano em algum momento, vou ter que parar com o que eu quero pra fazer o que eu preciso [P_A 11].

Eu acho também que na escola ideal, não existe essa coisa de não ter um programa, de não ter um planejamento. Isso também não funciona. Por que a gente vê também que tem que ter alguma coisa direcionada, pra gente saber onde vai chegar, pra gente focar, é lógico que tem que ser flexível, acho que a Instituição tem que ter uma flexibilidade, dentro da sala de aula, a gente tem que saber quando vai fazer a mais, quando vai deixar um pouco e assim seguindo. Porque não existe uma escola ideal, onde você não tem que cumprir cronograma, que você não tenha planejamento [P_A 17].

Por isso que existem as faixas etárias, cada faixa etária tem que desenvolver ali as habilidades, porque senão seria uma coisa só [P_A 13].

Eu acho que isso completa, porque eu pego todas as salas, eu tenho uma visão muito ampla, e nós temos alunos muito felizes, nós temos alunos que gostam demais da escola. Então isso é

interessante, porque eles não são crianças que reclamam das coisas. Eles topam tudo, eles gostam de fazer, então eu acho isso muito importante. As coisas são bem trabalhadas, cada coisa no seu momento [P_A 12].

Proposta pedagógica e alfabetização

[...] mas pense, e tem a cobrança dos pais e da Instituição também, a própria forma da gente apresentar a avaliação, talvez vocês não tenham essa cobrança, ah se não deu conta, sempre tem um acompanhamento. E dos pais, como teve uma mãe minha esse ano que falou: Ah, eu estou preocupada. Será que ele vai sair escrevendo até o final do ano. E aí aquilo, sabe, ah eu falei é algo que a gente vai desenvolver durante o ano, porque o ano passado não era o objetivo, mas a gente vai trabalhar durante o ano, e aquilo já ficou na minha cabeça, que é o aluno mais fraco que eu tenho, que tem mais coisas para serem trabalhadas, e se ele não sair até o final escrevendo? Mas vem aquela cobrança de mim, do ano seguinte que o Jardim irá precisar pelo menos a escrita do nome sair legal e da mãe com aquela expectativa de não querer que aconteça igual aconteceu com o irmão, “Eu quero que ele saia daqui escrevendo o nome”. Então é tudo que me deixa ansiosa, estou ali vendo a cada dia a evolução, se está evoluindo, e a gente acaba deixando de lado a brincadeira, porque vamos treinar o nome, vamos escrever. Vamos escrever o nome todos os dias, exagerando, né [P_A 2]!

Eu acho que essa cobrança nunca vai terminar, acho que a cobrança sempre vai ter. Da Instituição, dos pais, cabe à gente entender essa cobrança de uma forma diferente eu acho. A gente falar: Olha, não eu sei que o meu aluno tem capacidade, vou fazer o possível para que ele alcance, mas tentar ao máximo levar para o lado que seja significativo para a criança, que ela aprenda e fique para o resto da vida [P_A4].

A criança hoje em dia não vem sabendo brincar, por conta das casas, os pais trabalham, então é muito mais fácil colocar na frente de um joguinho [P_A 13].

É muito mais fácil dar um Apple na mão deles. Ligar a televisão [P_A 12].

E, só, terminando, eu acho que isso é complicado. Olhando o lado do professor. Porque os pais estão cada vez mais exigentes pra que isso aconteça, pra que o conteúdo seja muito grande, que a criança saia falando inglês e mexendo no computador, lendo, escrevendo, falando tudo da educação infantil, então isso está muito complicado [P_A 12].

Na verdade, os pais querem que já no primeiro momento saia com o resultado, de imediato [P_A 11].

Duas mães na reunião de pais perguntaram se este ano no infantil eles iriam sair lendo e

escrevendo. Eu falei, nossa, vocês estão mal informados. Nós enviamos para vocês as habilidades todos os anos. E já eram mães da casa, não eram mães de fora. Então elas sabem que não é a nossa proposta do infantil as crianças saírem lendo. E os pais estão recebendo todo o material de como nós trabalhamos com as crianças, e eu expliquei novamente [P_A 17]. Eu aproveitei e falei pra ela que nós prezamos muito mais a parte lúdica, a parte corporal, motora, social, que às vezes, a criança não tem no infantil e em todas as outras salas, do que somente a alfabetização [P_A 17].

Só que eu entendo a angústia da professora, porque mesmo ela não citando nomes, eu acho que já sei de quem foram as mães que falaram. Então são mães que são coordenadoras de uma rede de universidade. Então o que ela quis para ela, ela quer projetar no filho. Então assim, ela não consegue enxergar a criança como criança, ela acha que a criança vem para a escola. “Ah, mas a minha filha está aqui desde berçário. Como assim no maternal II ela não saiu escrevendo o nome dela. Como vai ser? Como ela vai chegar? Pros meus amigos o que vou falar? Que ela não sabe?” É uma cobrança que vem por parte dos pais que as crianças não conseguem entender. Por isso eu acho muito legal o que está sendo feito agora, que foi discutido o ano passado essa questão de deixar claro para os pais a importância do brincar, do movimento, que nessa fase eles são muito corporais, que eles precisam disso pra aprender. Outro dia, apresentando o círculo pra eles, eles no pneu no chão, o círculo tomou outra proporção sabe? Eles viram o círculo como uma ponte. Eles precisam daquele momento de pular de construção, não aquela coisa, você tem que dar o pontilhado pra criança saber. Então assim, é muito difícil, porque tem pais e pais [P_A 14].

Chegou ao extremo de uma mãe falar pra mim, que quando saiu da festa de encerramento no ano passado o pai deu muita bronca na filha, porque ela não dançou. Ele achou aquilo um absurdo, porque ela não tinha feito, porque ela tinha ficado muito feia no palco, que aquilo não podia acontecer, que ela precisava se mexer. Eu fiquei parada olhando para a mãe. Então as coisas se completam [P_A 12].

E eu vejo muito isso na informática, como a professora de música falou, porque acontece o seguinte: os pais chegam na reunião e dizem: “Ah, mas não são só joguinhos que vocês fazem? [P_A 21].

Mas eles perguntam, “mas na educação infantil vocês ensinam alguma coisa? Agora, no jardim, eles estão aprendendo alguma coisa, até então [P_A 19]?”

Avaliação na educação infantil

E a questão da cobrança do Maternal I que pra mim incomoda um pouco, é a questão de ter que avaliar com nota. Quando eu sento ali para avaliar, eu falo Meus Deus! Que judiação eu ter que dar uma nota para uma crianças de dois anos. De acordo com o que eu tenho que

avaliar, às vezes eu dou sete ou seis, dependendo que está sendo avaliado ali. E eu lembro do ano passado que a mãe de uma aluna me falou assim no meio da reunião: Ah, ela foi tão mal em matemática. Aí eu me senti tão mal, porque eu não dei dez, sabe aquela coisa assim, porque não foi... É que ela não sabe o que eu estava avaliando na verdade, que a menina era tão quietinha que não consegui avaliar ela. A “eu podia ter dado”... A mãe ficou frustrada e eu fiquei me sentindo mal, aí eu explique que era o 1º trimestre, que eles são tão pequenos. Isso me incomoda um pouco no maternal, ter que dar nota dez, nove, dar um número para eles. Eu me sinto mal, assim, na época de avaliá-los, porque eu acho que não tem como, assim, eles são pequenos, tão carentes [P_A 6].

Essa questão da avaliação, eu imagino o quão difícil deve ser pra você [P_rofessora do maternal I], porque pra gente do Jardim, eu também acho muito complicado dar um número, uma nota assim, eu não acho nada fácil, tem vez que dá vontade de chorar. E aí, eu acho que daria muito mais trabalho para nós, professoras. Tenho certeza, mas seria muito mais justo e os pais entenderiam muito mais, se a gente fizesse os relatórios, eu acho que seria muito mais condizente com o que a criança faz aqui na escola. Nota, pelo menos do jeito que está hoje, não reflete o que a criança é [P_A 5].

Eu nem sei se os pais observam direito o boletim [P_A 4].

Eu acho que eles prestam mais atenção no boletim do que no relatório [P_A 2].

Será? [P_A 4].

O relatório descreve a criança de ponta a ponta, e eles ficam olhando os conceitos do boletim, e não olham todas as conquistas da criança [P_A 2].

De certa forma isso acaba alimentando a ansiedade e expectativa nossa e dos pais, porque nós também não estamos ajudando os pais a terem outro olhar em relação à criança. Se a gente coloca conceito para a criança, o pai vai realmente achar, sei lá, o meu filho é realmente suficiente em matemática, e aí começa a ficar preocupado, e aí pergunta: por que será que ele é suficiente? [P_A 1].

E aí de novo uma dificuldade minha com relação às notas, que já comentei no conselho (com a coordenadora), por exemplo, lá em matemática está, não sei, vai oito, muito bom o conceito da criança, aí o pai fala: Nossa, mas ele conta e quantifica. Só que o pai não tem acesso e nem noção das habilidades que estou avaliando. Então ele conta e quantifica, mas ele não identifica os números, não grafou os números, claro se vem perguntar a gente fala, mas não são todos que perguntam, não são todos que têm essa noção. Talvez essas habilidades que a gente dá nota deveriam ser colocadas em uma folha, escrito atingiu, não atingiu, está em desenvolvimento. Porque assim, o pai iria saber. Ah tá aqui, ele quantifica, identifica os números não está em desenvolvimento, não iria aquele conceito geral para matemática, que o pai vai falar: Pô mas ele conta, onde está a dificuldade dele em matemática? É isso que eu vejo como programa pra justificar que a nota foi tal, mas que ele está bom em tal aspecto [P_A

2].

Tá! Mas o que é ser muito bom em matemática? O que é não ser muito bom em matemática? O que define uma coisa e outra? Para eles não está claro [P_A 1].

A gente sabe em que a gente tá dando nota, o que a gente tá avaliando, para os pais, ah, ele esta ótimo em matemática, que bom ele sabe contar, ah ele está ótimo em coordenação motora, então ele sabe correr, mas não é só isso, né? [P_A 4].

E pra ter uma ideia da cobrança, da ansiedade, tem pai que entra na Educação Infantil preocupado com o ENEM, perguntando quais são ... É fato, isso já aconteceu, não necessariamente aqui, mas pais procurando escolas procurando saber qual é o desenvolvimento da escola, qual o programa como um todo, e se prepara para o ENEM, e a criança ainda nem sabe o que está fazendo no mundo e já está tendo a cobrança dos pais [P_A 2].

Nem sabe se vai ter ENEM... [P_A 4].

Essa dificuldade de dar nota para as crianças, acho que é geral na Educação Infantil, é complicado. Porque às vezes a gente tá ali avaliando se ela sabe o quadrado, se ela sabe o círculo, se ela sabe reconhecer alguns números. Enfim, hoje ela pode dizer é o círculo e amanhã ela pode falar que é o quadrado. É muito artificial, porque em um dia ela pode saber, o desenvolvimento deles é assim, às vezes é muito rápido [P_A 4].

Mas assim, eu vejo por mim, não sei se é certo ou não. Às vezes na avaliação, a criança em linguagem oral não se saiu bem, aí no caderno de notas aquela é a única nota que ela não se saiu bem, só que aí no contexto todo ela é muito boa, eu não abaixo a media total por causa de uma avaliação. Porque naquele momento ela não soube determinado conteúdo, não estava em um dia legal para se expressar, e eu sei que a criança é ótima, aquela nota eu não deixo mexer, eu não abaixo todo o contexto por causa de uma dia, a nota tá ali na avaliação, e aí se um pai vier questionar, nossa mas a média total dela foi uma e a da pasta outra, então eu não influencio... [P_A 2].

Eu digo por esta dificuldade, porque a criança a cada dia vai mudando, a cada dia que passa, às vezes a cada hora e, às vezes a gente taxa uma nota, e na semana seguinte ela pode ter evoluído e ela vai com essa nota. [P_A]

Eu tenho dificuldade em dar nota para habilidades. [Professor não identificado]

Então, mas no caderno de notas está assim, esta a identificação dos números, correr, rastejar, saltar com um ou dois pés, antes a gente avaliava, sei lá identificar os animais da Guatemala, hoje não é mais o conteúdo do projeto. São as habilidades independentes do projeto, mais voltadas para as habilidades mesmo. Então se a criança identifica números, como ela é muito

boa, não se ela está em desenvolvimento [P_A 2].

Na verdade a gente avalia por habilidades, mas o que vai para o boletim vai como conteúdo. A gente avalia, sim, por habilidades [P_A 4].

Eu não. Eu acho que é bem conceitual, pra mim é difícil. No Jardim é um pouco menos. Vejo o interesse das crianças pelo idioma, o que as crianças trazem, acho que o 1º ano, e essa é uma dificuldade minha que eu já coloquei, gostaria de trabalhar mais com o que eles trazem, com o interesse deles. Eu acabo indo muito para o conceitual, devido à cobrança que existe, que tem aumentado essa cobrança que as crianças não chegam muito bem preparadas para trabalhar com escrita e essas coisas, que eu deveria preparar melhor, e eu fico angustiada com isso, porque... E a avaliação acaba sendo bem conceitual, às vezes eles não sabem identificar os números em português ainda, de 1 a 20 por exemplo, eles não sabem ... E aí eu fico, eles precisam aprender porque no segundo ano... Vão ter essa cobrança, então o alfabeto tem crianças que não identificam, embora a maioria identifique, então imagina em inglês, sinto essa dificuldade. Mas o que eu gostaria era de trabalhar com o que eles trazem de interesse, quando eu parei para trabalhar um pouco a Inglaterra, os Beatles, as músicas, eles não queriam parar de ouvir. Aí eu trouxe computador, mostrei as imagens, então como era a Inglaterra, como era Londres [P_A 3].

Mas na hora de avaliar você avalia habilidade. Sei lá, não se ele cantou a música dos Beatriz, mas se ele cantou em inglês. Você avalia uma habilidade [P_A 2].

É neste caso seria, mas lógico que eles têm uma avaliação que ao mesmo tempo estou trabalhando as cores, os números, sempre tem um contexto, uma história que está sendo contada [P_A 3].

Quando a gente avalia linguagem oral em uma avaliação, não foi assim exatamente o conteúdo, foi a oralidade, trocas e omissões, expressões, são habilidades em cima daquele conteúdo, mas o conteúdo em si não está sendo avaliado, o conteúdo do projeto, mas está sendo avaliado habilidade... [P_A 2].

Está sendo avaliado sim, só que não em linguagem oral, mas em natureza e sociedade, a gente avalia o conteúdo [P_A 5].

Mas é o único momento da avaliação que é conteúdo, mesmo assim no caderno de avaliação que vai para o boletim é tudo muito amplo, identificação dos números, reconhecer os colegas pelo nome [P_A 2].

Tendo em vista que isso é novo [P_A 5].

Antes não era, o nosso caderno de observação era completamente de notas, antes era mais o conteúdo, era tudo assim. Ah, identificou o Santo junino tal... [Professor não identificado].

Mudou o ano retrasado [P_A 4].

Ah, pra mim ainda está distante essa realidade de avaliar as habilidades, né, no Jardim. Essa é uma dificuldade de avaliar as habilidades de não ser tão conceitual, e em inclusive as aulas de serem... Porque eu fico olhando. Ah, será que o meu aluno está já olhando para o relógio querendo que ... É uma coisa que assim eu não gostaria, poderia estar sendo mais prazeroso para eles, será que eu consigo fazer as duas coisas. O tempo é curto em uma carga horária pequena [P_A 3].

Acho que a dificuldade é aquilo que eu já coloquei, né, sobre a avaliação [P_A 6].

Eu tenho dificuldades na hora de fazer o plano de aula, porque assim no nosso caderno de notas a gente fez também por habilidades, aí eu não tenho tanta dificuldades em avaliar [P_A 8].

Eu tenho o meu caderno, está todinho riscado [P_A 5].

É ela realmente tem dificuldades em avaliar, a gente sempre conversa sobre isso [P_A 8].

Acho que essa questão deve ser conversada com o grupo para a gente retirar. Mas assim o plano, quando vou fazê-lo, sinto dificuldades, porque sempre vem o conteúdo primeiro, realmente não vou negar. Ai eu falo pra mim mesma, calma, vou pensar na habilidade. Penso, mas aí eu vejo se dá para encaixar o conteúdo. Realmente é difícil. Vamos devagar, vamos pensar, por exemplo, habilidade que vai ser trabalhada. Ah, identificar as letras do nome. Então qual conteúdo pode se encaixar nesta habilidade, é difícil. Eu assim tenho mais dificuldades em fazer o plano em si [P_A 8].

Eu tenho dificuldades em avaliar, talvez com o caderno a gente criou um costume, por mais que a gente dê nota por comportamento, você pensa comparando. Acho que eu até ainda consigo, eu vejo que no final eu enxergo a criança naquele conceito. Agora na avaliação eu tenho muita dificuldade, por mais que a gente sente e converse sobre os critérios. Então como vou avaliar pintura? Se a criança pintou no mesmo sentido, se a criança deixou passar. Aí na hora que eu vou avaliar pintura, eu sento e choro. E agora, às vezes tem pinturas lindas, mas está em diversos sentidos ... é uma coisa difícil, por mais que a gente combine entre os níveis. Então eu sofro na avaliação, na escrita, na estrutura humana, às vezes tem tudo, mas está misturado, e mereceria... [P_A 2].

Às vezes eu acho assim, que naquele momento que a gente dá a avaliação, eu sempre dou um por um... e aí quando a gente tá observando, a gente consegue visualizar melhor, se ele fez ou não fez [P_A4].

Ali eu dou uma nota alta, porque eu vejo que é um braço, quem está de fora não vê [P_A 2].

Olha eu, não puxando a brasa pra minha sardinha, mas já puxando. É na reunião veio uma

mãe do jardim. Aí ela veio, quando a pessoa vê uma nota, aqui eles consideram o BOM como uma nota ruim, como se ele tirou dez em tudo. A criança é muito diferente na parte, na sala de aula e na educação física. Às vezes a criança é o oposto, chega a ser totalmente o oposto, dez e dois. Então a mãe veio, como ela tirou 7. Aí eu expliquei pra ela o seguinte. Ela, o problema é que você tem que dar um espaço para a criança, ela não foi trabalhada nos pré-requisitos anteriormente, aqui existe um progresso, Maternal, Infantil, Jardim... vai aumentando até chegar no objetivo maior da gente, falei com ela, o que ela fazia na aula de educação física, “nada, ela ficava na piscina de bolinha” ok, o que você pode esperar da sua filha? Então tem que ter um pouco de calma, né. Ela vai passar pelos pré-requisitos, até ela, vai demorar um pouquinho mais, vai, porque as outras já passaram por isso. Ainda falei pra ela, você pega uma batata e joga como uma batata, eu não vou dizer, porque daqui a pouco a mãe vai comprar dez tipos de bola, sabe aquela ansiedade que a minha filha tem que fazer tudo, a minha filha é um gênio. Aí eu falei, pega uma batatinha e brinca de jogar, porque tem que ter apreensão e a coordenação viso-motora. Por outro lado tem mães que o garoto corre como um alucinado, e ela acha que o menino é um espetáculo. “Como o meu filho tem sete? Ele sabe correr.” Mas e a coordenação fina e ampla, o parar, o se sustentar, o equilibrar, nada disso. Ele só vai [P_A 10].

Mas é o que a gente fala para os pais, e sempre falo que o registro é a última coisa, registro é para o pai ver, porque o que importa mais é tudo aquilo que foi trabalhado antes, tudo que você fez no lúdico, no concreto, também é importante o registro. As vezes aquela coordenação motora fina ali, precisa disso, porque ele vai ter que escrever, e precisa desses pré-requisitos, mas o registro, muitas vezes é pro pai ver, quer ver conteúdo, folha, mas o importante é o caminho que você trilhou para chegar ali [P_A 24].

Talvez por essas questões não só dos outros, mas de nós [Professores de música] pegando o gancho da professora de música. Nós colocando que o registro não é a única ação que acontece no processo, daí a concepção de escola aparece, que é aquela que valoriza o dia a dia, e não só o produto final. Isso com certeza está internalizado na gente pelo trabalho que é feito aqui. Então a gente está revelando na fala aquilo que colocamos em ação em sala de aula. Aí a gente acaba relacionando diretamente com aquela devolutiva social que a escola acaba dando, que ela é obrigada a dar, na educação infantil por via do relatório; no fundamental, por meio do boletim. A gente tem a questão da nota também com o relatório, os maiores também nem se fala com a questão da nota, então é... Onde eu queria chegar é no seguinte, que com certeza, tudo isso que vem de fora, e a gente sente isso das famílias mais parceiras e menos parceiras, vai interferir diretamente naquilo que é feito lá dentro da sala de aula. Seja via o aluno, seja via nós mesmos. A gente pode deixar interferir até certo lado e não pode deixar interferir até outro lado, por quê? Porque se a gente tem claro o plano e o planejamento, a gente sabe exatamente os caminhos do processo. E se alguém perguntar e questionar, por quê [P_A 25]?

Quando eu tinha colocado a questão do externo, o discurso diz que a parceria é a escola, família e comunidade. Isso é o que diz o discurso pedagógico. Mas nem sempre isso acontece nessa medida. Às vezes a escola está aqui, a família ali, a comunidade mais pra cá [demonstrou com gestos]. Então é aquela coisa, a gente tendo a consciência de todas as coisas que estão participando do nosso trabalho, concepção da escola, a linha de educação que a escola segue, que a gente colocou como habilidade, a gente vai ter segurança em realizar o trabalho em sala de aula e dar essa devolutiva, seja ela em escrita, vídeo, apresentação no final do ano, o que for, mas saber bem tudo o que está ali no meio, ter essa consciência de que coisas vão acontecer no meio do caminho que podem favorecer ou prejudicar, e lidar com elas da melhor forma possível, eu acho que é muito marca do trabalho, que dá certo, porque cada um tem a sua consciência, ajuda o outro com a questão do grupo, dos professores, pra chegar num bem maior que é o desenvolvimento do aluno [P_A 25].

Eu concordo que realmente em termos de distribuição dos saberes dentro das habilidades você tem uma dinâmica melhor, mas com certeza temos desafios, por exemplo, eu sempre me questiono de alguns. Um primeiro desafio que a gente tem é que eles vem de casa com família, seja de qual estrutura que for, que não passaram por um currículo dessa forma e que espera uma devolutiva de outra forma. Então seja da educação infantil ao ensino médio, acho que tem essa cobrança. E tem que ser muito bem fechadinho os caminhos do trabalho para você demonstrar segurança. A gente trabalha dessa forma, mas ele vai chegar lá assim como você chegou, assim como o filho do fulano chegou. Eu acho que tem tudo isso por trás. A escola, com certeza, pelo trabalho que tem de currículo já feito em termos de rede, tem por área, bastante organizado, acaba dando essa segurança e o mérito não só de quem trabalha, mas para as famílias, porque se não tivesse, com certeza problemas poderiam ter. Outra coisa eu acho que pra nós como profissionais, pelo menos pra mim, acaba sendo um desafio trabalhar, por quê? Porque em primeiro a nossa formação não foi assim, seja ela escolar, tanto na formação acadêmica na parte de graduação, nesse currículo de música tem disciplinas extremamente fechadinhas, ali no sentido de pensar em um ensino tradicional. Então a nossa formação pouco passou por esse tipo de currículo [Por habilidades] o que torna um desafio, eu pelo menos fui ter contato mais em cursos que eu fiz fora, porque em música em específico, você conhece variadas propostas, da mais tradicional, a, vamos dizer, o oposto, sem dar nome, então... e nós temos, como características por pegar idades e séries diferentes, e as vezes locais diferentes de trabalho, lidar com tipos de trabalhos diferentes. Então como a nossa formação não passou por isso, acaba sendo um desafio pra gente aprender a trabalhar com isso pra poder passar pra eles. A forma da estratégia muda, a forma como você vai organizar o tempo muda, e eu terminei com tempo porque eu acho esse o maior desafio, não só na educação infantil, mas no fundamental II. Não é o caso, porque trabalhar com habilidades, você está trabalhando com o tempo do outro. O tempo do outro pode ser de uma aula, de 25 minutos e pode ser de 10 aulas, dependendo das características de cada um. de inclusão ou não. Trabalhar por habilidades requer lidar muito com a organização do tempo, porque o outro tem um tempo dele de resposta, não tem jeito, porque se você está trabalhando de fato assim, você vai propor uma estratégia na qual, com certeza, ele vai passar pela reflexão, pela

ação, pelo compartilhar, pela disposição [P_A 25].

No caso do maternal I, o que é mais complicado é dar nota, porque eles chegam com um ano e meio e eles são muito pequenos. Então tem crianças de um ano meio e eu tenho crianças de 2 anos e meio. Então como é que eu vou comparar para dar nota 10 vendo o meu melhor aluno e outro que tem um ano e meio... E aí até a questão de avaliar o movimento deles. Eu tenho uma aluna que era bem pequeninha. E ela trombava nas coisas e caía de bumbum, mas ela tinha um ano e meio. E ela começou a andar com um ano e três meses. Então ela ainda estava se... mas agora ela já está bem, era uma coisa da idade, e a linguagem oral, como é que a gente faz? Já fiz até o caderno de notas, a gente coloca a questão de ouvir história ... A questão das habilidades no maternal é bem flexível. A gente consegue trabalhar bastante essa questão motora, a gente foca nos órgãos dos sentidos, que é o que realmente vai marcar para eles, a gente faz muita culinária, muita questão motora, a gente sempre tenta equilibrar isso, mas a questão da nota é muito complicada para eles. Porque os pais chegam, eles... a minha reunião foi acabar 9h 40 sendo que eu tinha 8 pais na sala. Muito ansiosos e preocupados com a nota. E eu falava para eles não se preocuparem com isso, essa necessidade de ver o 10, só que aí você ficava naquela situação, olha a linguagem oral dele está sendo estimulada, é dele, essa fase do maternal I um mês para eles é diferente. Eles chegam de um jeito e no final do ano eles são outras crianças. Então a questão da nota no maternal I é o que ... a questão das habilidades que eu vejo no plano de aula, a gente tenta focar, eu vejo uma flexibilidade no maternal I, eles gostam mesmo, o lanche indiano, francês, eles já chegam querendo saber. Entram na sala e já ficam felizes com isso. E a gente trabalha a questão do salgado, doce, toda a questão dos sentidos. Eu adapto o projeto, a gente sempre apresenta os personagens, e focamos os cinco sentidos. Agora a gente falou do elefante, então olha vamos ver quantos animais tem, tudo na brincadeira, que bicho é esse? O elefante, então lá na Índia tem muito elefante, bem no lúdico, bem no repertório deles, mas tudo a gente faz, né, trabalha os animais, canta as músicas dos animais, mostra a imagem da Índia, aí tem a questão do paladar que é o que eles não esquecem. Então a gente trabalha o que vai marcando, faz o movimento do elefante, mas o que é bem difícil, é a nota [P_A 16].

No maternal isso é gritante, porque eu tenho aluno pequenino, e esse ano eu tenho aluno pequeno, tenho 5 crianças que fazem aniversário em junho, e o resto está fazendo tudo agora em fevereiro, março. É gritante essa questão, eu tenho criança muito pequenina e criança muito grande. Então pra você avaliar, pra você fica nítido que ele é o menor da sala, enquanto o outro... às vezes nem precisa olhar para a data de nascimento [P_A 16].

Mas eles chegam muito crus no jardim. Não estou criticando. Eles chegam muito crus, porque a exigência do Jardim é totalmente diferente. Então o primeiro mês, o segundo mês de Jardim, eu não estou mentindo, nós somos mais flexíveis, nós tentamos ser mais para o Infantil do que para o Jardim. Aí chega no terceiro mês, você tem que começar a exigir. Aí começam os problemas. Aí você tem que dar uma nota. Chega na reunião de pais, o que é essa nota. No começo essa nota é boa, porque a exigência é diferente. Aí depois a exigência começa a ser

um pouco maior, então a nota tem a tendência de diminuir. Aí o pai me questiona, entendeu? [P_A 18].

O Maternal não dá, sabe porque essa questão de mês faz muita diferença na questão do corpo deles. Então como é que a gente avalia isso. Então naquele momento ele tem um ano e seis meses, ele fez a cabeça e a perninha ele está 10 pra idade dele. O outro tem dois anos e meio e fez o corpo, ele também está 10 pra idade dele. Então você... não dá para comparar é difícil [P_A 16].

Uma coisa que eu senti que melhorou, por exemplo, na hora da gente avaliar, [é que] eu sempre ia comparando as avaliações dos alunos, e na verdade, depois que a gente colocou os critérios de avaliação, principalmente no caderno de notas e nas avaliações, eu... a criança faz a avaliação e eu já dou a nota, porque a gente sabe o que ela deveria alcançar naquele momento. Eu comparava muito, e na verdade você não tem que comparar, se a criança alcançou, por exemplo, eu tenho uma criança que faz a figura humana de Jardim, e, na verdade [era o que era] para eles alcançarem. Então o que é comum? Se ela passou, que bom. Mas os outros não devem ser comparados com ela [P_A 4].

A questão da comparação foi o que a gente estava conversando. Eu acho muito difícil dar nota sem comparar, porque assim, eu percebi que os pais sentam com a pasta e vão folheando e mostrando um para o outro. Aí o pai vê, por exemplo, a figura humana: Aí, meu Deus, se o meu filho fez o círculo colocou os braços e as pernas, a boca e os olhos tirou 10, porque o outro que só colocou a cabeça é 10 também? Porque assim se você não pode exigir, porque o pai vai questionar. [Por que o meu filho que fez perfeito tem 10 e o outro que não fez tem também?] Entendeu [P_A 14]?

Mas aí, eu acho que tem que deixar mais claro ainda de que não é só o que eles estão vendo que é avaliado. Tudo que a gente faz o tempo inteiro que envolve aquela nota, que vai no boletim [P_A 11].

Então mas se naquele momento está sendo exigido a questão da figura humana, entendeu? Na avaliação está a figura humana. Meu filho tirou 10, eles acham que a nota é da avaliação. Aí tem crianças que conseguem colocar a cabeça, as perninhas pro corpo, as pernas e os braços é 10. A que fez o círculo colocou os braços e as pernas saindo do círculo também é 10. Então são coisas que não têm como, por mais que você fale. Aí eu não dou nota comparando, eu não consigo, às vezes você esquece isso e vai, mas é muito difícil [P_A 14].

Mas eu acho assim, eu utilizo como... existe a referência do excelente vai o 10 e dali eu tiro os outros [P_A 13].

Mas você está comparando [todos os professores]

Eu acho que tem algumas atividades, algumas habilidades que dá sim para se fazer comparando. Como por exemplo, esta. Mas tem outras que eu acho que não dá [P_A11].

Eu acho que aqui na escola não devemos gerar polêmica entre os pais. Por isso eu já desisti de trazer a minha tabela com notas, porque eles não querem olhar a nota do filho deles, eles querem ver a nota do outro. Então eu acho que essa pasta deveria ser distribuída no final da reunião, vai embora, aqui a sua pasta. É verdade, se não fica aquela comparação [P_A 10].

Eles ficam na porta esperando, eles ficam no corredor [P_A 17].

Mas já foi embora, mas a preocupação não é a nossa comparação é a dele com o filho do outro. Quem é esse menino aqui que tem 10, aí ela vai olhar o nome [P_A 10].

E a questão do BOM, eles não aceitam o bom, então eles ficam indignados. Bom é bom, gente [P_A 15]!

Não. A nota mais baixa que o meu filho tem é com você. “É, quanto ele tem? MUITO BOM...” [P_A 10].

Eu já separo, sinceramente vou colocar uma situação que não é exatamente da educação infantil. De uma aluna que tem síndrome de Down, que não é exatamente uma criança que se possa comparar com outra, mas quando eu faço a avaliação dela, eu não comparo, eu faço sobre a evolução dela. Então ela tem oito e meio ou nove em educação física por ela mesma. Não comparando ela com outro aluno nove. Então ela está aqui. Ela deveria tirar uma nota inferior, deveria. Mas o quanto ela evoluiu nesse processo. Então, eu observo uma criança, o Joãozinho tirou dez, mas este aqui só fazia um traço, ela evoluiu, evoluiu. Então a nota dele também tem que evoluir, eu penso dessa maneira [P_A 10].

Eu tenho as minhas anotações, até mostrei, né, dos alunos, durante as aulas. Eu anoto coisas básicas, e aí a minha avaliação é feita em cima dessas anotações. Aí eu procuro não me deixar levar nessa hora [P_A 12].

Com o tempo a gente aprende essas coisas que não dá para comparar. A gente começa sim do excelente, mas você precisa ver né? Eu tive alunos que tiveram dificuldades em algumas coisas e aí acontecia o quê. Ele evoluía um pouco. Ele evoluiu, então eu não poderia considerar ele ali referente ao excelente, e aí ele se considere BOM, se teve uma evolução boa. Então eu acho que com o tempo a gente começa a levar para esse lado mais individual, por mais que você use da comparação em algum momento, mas eu acho que você aprende, tem um feeling ali de aprender e ver aquela criança, ela teve uma evolução boa em relação a ela mesma [P_A 15].

É porque as vezes a criança não sabe fazer nada, um pai, eu acho que ele até se incomodaria em pegar o boletim do filho dele, é por isso que eu não trago também, e ver a criança de

síndrome de Down tem nove e o meu filho também tem nove? Como? Como? Ela evoluiu cada um é um, eles são totalmente diferentes. Cada um evolui de uma maneira, e eles não deixam passar a evolução deles, pelo menos pra mim. “Eu consegui, eu consegui, olha eu, olha eu”. Mesmo que você não veja, ele se sente satisfeito com a evolução dele. E você tem que valorizar essa evolução dele, de que maneira? Às vezes muito bem, foi ótimo, no fundo a criança não entende o que é 7 ou 8, mas a mãe vai dizer, “olha como a sua nota de educação física melhorou.” E a criança tem que ter a satisfação de que ela melhorou também, e eu também [P_A 10].

Não tem aquela história de que cada ser é único, então cada ser é único. Cada um tem o seu tempo a sua evolução, tem crianças que já nascem sabendo fazer, não lendo evidentemente, mas tem meninos que tem uma habilidade que é inato. Foi o aluno de uma professora do Maternal II, eu não o conhecia, eu não tenho como dar menos que 10 pra ele. Eu não posso enrolar, eles são excelentes. Como é que eu vou dizer, não, ele não vai evoluir mais. Ele já está top, pra idade dele. Então pra mim eu não posso comparar ele com ninguém, eu não posso comparar ele com os outros, o menino já nasceu assim, eu tenho que olhar a evolução dos que não tinham habilidade nenhuma [P_A 10].

E como a gente aprende essa questão, até eu conversei com a coordenadora no conselho a respeito dos conceitos que a gente coloca [na avaliação]. Então, por exemplo, uma criança lá em formas, reconhecimento, tal, aí você coloca lá uma nota. Aí uma mãe pergunta, porque elas sempre querem saber o porquê que ele está com MUITO BOM. Ele não sabe o que é grande e pequeno. Ele sabe o que é grande e pequeno se você colocar dois exemplos aqui bem óbvios, uma garrafinha e uma garrafa de dois litros, ele sabe o que é grande e pequeno? Ele sabe! Mas e no dia a dia, ele consegue identificar esse conceito? Então eu costumo sempre deixar muito claro nas reuniões na hora de perguntar que não é só isso, essa é uma avaliação em que ele precisa fazer grande e pequeno, precisa contar até cinco, mas no dia a dia ele usa essa linguagem? Dei até o exemplo da aula de educação física, a professora fala, “Façam duas filas de 6, ou uma fila de menino e menina.” Aquela criança consegue perceber que ela está em uma fila enorme, e a outra está vazia, e a outra não tem ninguém [P_A 15]?

E quando você fala assim, chega pra frente e ele vai para o lado. Aí com a mão você fala pra frente e aí ele vai pra trás. O menino não sabe o que é pra frente e pra trás [P_A 10].

Então eles sabem o que é frente e trás, mas ele consegue se localizar? Então ... [muitas pessoas falaram ao mesmo tempo] [P_A 15].

Minha [ansiedade] é a questão da nota [Para o maternal]. Eu acho que esse ano já teve mudança do Jardim em relação aos cadernos. O ano passado foi uma coisa que nós lutamos muito para ampliar e melhorar, porém eu acho que esses cadernos têm que melhorar muito, assim. Pelo menos no começo... Eu concordo, mas discordo com você. Porque quem faz os cadernos somos nós. Porque toda proposta que a gente dá para a coordenadora ela olha e analisa. E essa coisa do caderno é flexível, a gente pode decidir. Mas porque tirar, mas a gente pode transformar, é uma construção sim para eles. Eu concordo que no primeiro trimestre a

gente possa fazer no grande, tanto que a gente faz isso [P_A 16].

Mesmo diante da dificuldade que eu expus, mas os pais também das crianças de dois anos, eles exigem, eu falei, aí né é difícil de avaliar e tudo. Mas os pais gostam de ver um resultado. Eles querem que as crianças... Eu tenho o tio de uma aluna que fica perguntando se ela está bem? Teve um dia que ele perguntou se ela estava evoluindo? Eu respondi que estava tudo bem, que era para ele ficar tranquilo. Eles perguntam como está e a criança tem só dois anos. Eles querem que a gente avalie, eu não sei como seria se não tivesse mais boletim e se tivesse só relatório, não sei como os pais reagiriam, aqui, né, nesta Instituição. Então eu não sei, a cobrança vem de casa, eles colocam aqui. Tem um aluno em outro maternal, que a mãe só conversa em Espanhol com o menino. Aí aqui falamos o português. Aí outro dia, ela chegou para a professora e perguntou: “Vocês passam vídeo só em inglês para eles?” A professora respondeu que não, que era em português. Assim o pai queria que a criança falasse espanhol... Aí comentou alguma coisa de faculdade e eu pensei, meu Deus, o menino só tem dois anos e ainda usa fraldas [P_A 6].

Tinha uma aluna no maternal que me deu dó. A mãe veio comentar comigo que ela veio com o boletim com notas baixas, a bronca que o pai deu nela, a cobrança que ele [fez dela]. Nossa! Eu falei pra ela que fiquei assustada da forma como ela falou. Me senti culpada, porque eu não podia dar mais, mas eu falei. Nossa, calma! Porque não é assim que funciona. Porque o pai cobrou da menina, que eu fico pensando como será isso no Ensino Médio, as notas. Puxa! Porque é um boletim comum, meramente ilustrativo de algumas habilidades, e o pai ali fazendo uma exigência, uma cobrança, dando para a criança uma punição de tal forma. Dando uma relevância para aquele boletim [P_A 2].

Mas aí cabe a gente no começo, [mas acho que a gente sempre tenta fazer isso] nas reuniões, pontuar isso para os pais. Como é feita essa avaliação, como as crianças estão se desenvolvendo, o que a gente olha no 1º trimestre, o que a gente olha no 2º trimestre. Acalmá-los, que chegam com essa ansiedade [P_A 4].

Quando a nota diminui, né, para eles entenderem que como no Ensino Médio, são habilidades diferentes que são avaliadas, não que a criança regrediu em alguma, mas porque no 2º trimestre a habilidade teve um nível de avaliação mais difícil, não foi que a criança regrediu, só foi outro método de avaliação, outra habilidade, e eles não compreendem [P_A 2].

Relação professores x pais

Isso comprova que a educação vai ficando para a escola também, a falta de estímulo das crianças em casa, dos pais. [P_A4].

Os pais estão depositando tudo isso pra gente [P_A2].

É... Que aliás, vieram me questionar essa questão da escovação de dentes no meio período. Aí eu sei que não dá tempo, mas é um hábito que tem que ser estimulado, então tudo que, não sei se é certo ou errado, ou uma questão de ponto de vista, para ser discutido, mas assim os pais estão querendo que a escola eduque, ensine, cumpra tudo e pegue o papel, assim mastigue de boca fechada, coisa que em casa o pai não vai focar, ensina você na escola, peça, por favor [P_A4].

A gente pode fazer uma parte, dar continuidade [P_A 1].

Não e a gente tá aqui e tem que dar o máximo de estímulos para eles, né. Porque em casa eles não têm, não têm [P_A 4].

Essas 12 horas na creche, eu vejo que cada vez mais como a realidade que a gente tá vivendo nas escolas. E, é uma necessidade hoje. Os pais preferem mandar para a escola, e acho que é uma responsabilidade enorme da escola. Né [P_A 3]?

Acho na realidade a importância dos dois lados também não verem a creche como um cabideiro, porque a creche, escola, período integral, [fazem muito nesse tempo útil]. Quem é responsável pelo integral? Eu vi casos de pais aqui virem questionar. Mas o que é feito no integral? Como as crianças passam esse tempo? E não é só deixar porque tem-se um imprevisto, um compromisso e não se interessar pelo que está fazendo. Mas eu acho legal alguns pais querem saber o que está sendo feito desse tempo que o filho na escola. Como ele está sendo tratado. E por parte do professor, saber aproveitar isso, já que a criança acaba passando muito tempo. Ela sai daqui para ir dormir em casa. Então ela passa o dia todinho dela aqui, então o que fazer para que esse dia seja produtivo, não seja só maçante, que ela se divirta, aprenda que ela se desenvolva e que esse tempo seja realmente bom para ela, satisfatório [P_A 2].

Mas às vezes esse questionamento dos pais, às vezes é um questionamento, uma cobrança que na verdade, acham que eles têm que fazer atividades de manhã e fazer atividades à tarde, ou estudar de manhã e estudar à tarde ... [P_A4].

É relativo. Alguns perguntaram, graças a Deus, focaram mais em querer saber, se não era exatamente o dia todo algo focado, então ficaram até felizes em saber que era algo lúdico, mais dinâmico. Que o integral acaba sendo. Então foi legal ver essa preocupação, dos poucos que eu vi, sei lá, dois que me perguntaram. Então tem a preocupação dos dois lados, do pai que, ah!, Vou colocar aqui e não importa o que está sendo feito. Só preciso, é a opção que eu tenho. Silêncio... Como aqui também, [charge 4] eles estão tão condicionadinhos a ficar sentados ouvindo alguém, olhado alguém, que a professora nem tá aqui na frente e eles estão

aqui parado esperando [P_A2].

É mais isso mesmo, deles ficarem um tempo muito grande [na escola]. Hoje em dia se perde o vínculo familiar inclusive, eles chegam em casa e os pais, como todos nós estamos de saber cansados, toma um banho pra dormir. Eu olho isso com uma tristeza, porque é algo que a gente vive hoje, não tem como sair, a gente sabe das famílias, e as crianças ficam, por mais que eles estejam, a gente vê por mais atividades que possam ter aqui estão olhado ... [P_A 20].

Anexo D - Cenas de sala de aula

Consta neste anexo 20 cenas de sala de aula observadas e registradas por Almeida (2009, p. 116-130).

CENA 1 – Turma A

13/3/08- 15h47 às 16h45

Proposta da atividade: Escrever os nomes das crianças da sala de acordo com a ordem alfabética. (do N ao Z). Material. Folha com atividade mimeografada e lápis grafite.

Desenvolvimento da atividade

Ao entrar na sala, a professora pede para que as crianças sentem nas cadeiras e retirem os estojos das mochilas. Distribui a folha de atividade. Ao perceber que algumas crianças estão sem lápis, a professora diz (com expressão brava): *O prefeito deu o lápis para vocês não para ficar em casa, porque em casa ele não vai escrever sozinho, e eu deixo vocês levarem porque na 1ª série vocês vão levar tudo na mochila. Tem que aprender.*

A professora escreve os nomes na lousa para que as crianças copiem. Enquanto escreve na lousa, diz: *Hoje são poucos nomes, você não podem reclamar.*

Ao escrever o nome com a letra W, a aluna Vanessa levanta e diz para a professora: Vanessa: *Você esqueceu meu nome!*

Professora: *Mas qual é seu nome, menina?*

Vanessa: *É Vanessa.*

Professora: *Então porque não falou logo? Vai sentar vai, vai. Parem de escrever “Wesley” porque faltou “Vanessa”.*

Ao ouvir alguém conversando a professora pede silêncio. Enquanto escreve, explica como se faz o traçado das letras: *Um tracinho pra baixo, outro tracinho pro lado.*

Ao ouvir a explicação, Clayton diz aos colegas de mesa:

Clayton: *Toda hora tracinho, toda hora tracinho.*

Eles brincam de “ver quem termina a lição primeiro”

Guilherme: *Olha, olha vocês tão aí, mas a gente tá “ganhano”* (mostrando a folha do Gustavo)

Clayton: *A minha letra tá que nem a da prô, toda torta* (risadas dos meninos).

Em outra mesa, três meninas fazem a lição em silêncio.

Ao ver que Luana não está fazendo a lição, Nathaly diz: *“Você não vai fazer não, é?”*. (Luana faz que não com a cabeça).

Nathaly: *“Então dá aqui que eu faço pra você”*.

As crianças que terminam a lição devem ficar sentadas em silêncio. Aos poucos, começam pedir para ir ao banheiro. A professora manda “uma mesa de cada vez” ao banheiro. Quando retornam, ficam sentados, em silêncio, esperando a hora do lanche.

CENA 2 – Turma A

14/3/08- 15h55 às 16h40

Proposta da atividade: Pintar a letra A (folha pequena com a letra A e a figura de uma abelha).

Material. Folha com atividade mimeografada e lápis de cor para colorir.

Desenvolvimento da atividade

As crianças entram na sala e vão sentando nos lugares que são preestabelecidos pela professora. A professora pede para elas tirarem os estojos da mochila e distribui a folha de atividade, dizendo: *“Vocês vão pintar bem caprichado porque depois eu vou por no caderno”* (fisionomia brava).

Em seguida, comenta com a presente pesquisadora: *“Eu comecei o caderno só agora porque você sabe,, né? Os pais não tão nem aí....demoraram para mandar o caderno [...]”*

As crianças pintam a folha em silêncio. Aos poucos começam a conversar. Em uma das mesas, utilizam os lápis para brincar de super-heróis:

Lucas: *Eu não vou ser do mal!*

Wesley: *Eu quero, é legal.*

A professora, ao ouvir as crianças conversando: *“Tem alguém falando?”*

Wesley: *A prô, a prô [...]* (param a brincadeira e fazem silêncio).

Quando a professora se distancia, eles retomam a brincadeira.

Por volta das 16h35m, a professora pede para as crianças lavarem as mãos, “uma mesa de cada vez”. Ela fica parada na porta controlando a entrada e saída das crianças. Quando um dos meninos passou para ir ao banheiro, ela disse (para a pesquisadora):

“Você viu o que fazem com a cabeça dessas crianças?” (se referindo ao fato de que a maioria dos meninos têm o cabelo raspado, com algumas figuras para enfeitar, como raios e letras).

“Coitados, já são feinhos e ainda fazem isso na cabeça deles”.

As crianças retornam do banheiro e aguardam em silêncio até formar a fila para o lanche.

CENA 3- Turma A

14/3/08- 17h15 às 18h50

Proposta da atividade (continuação da atividade descrita na cena 2)

Brincadeira com jogos de montar.

Ao retornar do lanche, a professora diz: *“Agora vocês vão fazer uma fila aqui na minha mesa porque eu vou colar a letra A no caderno de vocês. Quem eu for colando, pode brincar de monta-tudo.”*

Enquanto cola as folhas, a professora dá orientações para a brincadeira com blocos de montar:

Professora: *Pode fazer arma?*

Todos: *“Não”*

Professora: *Pode por peça na boca?*

Todos: *Não*

Em uma mesa, as meninas fazem de conta que as peças são “comidas” e colocam as peças na boca.

Jéssica: *Quem qué? É arroz e feijão!*

Aline: *Eu quero!* (Jéssica coloca a peça na boca dela)

Em outra mesa, os meninos fazem armas. Quando a professora se aproxima, eles escondem suas armas.

Às 17h40m, a professora diz: *“Guardem o monta-tudo, vamos ver se o parque tá seco. Façam a fila* (as crianças rapidamente guardam os jogos, encostam as cadeiras e correm para a fila).

Chegando no parque, a professora diz: *“Os brinquedos tão molhados, vamos voltar e assistir vídeo”*.

Na sala, Diogo levanta e, em silêncio, entrega um DVD na mão da professora. Ela pega, não faz nenhum comentário com o Diogo. Algumas crianças que estão mais próximas dizem entre si: *“Olha! É o filme do Lucas intruso no formigueiro”*.

Professora pede para as crianças fazerem fila para irem à sala de vídeo.

CENA 4- Turma A

17/3/08- 15h55 às 16h35

Proposta da atividade: Pintar a orelha do coelho da páscoa com giz de cera.

Material: Folha mimeografada com a figura da orelha do coelho e giz de cera.

As crianças entram na sala e sentam.

A professora diz: *“Presta atenção. Eu vou dar a orelha do coelho para vocês pintarem com giz-de-cêra, mas não pode deixar cair no chão porque quebra. Cuidado quando for pintar para não rasgar, porque se rasgar vai ficar sem. Eu vou rodando e chamando quem tá quieto (a professora está mimeografando a atividade). Esse mimeógrafo não tá bom, tá ficando muito claro.... Eu vou dar a canetinha pra vocês contornarem pra ficar mais forte”*.

As crianças ficam quietas, olhando para a professora. Enquanto aguardam a professora “rodar” a atividade, as crianças conversam nas mesas:

Gustavo: *Eu vi o ovo de páscoa do Batman lá em Osasco [...] Minha mãe vai comprar quando tiver dinheiro!*

Wesley: *A minha mãe vai comprar no outro mês.*

Ao ouvir conversa entre as crianças, a professora fala: *“Tem alguém conversando? Porque quem tiver conversando não ganha orelha do coelho”*.

As crianças retomam o silêncio. Ficam aguardando a professora chamar. Mostram-se empolgados com a atividade da páscoa.

Às 16h35m, a professora diz:

“Deixem as orelhas do jeito que estão na mesa e vamos pro lanche. Depois do lanche vocês terminam.” Até esse horário, algumas crianças não haviam ganhado a folha.

CENA 5-Turma A

24/3/08- 15h50 às 16h37

Proposta da atividade: Circular as letras “A” que aparecem nas palavras: ABACAXI, AVIÃO E ABACATE.

Material: Folha mimeografada e lápis grafite.

A professora entra primeiro na sala, pega as folhas de atividade e diz:

“ Eu vou dar uma folha de lição do “A” , depois eu vou colar no caderno. Vocês têm que circular as letras que aparecem nas palavras abacaxi, avião e abacate. Olha aqui na lousa. (a professora escreve as palavras na lousa e circula as letras; as crianças precisam somente copiar o modelo). Em seguida, distribui as folhas.

Diogo: *Ô Lucas, se tá fazendo tudo errado* (os outros meninos da mesa começam a rir, inclusive o Lucas).

A professora passa, vê a lição do Lucas e diz:

Professora: *“Ô menino, olha isso, como você vai para a 1ª série se você não sabe nem as letras?”*. O Lucas fica em silêncio, olhando para a professora. Quando ela se afasta, eles voltam a dar risada.

A professora fica andando entre as mesas; as crianças fazem silêncio. As crianças ficam sentadas fazendo a atividade até às 16h37m, quando param para lavar as mãos e lanchar.

CENA 6-Turma A

27/3/08- 15h50 às 16h40

Proposta da atividade: Brincar com jogos de montar. Material: Blocos de montar.

A professora sobe com a fila, as crianças entram na sala (poucas crianças chegaram, o dia está muito chuvoso.) e ela fica conversando com a professora da outra sala na porta da sala, até às 16hs. Ao entrar na sala, a professora diz:

“Eu ia “rodar” uma atividade, mas como não chegou muita gente eu vou dar monta – tudo”.

As crianças brincam com os blocos de montar em suas mesas. Criam brincadeiras como pistas, usam as peças para fazer de conta que é dinheiro e criam uma brincadeira de supermercado. Alguns meninos montam armas com as mãos escondidas embaixo da mesa para a professora não ver. Duas meninas tentam montar letras com as peças. A professora, ao ver, diz para toda a classe ouvir:

“Muito bem, vocês sabem brincar direito, já fizeram o T e o J, tá vendo como dá para brincar direito?”

CENA 7 - Turma A

27/3/08- 17h15 às 18h

Proposta da atividade: Brincar com jogos de montar.

Material: Blocos de montar.

Após o lanche, a professora conversa com outra professora no corredor. Enquanto isso, as crianças correm pela sala, sobem em cima da mesa, gritam e dão muitas risadas. Alan vê a professora voltando e diz:

Alan: *“A pro, a pro”.*

Todos correm para os seus lugares.

Professora: *Eu ouvi a bagunça de vocês lá de fora, que absurdo, isso é jeito de se comportar? O que a nossa visita vai pensar de vocês? Vocês vão usar esse jogo de montar, mas não é nosso, é de outra sala, então, por favor, façam o favor de tomar cuidado. Não pode por na boca e não pode fazer arma.*

Em uma das mesas, os meninos montam cigarros e fazem de conta que estão fumando:

Israel: *Eu gosto de fumar, eu fumo igual meu pai!* (risadas)

Yago: *é cigarro ou é maconha?* (risadas)

Nas outras mesas, as crianças ficam quietas, montando ou simplesmente manipulando as peças.

Às 18hs, a professora pede para as crianças guardarem as peças e formarem a fila para a irem à sala de vídeo.

CENA 8 - Turma A

4/4/08- 15h51 às 16h47

Proposta da atividade: Escrita da letra A.

Material: Folha mimeografada e lápis grafite.

Ao entrar na sala a professora diz: *Vocês vão fazer a lição da letrinha A no abacaxi (desenhado na folha). Dá para fazer um monte de letrinhas, é só fazer uma letra pequena e caprichada.*

Júlia, Letícia e Jessica brincam de pintar a folha uma da outra.

A professora vê e fala: *“O que é isso”? Pode fazer a lição. Quero ver ir para a 1ª série sem aprender as letras.*

As meninas retomam a atividade e quando a professora se distancia, continuam com a brincadeira.

Na outra mesa, Lucas, Diogo, Wesley e Yago brincam de luta com os lápis. A professora não vê, fica sentada em sua cadeira:

Olha, quem for terminando não é para levantar; fica sentado que eu pego a folha [...]

CENA 9 – Turma A

10/4/08- 15h45 às 16h40

Proposta da atividade: Escrita da letra A.

Material: Folha mimeografada, lápis de cor e canetas hidrográficas.

A professora entra na sala e começa a explicar a atividade: *“Essa é a letra B da bola. Vocês vão contornar com canetinha e depois pintar com o lápis de cor”*.

Durante a atividade, Nicolly, Mayra e Nathaly brincam de pintar as unhas com pintinhas coloridas de canetinhas.

Nathaly: *Fica mais bonito se for bem colorido... Mas eu não tenho muita cor.*

Mayra: *Eu empresto a minha, a gente vai ficar linda!*

Professora: *Agora que vocês pintaram a letra B façam uma fila para eu colar no caderno de vocês. E quem eu colar vai sentar e escrever duas vezes a palavra bola no caderno de vocês.*

A diretora entra na sala (começa uma discussão entre a professora e a diretora). Enquanto isso as crianças ficam conversando e brincando com as canetinhas. A professora sai chorando da sala. As crianças ficam conversando.

Gustavo: *A Pro ta chorando por quê?*

Danilo: *Porque ela não quer o armário*

Gustavo: *Por quê?*

Danilo: *“Não sei, ué”*.

As crianças que estão na fila, próximos a mesa da professora, continuam em fila. As crianças que estão sentadas tiram os casacos e fazem de conta que os casacos são bebês. Passeiam pela sala com o “bebê” no colo, colocam os bebês para dormir nos berços (cadeiras vazias). Quando a professora retorna, pede para que as crianças façam fila para o lanche. A maioria das crianças da turma, meninos e meninas levam os “bebês” para o refeitório.

CENA 10 – Turma A

11/4/08- 15h43 às 16h41 / 17h15 às 18h10

Proposta da atividade: Confecção do colar do índio. Material: macarrão e barbante.

Professora: *Hoje vocês vão fazer um colar com barbante e macarrão, mas não é pra deixar o macarrão cair porque quebra e não vai ter mais pra dar.*

As crianças encaixam o macarrão no barbante (parecem estar gostando).

A professora passa de mesa em mesa para amarrar o barbante.

Wesley pergunta: *“Posso ficar com ele”?*

Professora: *“Não, só no dia do índio”.*

Em uma das mesas Diego come um macarrão.

Sabrina, que está em sua mesa, diz: *“Você comeu puro”? Você vai morrer agora! Não pode comer macarrão puro!”*

Alan e Eder começam a correr pela sala.

A professora diz: *“Eu acho que tem gente que vai ficar sem colar porque não tem paciência de esperar, aí vai chegar o dia do índio e vocês não vão ter colar para por”.* Em outra mesa, Israel, Lucas e Wesley usam o colar para brincar de arma.

A professora, ao perceber que as crianças estão brincando, fala: *“Agora chega, é muita criança para amarrar e por o nome no colar, dá um tempo, né?”*

Às 16h40m a professora diz: *“Agora vamos pro lanche e só depois vamos terminar o colar”*

Após o lanche, as crianças sobem para a sala e a professora termina de amarrar os colares e diz: *“Eu vou dar a tinta, mas é para escolher uma cor só, não pode fazer colorido porque suja o pincel. Eu vou emprestar o meu pincel, mas vocês vão ter que devolver.”*

Emanuelly muda a cor e a professora diz: *“Eu não falei que não era para mudar a cor? Agora vai ao banheiro lavar o pincel.”*

As outras crianças, ao perceberem que a colega mudou a cor, começam a pedir para mudar também. A professora concorda, mas diz *“vocês vão ter que lavar o pincel.”.*

A cada cor utilizada, as crianças precisam levantar e ir ao banheiro lavar o pincel. O curioso é que dentro da sala tem uma pia que poderia ser usada para essa finalidade.

CENA 11 - Turma A

24/3/08- 17h45 às 18h20

Proposta da atividade: Brincadeira no parque.

Ao chegar ao parque, as crianças saem correndo, pegam os brinquedos como, balde, a pazinha para brincar na areia.

Yago, Israel, Guilherme e Eder brincam de “polícia e bandido”. Guilherme pega a pazinha e usa como revólver. Encosta na cabeça do Israel e diz:

“Você tá preso” e o leva para dentro do túnel.

A professora, ao observar a brincadeira, diz: *“Pode parar com isso. Quem brincar de arma, de luta, ou jogar areia vai sentar”*

A grande maioria das crianças fica brincando na areia, enchendo os potes fazendo de conta que são comidas.

CENA 12 - Turma B

25/4/08- 15h47 às 16h35 / 17h15 às 18h10

Proposta da atividade: Lista de animais.

Material: caderno, lápis grafite, lápis de cor.

Professora: *Hoje eu vou dar o caderno. Nós vamos fazer uma lista de animais. O primeiro animal é jacaré. Olha aqui na lousa. Começa com a letra da Janaina e do Jonattan.* (A professora escreveu 3 nomes de animais na lousa para os alunos copiarem).

As crianças copiam em silêncio. Quando uma delas começa a conversar, a professora, que está sentada em sua cadeira, olha para as crianças com uma expressão fechada e elas param de falar.

Às 16h35minhs, a professora pede para as crianças lavarem as mãos e sentarem para rezar. Depois de rezarem, as crianças fazem fila para o lanche. Ao retornarem do lanche, a professora diz para as crianças:

“Agora que vocês escreveram os nomes dos animais, vão desenhar”.

Em uma das mesas as crianças conversam:

Rafael: *"Mas como eu vou desenhar? Eu não fui no zoológico não."*

Sandro: *"Porque não?"*

Rafael: *"A mulher não pagou a minha mãe."*

Sandro: *"Eu vou desenha a cobra"*

Conforme as crianças vão terminando, a professora diz *"terminou, fica no lugar que eu pego o caderno"*.

Ao pegar os cadernos, não olha nem faz nenhum comentário.

CENA 13 - Turma B

28/4/08- 15h49 às 16h38 /17h10 às 17h45

Proposta da atividade: Escrever a letra inicial de cada palavra.

Material: caderno, lápis grafite, lápis de cor.

A professora diz para as crianças:

Nós vamos fazer a lição de letras. Ela distribui as folhas e fala que elas devem completar as palavras abacaxi, óculos, ioiô, uva, urso, igreja, estrela e apito com a letra que está faltando.

A professora escreve as palavras na lousa apenas para as crianças copiarem. Diz para as crianças pintarem a folha quando terminarem a escrita. Agatha, Daysi e Fernanda conversam e dão muitas risadas. A professora chama a atenção das meninas. Elas param por um tempo, depois continuam a dar risada. (Me aproximo da mesa das meninas, elas estão rindo porque a cueca do Eliel está aparecendo).

A professora as repreende novamente: *"É a última vez que eu falo, senão vocês vão se ver comigo"*.

Às 16h30m a professora pede para as crianças irem mais rápido porque está chegando a hora do lanche.

Às 16h38m a professora diz: *"Vamos deixar a folha em cima da mesa e lavar as mãos para o lanche. Primeiro os meninos, depois as meninas"*.

A professora fica na porta esperando as crianças e cantando a música de organização da fila. As crianças retornam à sala de aula às 17h10m e continuam a fazer a atividade. Durante a atividade, as crianças conversam enquanto pintam a folha:

Carlos: *Nossa, cê num sabe pintar não, é?*

CENA 14 - Turma B

25/4/08- 15h38 às 16h38 /17h10 às 17h45

Proposta da atividade: Colorir a ilustração de um leão e escrever o nome do animal. Material: folha mimeografada, lápis grafite, lápis de cor, canetas hidrográficas e tesoura.

A professora distribui as folhas e diz: *Vocês vão contornar o leão com canetinha e pintar com lápis de cor. Depois, vão tentar escrever a palavra leão. Olha, presta atenção no som da letra, não é pra ir colocando um monte de letras sem pensar.*

A professora da outra sala aparece na porta da sala, elas ficam conversando. As crianças começam a conversar, falar alto, dar risadas, levantar das cadeiras. Ao entrar na sala a professora diz:

Que falta de educação. Eu falando assunto sério e vocês nessa bagunça. Agora chega, eu não quero ouvir nem um piu. As crianças ficam quietas. Próximo ao horário do lanche a professora diz:

“vocês vão deixar a lição em cima da mesa, vão deitar a cabeça na mesa e só vão levantar quando eu falar, porque hoje vocês saíram dos limites.”

Ela vai chamando um de cada vez com uma expressão brava e voz alta e comenta com a pesquisadora:

“se não for assim eles não aprendem, e a gente já sabe bem o que eles vão virar”.

Quando todas as crianças retornam, a professora diz:

“Preparem para a oração”.

Todas as crianças fecham as mãos em posição de oração e repetem as palavras da professora. Ao retornar para a sala a professora diz:

Agora vocês vão recortar e não esqueçam do silêncio.

As crianças fazem silêncio, mas, mesmo em silêncio, brincam com as tesouras. Em uma das mesas, brincam de tentar cortar as folhas uns dos outros. A professora olha com uma expressão brava e eles param.

Às 17h45m a professora diz:

“Quem terminou, terminou, quem não terminou, paciência porque agora nós vamos para o vídeo.

CENA 15 - Turma B

15/5/08- 15h25/16h30

Proposta da atividade: Colorir as letras A, B, C, D ilustração.

Material: folha mimeografada, lápis de cor, canetas hidrográficas e tesoura.

Entrada na sala de aula. No pátio, foi adaptada uma sala de aula para atender um “caso de inclusão”, segundo a professora. As crianças sentam nas cadeiras e a professora canta com eles as músicas que costumam cantar no pátio.

Às 15h40m, a professora distribui as folhas de atividade:

“Vocês vão pintar as letras e depois recortar para colar no caderno”.

Durante a atividade, Rafael, Raissa, Jonatan e Carlos ficam comparando as cores das canetinhas. Percebem que os tons são diferentes. Começam a cantar:

“Gorda baleia, saco de areia, comeu banana podre e morreu de caganeira”.

Dão muitas risadas. Na outra mesa, as crianças conversam:

Felipe: *Eu sei que você tem namorado!*

Emilly: *É, mas ele nem é daqui, é meu vizinho...*

(Hoje as crianças estão conversando bastante durante a atividade. A professora está saindo muito da sala ou arrumando o armário). Daniel, Eliel e Matheus conversam na outra mesa:

Daniel: *Sabia que meu pai tem a música do “Créu”* (canta). Pra dançar o creu tem que ter habilidade, creu, creu, creu (faz os movimentos da coreografia da música).

Eliel: *Meu pai gosta de “Calypso” e eu também.* As crianças começam a pintar a testa um do outro. A professora pergunta quem está conversando, com expressão brava... As crianças disfarçam.

CENA 16 - Turma B

15/5/08- 17h45/18h20

Proposta da atividade: Brincadeira no parque.

As crianças fazem a fila e descem para o parque. Saem correndo ao chegarem ao espaço do parque. Um grupo de meninos negocia os brinquedos da areia:

Rafael: *Eu também quero um desse (referindo-se a pá de areia), vai ser minha arma.*

Sandro: *Ta bom. Então nós dois é da polícia. E vocês são bandidos (para Carlos, Roberto e Matheus). Vamos!*

Rafael e Sandro correm atrás dos meninos que são os “bandidos”. Quando são pegos são presos na “cadeia” (túnel). As brincadeiras de “pegar” parecem ser as preferidas do grupo. Todos se mostram empolgados correndo, dando risadas.

Larissa, Maria Fernanda e Beatriz brincam de “Popeye” (música acompanhada por sequência de gestos e palmas). Os meninos começam a jogar areia para o alto. A professora pede para eles sentarem.

Às 18h20m a professora chama as crianças para fazer a fila. Sobem lavam as mãos e vão para a sala brincar de “monta - tudo”.

CENA 17 - Turma B

16/5/08- 15h20/16h30

Proposta da atividade: Brincadeira na brinquedoteca.

As crianças e a professora cantam na sala de aula.

Às 15h30m a professora pede para as crianças fazerem a fila para irem à brinquedoteca. Ao entrarem, a professora diz:

“Vocês lembram, né? Não pode bater (nos colegas), não pode estragar os brinquedos e não pode jogar os brinquedos na sala de vídeo.”

A maioria das crianças vai para o armário de fantasias. Disputam o espaço e as fantasias (espaço pequeno para o número de crianças). Há quantidade suficiente para as meninas. Já, os meninos, precisam fazer rodízio para usá-las, pois há poucas fantasias para eles. Ao perceber a disputa entre os meninos, a professora diz:

“Tem pouca fantasia, precisa dividir”.

Daniel, Erick e Rafael, que estão fantasiados de super-heróis, começam a lutar. A professora fala: *“Pode parar com isso. Será que vocês não conseguem brincar direito?”*

Agatha, Ariane e Bruna brincam de fazer penteados. Alguns meninos e meninas levam os bebês para passear no carrinho.

Às 16h30 a professora pede para as crianças guardarem os brinquedos. Muitos meninos reclamam por não ter vestido as fantasias. As crianças arrumam o espaço, tiram as fantasias e vão para a fila.

CENA 18 - Turma B

29/5/08-15h20/16h36

Proposta da atividade: Desenho do índio para colorir.

As crianças e a professora cantam na sala de aula. Às 15h32 a professora distribui a folha de atividade. Direciona-se para a pesquisadora e diz:

“Nossa, essa atividade tá atrasada!”

As crianças devem contornar o desenho com canetas hidrográficas e colorir com lápis de cor. Em uma das mesas, um grupo com seis crianças conversa:

Maylon: *Eu assisto as lendas da televisão, depois eu fico sonhando.*

Ryan: *Que lenda? A lenda urbana?*

Maylon: *É, teve a lenda da menina, deu muito medo!*

Matheus começa a tirar as canetinhas e lápis de cor e comparar as cores. Mostra para Rafael:

Matheus: *Olha, é mais clara que essa.* (apontando a canetinha e o lápis de cor roxos)

Ryan: *Eu não tenho mais lápis azul.*

Maylon: *Eu empresto, tó!*

Hoje a professora está distraída arrumando o armário. As crianças estão conversando mais que o observado nos outros dias.

Janaina se levanta para buscar os saquinhos das atividades (onde ficam guardadas as atividades). Sua cadeira cai para trás. As outras crianças da mesa começam a rir. Ela volta,

levanta a cadeira e vai novamente buscar os saquinhos. A cadeira cai novamente (o peso da mochila faz a cadeira cair). A professora se aproxima da mesa e diz:

Professora: *De quem é a cadeira que não para de cair?*

Agatha: *É da Janaina.*

Professora: *Parem de derrubar.*

Agatha: *Tá caindo sozinha, pro.*

Professora: *Não senhora, cadeira não cai sozinha.*

Quando a professora se afasta, as crianças dão risada.

CENA 19 - Turma B

30/05/08 - 15h20/16h35

Professora adjunta assume a sala.

“Pessoal, quando a entrada era no pátio, vocês cantavam, não é? Agora não dá mais porque tem aquela sala... (foi a única pessoa que explicou para as crianças o motivo pelo qual elas não cantam mais no pátio na hora da entrada)

Então vamos cantar aqui. Qual música vocês querem cantar? (é a primeira vez que observo alguém perguntando algo para as crianças)

[...] A professora pergunta: *“Vamos brincar de batata-quente?”*

Durante a brincadeira as crianças cantam com o tom de voz baixo, mas se mostram animadas. Depois da brincadeira a professora diz:

“Agora nós vamos sentar nas cadeiras e cada um vai desenhar a brincadeira que a gente fez, a batata-quente”.

As crianças levantam e falam para a professora que não sabem fazer . A professora diz que é para desenharem do jeito que eles quiserem, *“não precisam ter medo de errar”.*

Emely, Felipe, Janaina e Jhonatan conversam sobre a atividade:

Felipe: *Quem tava do meu lado mesmo?*

Janaina: *Eu e o Carlos*

CENA 20 - Turma B

30/05/08 – 17h40/18h20

Professora adjunta fala para as crianças:

“Pessoal, vocês já foram à sala dos livros?”

As crianças dizem que não. *“Eu vou levar vocês lá, tem um monte de livros legais”.*

Na sala de leitura, as crianças ficam empolgadas, trocando toda hora de livros. A professora comenta com a pesquisadora:

“Você viu? Eles nunca vieram aqui, os livros estão novinhos.

Neste espaço as crianças estão levantando constantemente para trocar de livros, assim como para olhar.