

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EVANILEIDE PATRICIA LIMA FIGUEIRA

**(IN) DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Presidente Prudente
2019

EVANILEIDE PATRICIA LIMA FIGUEIRA

(IN) DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”.

Orientadora: Dr.^a Elianeth Dias kanthack Hernandes

Presidente Prudente/SP
2019

F475(

Figueira, Evanileide Patrícia Lima

(In)disciplina na Educação Infantil e a organização do trabalho na escola : concepções e práticas / Evanileide Patrícia Lima Figueira. --

Presidente Prudente, 2019

172 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Elianeth Dias Kanthack Hernandes

1. Educação. 2. Concepções sobre criança e infância. 3. Educação
Infantil. 4. Organização do trabalho na escola. 5. Indisciplina. I.
Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A (in) disciplina na Educação Infantil e a organização do trabalho na escola: concepções e práticas

AUTORA: EVANILEIDE PATRICIA LIMA FIGUEIRA

ORIENTADORA: ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

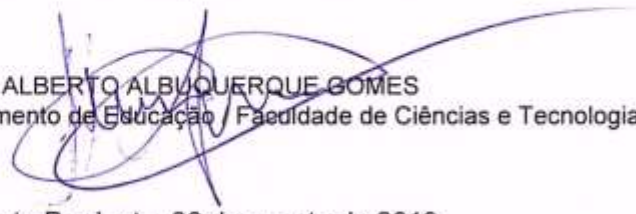
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília

Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE
Departamento de Educação / UNESP / Bauru

VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente



Presidente Prudente, 06 de agosto de 2019

Dedico

A Deus e à todos àqueles que por Seu intermédio se fizeram presentes e contribuíram para a concretização deste trabalho, em especial aos meus filhos Lívia e Gabriel, meu esposo Altamir e à minha orientadora Elianeth Dias Kanthack Hernandez, pela confiança.

AGRADECIMENTOS

Ao buscar explicitar a satisfação e alegria prementes na finalização deste trabalho, me alegra o coração verificar que ele foi tecido por muitos, e que este espaço seria insuficiente para contemplar o nome de todos àqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para que a minha caminhada fosse trilhada e os meus objetivos fossem alcançados. Assim, tendo consciência de que não conseguiria destacar todos os nomes que mereceriam compor esse espaço, estendo a todos minha gratidão, e faço-a de um modo particular:

Primeiramente a “Deus”, por me fazer sentir sua presença em todos os momentos, fortalecendo, minha fé e minhas forças para prosseguir e para vencer as dificuldades dessa jornada,

À minha orientadora Elianeth Dias Kanthack Hernandez, pela sabedoria, carinho e atenção que sempre dispensou à minha formação, por acreditar em mim mais do que eu mesma e por acolher as minhas dificuldades e transformá-las em desafios, me ajudando a superá-las por meio de uma orientação que teve como foco o meu crescimento e o meu aprendizado, mais que a conclusão de um trabalho. Serei eternamente grata pela sua presença em minha vida, especialmente pela humanidade com que conduziu todo esse processo. O período dessa convivência me tornou uma pessoa e profissional melhor.

Aos membros da Banca, Profº Dra Rita Melissa Lepre e Proº Dr. Alberto Albuquerque Gomes, gostaria de explicitar a honra em tê-los como meus avaliadores. O comprometimento de vocês, revelados por meio das preciosas contribuições, foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho.

À minha mãe, que na sua simplicidade, dedicação e amor, ajudou a me tornar a pessoa que sou agora, me ensinando a valorizar os estudos e a nunca desistir dos meus sonhos,

Aos meus filhos, Lívia e Gabriel, pela presença em minha vida, pelo amor incondicional que me incentivava a lutar, e pela compreensão nos momentos em que me fiz ausente, mesmo quando estava ao lado,

Ao meu esposo Altamir, por caminhar junto comigo demonstrando, com carinho, dedicação, paciência e escuta atenta das minhas angústias e aflições, que o meu sonho também era o dele.

Aos professores da Pós-Graduação, Renata Portela Rinaldi, Paulo César Raboni, Renata Junqueira e Divino José da Silva, que com os seus ensinamentos colaboraram com a minha pesquisa e com o meu crescimento intelectual.

À Patricia Regina de Souza, Andressa Florcena, Aline Souza, Nathalia Corneto e Livia Rodrigues amigas especiais que o Mestrado me apresentou, e que em todo percurso me apoiaram, ofertando atenção, carinho e respeito, e assim minimizaram as minhas dificuldades e foram essenciais para a superação das mesmas.

À Simone Maria Carlos Gakiya, pela generosidade e cuidado singelo aos primeiros passos dessa conquista. Ao acolher as minhas dúvidas de forma tão gratuita e solidária, e me incentivar a prosseguir, comemorando comigo cada vitória almejada, fortaleceu em mim a

crença na humanidade, e incitou-me a valorizar ainda mais essa abertura e sensibilidade ao outro.

Aos gestores e professores da Escola que foi nosso campo de pesquisa, a minha gratidão pelo acolhimento e pela confiança.

Para finalizar, cito minha querida amiga Patricia Regina de Souza quando diz: “Não basta seguir o caminho, é preciso dar valor à caminhada, pois não é o fim que nos marca, mas a jornada que nos fortifica”.

O Mestrado, por meio das vivências e amizades que construí e consolidei, me deu oportunidade de construir novos significados e novos sentidos atribuídos a diferentes ideias, pensamentos e modos de perceber o mundo em sua integralidade.

A todos minha eterna gratidão!!!

FIGUEIRA, Evanilde Patricia Lima. **(In)disciplina na Educação Infantil e a organização do trabalho na escola: concepções e práticas**. 2019. 172f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente.

RESUMO

Este estudo, vinculado a Linha de Pesquisa 2 - “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”, é resultado de um trabalho investigativo que teve como pressuposto que as concepções dos professores e gestores sobre a infância, a criança e o comportamento infantil exercem papel determinante na organização do trabalho pedagógico da escola e no enfrentamento das questões relativas à (in) disciplina.. O problema de pesquisa que orientou essa investigação foi o de procurar entender como as relações existentes entre as concepções que orientam as práticas dos educadores, a (in) disciplina e a forma de organização escolar, interferem e determinam os procedimentos adotados na/pela escola ao cumprir o seu papel de instituição formativa. Vale destacar que a pesquisa realizada não buscou priorizar a análise da sala de aula (nível micro) ou das políticas públicas (nível macro), mas teve a instituição escolar (nível *meso*) e sua organização, como foco da investigação. A partir dessa perspectiva, a pesquisa realizada teve o objetivo de identificar e analisar como uma escola de Educação Infantil se organiza para trabalhar as questões disciplinares e como as concepções dos educadores interferem nessa organização. Como metodologia de investigação foi realizada uma pesquisa de campo com a finalidade de observar fatos e fenômenos da maneira como ocorriam na realidade da escola para coletar os dados referentes aos elementos observados e, posteriormente, analisá-los e interpretá-los, com base nos aportes teóricos que estruturaram todos os procedimentos adotados no decorrer da investigação. Foram utilizados também os seguintes instrumentos de coleta de dados: a observação *in loco* de uma escola municipal de Educação Infantil que possibilitou o contato direto com o fenômeno pesquisado; análise documental, procurando identificar nos documentos e registros escolares as possíveis relações entre as concepções dos educadores e os procedimentos adotados para enfrentamento das questões disciplinares; entrevistas semiestruturadas e; aplicação de questionários com a intenção de estabelecer a ligação entre o problema de pesquisa, os objetivos priorizados, e as concepções dos sujeitos que atuavam no espaço da investigação. Os resultados apontaram para a necessidade de romper com o silenciamento sobre a temática da (in) disciplina na Educação Infantil, e intensificar o foco das pesquisas sobre a organização da escola no enfrentamento aos desafios (in) disciplinares que perpassam o ambiente escolar, além de evidenciarem a importância da organização e localização dos espaços e dos recursos destinados às práticas pedagógicas para minimizar os problemas relativos às questões disciplinares. A análise dos dados coletados apontou também para a lacuna existente entre as necessidades formativas de professores e gestores sobre a temática da (in) disciplina e os estudos ofertados tanto na formação inicial, como nos momentos de formação continuada, onde praticamente inexistem estudos embasados teoricamente sobre essa área de conhecimento.

Palavras-chaves: Educação. Concepções sobre criança e infância. Educação infantil. Organização do trabalho na escola. Indisciplina.

FIGUEIRA, Evanilde Patricia Lima. (In) discipline in early childhood education and the organization of school work: conceptions and practices. 2019. 172f. Dissertation. Program in Education, São Paulo State University – School of Sciences and Technology. Presidente Prudente/2019.

ABSTRACT

This study, linked to Research Line 2 - “Formative Processes, Teaching and Learning” results from investigative work based on the postulate that teachers’ and managers’ conceptions of childhood, children, and child behavior have a determinant role in the organization of pedagogical work at schools and on how matters related to (in)discipline are dealt with. The desire to understand the problem of indiscipline and its causes to ensure better learning and development conditions for the children in Early Childhood Education has determined how each step of this work was prioritized. The research problem that guided this investigation was finding a way to understand how existing relationships between the conceptions that guide the work of educators, (in)discipline, and the way the school is organized interfere and determine procedures adopted by/at the school in its role as an educational institution. It is important to note that this research has not aimed to prioritize the analysis of classroom (micro level) or public policies (macro level) but focused on the school (meso level) and its organization. From this perspective, it aimed to identify and analyze how an Early Childhood Education school is organized to handle disciplinary matters and how the educators’ conceptions interfere in this organization. The methodology for its investigation consisted of conducting field research in order to observe facts and phenomena as they happened in the reality of the school to collect data related to the elements being observed and later analyzing and interpreting it based on the theories that structured all procedures adopted throughout the investigation. The following instruments for data collection were used: in loco observation of a municipal Early Childhood Education school, which made direct contact with the studied phenomenon possible; document analysis in an attempt to identify in school documents and registries the educators’ conceptions and the procedures adopted for facing disciplinary matters; semi-structured interviews; and the application of questionnaires aiming to establish a connection between the research problem, prioritized objectives, and the conceptions of subjects acting in the space this investigation took place. Results point to the need to end the silence on the subject of (in)discipline in early childhood education and to intensify the focus of research on school organization when facing challenges related to (in)discipline in the school environment. They also show the importance of organization and of locating spaces and resources destined to pedagogical work to minimized problems related to disciplinary matters. Analysis of the data collected in this research also points to a gap between the teachers’ and managers’ training needs on the topic of (in)discipline and what they are given during their early training as well as during continuous training, as they are usually not given any training based on concrete theories on this area.

Keywords: Education. Conceptions on children and childhood. Early Childhood Education. Organization of Pedagogical Work. Indiscipline.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 :** Imagens da sala de aula utilizada pela Etapa 1/A (período manhã) e Etapa 2/B (período da tarde)p. 105.
- Figura 2:** À esquerda Imagens do pátio externo com brinquedos e a horta, que dialoga com entorno, as salas de aula e o pátio coberto, onde ficam o palco, e banheiros das crianças....p. 106.
- Figura 3:** À esquerda imagem do Parque de areia e gramado, podendo ser avistada ao fundo a parede de azulejo. À direita imagem do chuveirão..... p. 107.
- Figura 4:** Parte interna do refeitório; porta de acesso a ele, que faz articulação com o pátio coberto, portão de entrada da frente da escola onde ficam localizados o berçário e sala diretora..... p. 108.
- Figura 5:** Imagens da sala de aula utilizada pela Etapa 2/A (período manhã) e Maternal 1/C (período da tarde)..... p. 113.
- Figura 6:** Imagens do quadro de horários estabelecidos para o uso dos espaços determinados para cada turma.....p. 113.
- Figura 7:** Ao fundo, imagem do computador em um dos cantos da sala, como registrado na foto.....p. 117.
- Figura 8:** Imagens Minibiblioteca p. 119.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Levantamento do acervo – Livros direcionados aos Docentes e Livros de Literatura Infantil direcionados ao trabalho com as crianças.....p. 120.

Gráfico 2- Levantamento do acervo docentep. 121.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento das quantidades de Atas de Reuniões de HTPC analisadas nos respectivos Livros de Registro das mesmas no período de 2014 à 2018p. 133.

Quadro 2: Análise das Atas de Reuniões de Pais dos respectivos Livros de Registro das mesmas no período de 2014 à 2018p. 134

Quadro 3: Distribuição dos relatos por Ano/sériep. 138

LISTA DE SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APM- Associação de Pais e Mestres

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior

CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

CF – Constituição Federal

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEB - Escola Municipal de Educação Básica

FCT- Faculdade de Ciências e Tecnologia

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPP – Horário de Trabalho de Projeto e Pesquisa

IPAI - Instituto de Proteção e Assistência a Infância

LDB – Lei e Diretrizes e Base

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SESI – Serviço Social da Indústria

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Aproximação com o tema de estudo e os percursos acadêmicos percorridos	15
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO: HISTORICIDADE, CONTEXTOS E CONCEITOS.....	27
1.1 Da sua origem e função.....	28
1.2 A educação infantil no brasil	38
1.3 Do seu caráter educacional: muitos olhares, diferentes concepções.....	53
CAPÍTULO II - CRIANÇA E INFÂNCIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, CULTURAIS E POLÍTICAS.....	61
2.1 Criança e infância numa perspectiva histórica, cultural e política.....	63
CAPÍTULO III - A (IN) DISCIPLINA EM ANÁLISE: PRESSUPOSTOS, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS	81
CAPÍTULO IV – A (IN) DISCIPLINA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	101
4.1 As instalações escolares	103
4.2 Os recursos pedagógicos na escola.....	114
4.3 Os processos de ensino e de aprendizagem e a gestão da sala de aula	123
4.4 As práticas comunicativas na escola	132
4.5 O papel do Diretor de escola.....	139
4.6 As regras de convivência	142
4.7 Formação Docente	147
CONCLUSÃO	152
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES.....	168
APÊNDICE A - Modelo de Relatório Aplicado aos professores.....	169
APÊNDICE B - Termo Consentimento Livre e Esclarecido	171

INTRODUÇÃO

Aproximação com o tema de estudo e os percursos acadêmicos percorridos¹

O interesse pela temática, especificamente nesta etapa de ensino, surge a partir da nossa própria atuação profissional e da dificuldade presente tanto em nossa prática quanto no que pudemos observar com relação à prática dos demais professores. Dificuldade representada no momento de interferir de forma consequente quando detectávamos “comportamentos indisciplinados” por parte dos alunos, muitas vezes não sabendo como agir e nem quais seriam as atitudes mais adequadas para solucionar o problema.

O nosso percurso profissional como professor da Educação Básica foi, em sua maior parte, dedicado ao exercício da função docente na Educação Infantil. Por um período também tivemos a oportunidade de exercer a atividade de coordenação pedagógica de um CEIM². Nesses diferentes momentos de atuação o problema da indisciplina nos acompanhou e exigiu de nós posicionamentos no enfrentamento do mesmo.

A desorientação, estagnação e insegurança no enfrentamento da indisciplina, causaram a nós inquietações em torno desse problema que para além da relação com o exercício e condução da função docente em sua efetividade, estiveram mais relacionadas a preocupação com o papel que tínhamos na formação das crianças. Isso trazia para o nosso cotidiano de professora, um questionamento sobre quais estratégias utilizar e sobre quais os fatores provocavam tais atitudes, especialmente na etapa de ensino destinada à Educação Infantil.

O desejo de entender o problema da indisciplina e de suas causas, e a intenção de ampliar o conhecimento sobre esse tema, a fim de ter melhores condições de favorecer o desenvolvimento dos alunos, tanto em sua dimensão afetiva como em sua dimensão social, nos conduziram no sentido de buscar leituras de textos que abordassem a temática da indisciplina, priorizando-a como foco de pesquisa.

¹ É preciso esclarecer que nesse primeiro tópico da introdução e nos quatro capítulos que integram esta dissertação, a opção pela utilização do verbo na 1ª pessoa do plural foi intencional e motivada pelo fato da pesquisadora falar de sua vivência e de seus significados, de forma particular. Ao mesmo tempo em que, por ter se constituído em um percurso feito em interação com múltiplos sujeitos, ficou evidente a necessidade de pluralizar.

² CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal “Primeiros Passos” mantido pela Prefeitura Municipal de Clementina/SP.

Os estudos realizados nos colocaram frente a um novo problema: a pouca visibilidade dada a essa temática nas pesquisas na área da educação, pois julgamos praticamente exíguo o número de autores que se propõem a debatê-la, o que nos incitou ainda mais a dar continuidade na investigação.

Ao iniciar, em 2015, um curso de especialização em Educação Infantil na FCT da Unesp de Presidente Prudente, tivemos a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre as especificidades do desenvolvimento das crianças e da etapa de ensino da qual elas fazem parte. Foi nessa ocasião que verificamos que dadas as características peculiares do desenvolvimento infantil, existe ainda grande divergência de opinião quanto a incidência da indisciplina na Educação Infantil. Essa conclusão nos incitou a ampliar a pesquisa que já havíamos iniciado, colocando em foco a concepção de um grupo de professores de uma escola de Educação Infantil da cidade de Clementina/SP. A opção por esses sujeitos de pesquisa no trabalho de conclusão do nosso curso de especialização foi motivada pelo fato de que havia nessa escola uma acentuada reclamação dos professores sobre os comportamentos dos alunos.

A pesquisa que realizamos naquele momento tinha como tema a “Concepção da Indisciplina na Educação Infantil” e o seu objetivo foi o de verificar como os professores concebiam a indisciplina, e como se posicionavam frente a ela. Buscamos ali identificar se as concepções e os posicionamentos assumidos pelos professores conduziam-nos nas escolhas de estratégias que fossem condizentes com os problemas enfrentados.

Os dados coletados naquela investigação revelaram que os professores identificavam a indisciplina nos comportamentos dos alunos, pela agressividade, desrespeito às regras e agitação. Quanto à dificuldade no enfrentamento da problemática, ficou evidenciado que está relacionada com ausência de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, revelando assim uma possível lacuna na formação e uma ausência de estudos referentes à indisciplina que inviabilizava a adoção de estratégias adequadas ao seu enfrentamento.

A partir das conclusões desse estudo sentimos a necessidade de verificar como a indisciplina tem sido trabalhada nos cursos de formação, já que os professores em sua maioria sentem-se despreparados para lidar com a problemática em suas diferentes realidades escolares. A busca que antes residia na concepção dos professores, passa

nesse momento a ter como foco os cursos de formação, e é com essa proposta inicial que elaboramos nosso projeto de pesquisa para participar do processo seletivo do mestrado no ano de 2016.

No entanto, no momento de elaboração do projeto de pesquisa, optamos por investigar a organização escolar no que se refere ao estabelecimento das regras e a vivência das mesmas no cotidiano da escola, já que a reclamação dos professores no que se refere a indisciplina reside majoritariamente no desrespeito das crianças as regras estabelecidas. Este foco de pesquisa foi motivado pelo fato de termos a concepção de que as crianças, nessa etapa de ensino, estão em processo de desenvolvimento da consciência sobre a importância das regras, e de ser preponderante para tal conquista a forma como estas são estabelecidas, se impostas ou construídas junto aos alunos.

Com essa proposta de investigação ingressamos no Mestrado em 2017, sob a orientação da professora Elianeth Dias Kanthack Hernandez. No momento de revisão do projeto de pesquisa os enfoques foram se alterando até a decisão em realizar a investigação da temática da (in) disciplina na Educação Infantil, sob a ótica da organização do trabalho escolar.

Na Educação Infantil, dadas as especificidades que a compõem, a organização do trabalho docente assume uma maior complexidade, já que a organização do espaço, tempo, rotina, atividades; devem ter como foco crianças no início da escolarização, de forma a atender as suas necessidades, concedendo a elas o “direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora, bem como atividades que instiguem o desenvolvimento de seu conhecimento sobre relações sociais e elementos da cultura” (OLIVEIRA, 2012, p.71). Essas especificidades da Educação Infantil exigem da equipe escolar a compreensão sobre as peculiaridades da criança em seus diferentes aspectos nessa etapa de desenvolvimento.

Com relação aos desafios impostos aos educadores no exercício da sua profissão na Educação Infantil, a indisciplina se apresenta como uma problemática a ser enfrentada no cotidiano das salas de aula (VASCONCELLOS, 2009) e é manifestada através da agressividade, falta de atenção, perturbação da ordem, agitação (FRANZOLOSO, 2012), perturbações das atividades, atitudes prejudiciais a si e ao outro, confrontações aos colegas e professores (DEVRIES & ZAN, 1998), fazendo-se

também presente na reclamação dos professores, a presença dos conflitos (VINHA e LICCIARDI, 2011).

A verificação da relevância do estudo do tema se deu a partir da análise dos trabalhos já produzidos em torno da indisciplina na Educação Infantil, através do levantamento de trabalhos acadêmicos na Base de dados Capes, no período de 1990 à 2016. Nessa busca, foi utilizado apenas o descritor ‘indisciplina’, e teve a finalidade de ampliar a visão da pesquisadora sobre a o conhecimento que está sendo produzido na área. Como resultado desta investigação, foram localizados 506 trabalhos, sendo que apenas 207 eram referentes a educação escolar, e apenas 6 (seis) deles contemplavam a “Indisciplina na Educação Infantil” (FRAGELLI, 2000; SHICOTTI, 2005; LUENGO, 2010; FRANZOLOSO, 2011; GONZAGA, 2011; E CLARO, 2015).

Com esses dados de pesquisa em mãos, foi possível identificar o quanto tem sido reduzida a quantidade de trabalhos realizados com o foco do tema da indisciplina na Educação Infantil nas últimas décadas. A existência de apenas 6 (seis) estudos na Base de dados da Capes explicitam que das pesquisas realizadas no decorrer do últimos 26 anos, as poucas que se voltaram à investigação da indisciplina na Educação Infantil podem representar um silenciamento sobre essa problemática nessa etapa de ensino. Ao contrapor esse dado com a sinalização acentuada dos professores da dificuldade que eles têm para lidar com a questão disciplinar na escola, ficou evidenciada a necessidade em buscar maiores discussões dessa temática, para esse nível de escolaridade.

Na análise aos 6 trabalhos identificados, foi possível verificar que apesar de contemplarem a escola como local de incidência da indisciplina, a busca pelo entendimento da mesma residiu ora sobre a figura do professor, sua concepção, prática ou formação (FRAGELLI, 2000; SHICOTTI, 2005; LUENGO, 2010; GONZAGA, 2011; CLARO, 2015), ora sobre a figura do aluno, seu comportamento ou desenvolvimento (FRANZOLOSO, 2011), numa perspectiva de entendimento individualizado, não sendo possível verificar, em nenhum deles, a análise sobre a ótica da organização do espaço escolar.

Ao considerar a disciplina como uma forma de organização do trabalho escolar (VASCONCELLOS, 1995, 2009) e a incidência dos aspectos indisciplinares como inviabilizadores da execução plena do projeto pedagógico, (DEVRIES & ZAN, 1998), é

possível supor ser pertinente identificar como a escola se organiza para o enfrentamento desse problema.

Com esse propósito, a pesquisa que deu origem a este texto dissertativo ao invés de partir da análise recorrente da problemática de um nível micro (sala de aula) ou macro (políticas públicas), situa a investigação no nível meso (instituição escolar), partindo da compreensão da escola como espaço privilegiado de coordenação e regulação do ensino e como lugar estratégico para sua mudança, já que a forma como a mesma é gerida e organizada interfere na formação do aprendiz (NÓVOA, 1992).

Consolidado o problema de pesquisa da seguinte forma: - Como a escola de Educação Infantil se organiza para trabalhar as questões da (in) disciplina? - e tendo a escola como *locus* de análise, buscou-se, então, a definição da instituição na qual a pesquisa seria desenvolvida, estabelecendo contato com seus gestores e professores.

A escolha da instituição de ensino a ser analisada obedeceu aos seguintes critérios: 1) prestar atendimento especificamente para as crianças de todas as etapas da Educação Infantil (de 0 a 5 anos); 2) pertencer à rede pública de ensino; 3) apresentar de forma recorrente reclamações com relação à incidência de indisciplina; 4) ter uma equipe de educadores dispostos a participar da pesquisa que abordasse o tema da (in) disciplina.

O contato com os educadores da escola foi feito pessoalmente, e na ocasião foram fornecidas todas as informações referentes à pesquisa. Houve uma aceitação satisfatória por parte de toda equipe escolar, que acolheu os objetivos e procedimentos propostos para a pesquisa, assumindo o compromisso em participar das atividades que seriam desenvolvidas em prol da consolidação dos objetivos elencados na mesma. Cabe destacar que tal aceitação foi explicitada em algumas manifestações, da direção e de alguns professores, sobre as suas expectativas de que a realização da pesquisa pudesse contribuir para a orientação dos mesmos no enfrentamento aos comportamentos “inadequados” dos alunos.

Percursos Metodológicos

A instituição escolhida para a realização da pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), localizada no município de Araçatuba/SP, que atende

crianças dos 4 meses aos 5 anos de idade, nas seguintes etapas de ensino: Berçário, Maternal 1, Maternal 2, Etapa 1 e Etapa 2.

A escolha dessa escola foi motivada pelo fato de atender aos critérios elencados anteriormente e também porque a pesquisadora trabalhou naquela instituição durante 10 anos e nesse período pode observar o incômodo causado pela presença da (in) disciplina em seu contexto. Isto foi percebida por meio de relatos dos professores e dos próprios gestores, que evidenciavam em seus discursos alguns “comportamentos indisciplinados” das crianças. De acordo com a equipe escolar, esses “comportamentos indesejáveis” estavam presentes nos diferentes momentos da rotina, e os mesmos declaravam que se sentiam muitas vezes desorientados diante dessas atitudes, dada a especificidade pertinente às crianças dessa etapa de ensino; sem desconhecer que a (in) disciplina se faz presente nas demais etapas de ensino; é preciso ressaltar que na Educação Infantil ela possui singularidades próprias (VINHA, 2000) dado o contexto em que ocorre.

Com o objetivo de identificar e analisar como a escola que foi definida como *lôcus* da pesquisa que deu origem a este trabalho se organiza para trabalhar as questões da (in) disciplina, a preocupação passou a ser com a escolha dos procedimentos metodológicos que ajudassem a pesquisadora a atingir esse objetivo. Nessa busca por uma metodologia coerente com o foco da investigação, a opção recaiu sobre a abordagem qualitativa, tendo em vista seu potencial de compreensão de um contexto complexo como é a instituição escolar pela possibilidade de uma análise para além dos aspectos quantitativos e por permitir um contato mais interativo com o objeto de estudo alvo da investigação.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.32) a utilização de métodos qualitativos não tem como objetivo quantificar dados e nem coloca-los a prova, mas aprofundar-se em torno de uma temática ou fenômeno, buscando compreender o porquê das coisas, valendo-se de diferentes procedimentos de coleta de dados, como por exemplo, a revisão bibliográfica, a observação, a análise documental, a entrevista e o questionário.

O trabalho de investigação que sustenta este registro configura-se como uma pesquisa de campo, tendo como ambiente natural, a escola e as relações que permeiam a (in) disciplina, no âmbito educacional, a partir do contexto em que ocorrem, permitindo ao pesquisador um contato mais aprofundado com o objeto de estudo.

De acordo com Gil (2002, p.53):

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informações para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagens e fotografias.

Ao optar pela pesquisa de campo, fica explícita a concordância com José Filho (2006, p.64), quando afirma que: “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Fica pressuposto que esse procedimento permitirá conhecer os fenômenos constituintes da realidade pesquisada, pela possibilidade de uma maior aproximação com a complexidade e dinâmica, características do ambiente escolar.

É interessante explicitar que a pesquisa realizada procurou ter como base, tantos os aspectos teóricos, como os metodológicos e práticos, na busca de ampliar o conhecimento sobre o objeto de investigação e superar um indesejável reducionismo empirista. Os dados coletados foram interpretados a partir do embasamento teórico permitido pela revisão bibliográfica e pelo percurso metodológico onde foram utilizados instrumentos cientificamente indicados para a coleta de dados (JOSÉ FILHO, DALBÉRIO; 2006), sendo eles: questionário, análise documental, observação *in loco* e entrevista semiestruturada. Como foi explicitado anteriormente, a pesquisa priorizou como campo de observação uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Araçatuba/SP, com a intenção de compreender como ela se organiza para trabalhar com os aspectos relacionados com a (in) disciplina. Daí a escolha por uma pesquisa de abordagem qualitativa que possibilita a leitura da realidade de forma mais consistente. (CHIZZOTTI, 1995).

A realização da coleta de dados através dos instrumentos elencados não seguiu um cronograma rígido, assumindo um caráter flexível de forma a adequar a necessidade da realização das atividades de pesquisa à realidade e necessidades da escola.

O seu início deu-se em março de 2017, através do estabelecimento do contato com a diretora e professores, colocando-os a par dos objetivos e finalidade da pesquisa. Nessa ocasião, foi realizado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes da pesquisa. Tal documento foi preenchido em dois momentos, sendo o outro período, março de 2018, em função de terem ocorrido

algumas alterações no quadro de professores, com a saída de alguns professores e a chegada de outros. Porém a aplicação do questionário restringiu-se somente ao primeiro momento, conforme será descrito.

Com a finalidade de identificar a percepção dos educadores sobre o trabalho de inserção da biblioteca no cotidiano da escola, bem como, se existiam atividades planejadas de forma a apoiar a organização do trabalho pedagógico e a disciplina na sala de aula, foi aplicado o questionário ao grupo de 10 participantes que atuam na instituição, sendo 2 (dois) gestores e 8 (oito) professores, em uma HTPC³.

A contemplação da biblioteca escolar no questionário, elencando perguntas referentes à utilização do seu espaço, se deu em razão do foco da pesquisa na investigação da indisciplina estar naquele momento sob a ótica da formação inicial e continuada. Assim, nesse mesmo período, foi realizado o levantamento de todos os livros do acervo da Biblioteca da escola, sendo identificada a existência de uma totalidade de 1443 livros, onde 303 dos títulos compõem a biblioteca destinada aos docentes e 1140 dos títulos fazem parte do acervo dos alunos. Dentre os livros destinados aos docentes foi possível identificar apenas 2 títulos com temáticas voltadas para a questão da indisciplina e organização da escola.

A segunda etapa da coleta de dados foi a da análise documental, realizada no decorrer de 2018, após acesso aos documentos, mediante requerimento de solicitação protocolado na instituição, e deferido pelo Supervisor de Ensino responsável pela escola. Tal procedimento de coleta de dados foi utilizado por consistir, como enfatizam Lüdke e André (1986), em uma técnica valiosa na apropriação de dados qualitativos que podem complementar informações retiradas de outras técnicas de coleta. Essa modalidade de pesquisa é realizada a partir de documentos considerados cientificamente autênticos, que podem ser contemporâneos ou de épocas passadas. De acordo com os estudos realizados por Ludke e André (1986) a análise documental constitui-se em técnica importante para a pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A pesquisa documental pode ser realizada em fontes como tabelas estatísticas, comunicados, pareceres, fotografias, atas, relatórios, notas, diários, projetos, ofícios,

³ HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

depoimentos orais e escritos, correspondência, documentos informativos arquivados em repartições públicas ou em outros locais diversos (Severino, 2007).

Os documentos escolhidos (Projeto Político Pedagógico da escola, Atas e pautas de reuniões, Termo de visita da supervisão/orientação, Livro de Ocorrências/reclamações; Semanário dos professores, Registro de comunicados entre a escola e pais/comunidade,) são vinculados diretamente aos propósitos da pesquisa (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Na definição do período a ser priorizado para a coleta de dados, foram selecionados os referentes aos últimos cinco anos (2013 a 2018). Esse intervalo foi definido por considerarmos ser relativamente amplo para indicar a frequência das situações vivenciadas e, ao mesmo tempo, não muito distante para o entendimento da realidade atual da escola. As quantidades e especificações dos documentos analisados estão descritas no quarto capítulo deste trabalho.

Na pesquisa que realizamos, utilizamos os documentos constantes do acervo da escola, ou seja, documentos legais, diversos materiais escolares (cadernos, semanários e livros escolares), registros de professores e alunos. Enfim, procuramos analisar toda a documentação que permitisse recuperar as práticas e a formação dos educadores e os procedimentos utilizados para a organização do trabalho escolar, a mediação de conflitos e para mediar aspectos relacionados à (in) disciplina.

É interessante esclarecer que os procedimentos de análise documental realizados durante a pesquisa nos ajudaram de forma substancial no momento de definir os eixos para a análise realizadas. Tínhamos consciência de que a observação *in loco* da escola e das salas de aulas podiam sofrer a influência da pesquisadora como elemento estranho, além do que, as respostas ao questionário também podiam trazer um discurso que não representasse de forma fiel as concepções e os procedimentos adotados pelos sujeitos participantes da pesquisa na sua rotina diária de trabalho. Na pesquisa documental procuramos aprofundar e referendar os dados colhidos nos demais procedimentos.

A observação *in loco* se configurou como um instrumento essencial à investigação, pelo seu poder de possibilitar o contato direto com o fenômeno pesquisado, promovendo uma proximidade que permite ao pesquisador apreender a visão de mundo dos sujeitos, isto é, “o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e suas próprias ações” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). A realização de coleta de dados a partir desse instrumento se deu por meio da observação dos diferentes espaços

escolares, tais como Biblioteca, Sala de aula, HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), HTPP (Horário de Trabalho de Projeto e Pesquisa), Planejamento e Reuniões Pedagógicas e de pais, que servissem de referência na organização do trabalho na escola, no estabelecimento da disciplina e enfrentamento da indisciplina.

A escolha das salas de aula para que tal atividade investigativa fosse realizada, teve como critério, que foi estabelecido juntamente com a orientadora, o fato de abrangerem alunos que se encontram em um estágio mais avançado do desenvolvimento, e que apresentassem comportamentos que evidenciassem a presença e/ou ausência da indisciplina. A identificação das salas que atendiam a tais critérios contou com a ajuda da diretora da escola, que indicou uma sala de aula relativa à Etapa 2 (5 anos completos ou a completar até 31 de Março do ano da matrícula), do período da manhã, que a seu ver possuía muita indisciplina, e outra, também da Etapa 2, só que do período da tarde, descrita pela gestora como sala que começou o ano letivo indisciplinada, mas que, em função do trabalho desenvolvido pela professora, passou a ser considerada disciplinada. A observação foi realizada no segundo semestre de 2018, de forma não participante, onde o acompanhamento da turma se deu desde o momento da entrada até o momento da saída, em todas as situações da rotina, totalizando ao final 10 observações, sendo 5 delas em cada sala de aula. O registro dessas observações foi feito por meio de relato descritivo, não no momento em que ocorriam, mas logo que se encerravam, de forma a manter a acuidade dos dados observados.

Na escola que ocorreram as observações, as HTPPs são realizadas de segunda-feira a quinta-feira nos últimos trinta minutos da aula (11h30 às 12h00) no período da manhã, e nos 30 minutos iniciais da aula no período da tarde (12:30 às 13:00). As observações das HTPPs foram realizadas nos mesmos dias de observação nas salas de aula, mas é preciso destacar que no período de 10 dias, destinados às observações na escola, foram realizadas apenas 3 reuniões de HTPPs, sendo uma no período da manhã e 2 no período da tarde. Quanto as demais Reuniões, houve a observação de 5 (cinco) HTPCs, sendo duas delas utilizadas para Reunião de Pais e 3 (três) para tratar de assuntos do interesse da escola e dos educadores. Também foi possível observar 01 (uma) Reunião Pedagógica, onde participaram os professores, diretor e coordenador, e 01 (uma) Reunião Coletiva, com a participação de toda a equipe escolar, inclusive os funcionários. Tais reuniões foram realizadas no decorrer do ano de 2018. Além de ter

acesso às pautas de todos esses encontros, que foram disponibilizadas pela coordenadora da escola, também foi feito o registro descritivo de aspectos e discussões julgados relevantes para a pesquisa.

As entrevistas semiestruturada foram realizadas no mês de dezembro de 2018, por ser esse período o mais adequado às necessidades dos sujeitos da pesquisa, conforme sinalizado pelos mesmos. O roteiro de perguntas foi composto por questões apoiadas em teorias e hipóteses relacionadas a problemática da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987), que puderam ser complementadas com questões que surgiram no momento da entrevista (MANZINI, 1990/1991). Foi possível realizar a entrevista com as 9 (nove) professoras, que estão identificadas pela etapa em que atuam, sendo descritas da seguinte maneira: Professora Maternal 1/B, Professora Maternal 1/C, Professora Maternal 2/A, Professora Maternal 2/B, Professora Etapa 1/A, Professora Etapa 1/B, Professora Etapa 1/C, Professora Etapa 2/A, Professora Etapa 2/B. Não foi possível realizar as entrevistas com a diretora e a coordenadora da escola, que justificaram estar com uma demanda excessiva de trabalho e, sendo assim, solicitaram que fossem realizadas em um outro momento, porém não ocorreu. As percepções e ideias expostas pelas mesmas, contempladas em alguns momentos desse trabalho, foram retiradas do registro realizado por meio do “Diário de bordo”.

A análise dos dados foi feita de forma descritiva e qualitativa, viabilizando em seu processo a determinação de alguns eixos que serviram de base para analisar como a escola se organiza para tratar as questões da (in)disciplina.

A organização deste texto para registro dos resultados da pesquisa conta, além desta introdução, com quatro capítulos. O primeiro capítulo trata da temática da ‘A Educação Infantil em foco: historicidade, contextos e conceitos’.

O segundo capítulo, intitulado ‘Criança e Infância: perspectivas históricas, culturais e políticas’, aborda os dois conceitos, de ‘criança’ e de ‘infância’, buscando os contextos e concepções que acompanharam sua trajetória histórica.

No terceiro capítulo, que tem o título de: ‘A (in) disciplina em análise: pressupostos, concepções e perspectivas’ buscou-se conceituar a ‘disciplina’ e a ‘indisciplina’ escolar na perspectiva de diferentes autores para que fosse possível assumir uma concepção que auxiliasse a coleta e a análise dos dados de pesquisa.

O quarto capítulo, denominado ‘A (in) disciplina e a organização do trabalho escolar na Educação Infantil’ teve a intenção de analisar como a escola se organiza para atender as questões disciplinares, a partir dos seguintes eixos de análise: As instalações escolares; Recursos pedagógicos na escola; Os processos de ensino e de aprendizagem e a gestão da sala de aula; As práticas comunicativas na escola; O papel do Diretor de Escola, As regras de convivência e Formação docente.

Na etapa final desse trabalho investigativo, apresentamos a conclusão, onde tecemos as considerações finais, contemplando os aspectos apreendidos no decorrer do estudo por meio dos diferentes instrumentos utilizados, sobre como a escola se organiza para o enfrentamento à problemática da indisciplina.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO: HISTORICIDADE, CONTEXTOS E CONCEITOS.

A constituição da Educação Infantil deve ser analisada a partir de seus aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, porque estes, de forma articulada, promoveram as diferentes configurações que a Educação Infantil teve ao longo do tempo. Tal consideração é assumida neste trabalho porque temos como pressuposto que os elementos formadores de uma história não ocorrem de forma isolada, mas num constante diálogo entre si. É preciso considerar que a história da educação não é uma história à parte, mas sim parte da história social que se constitui à partir dos seus diferentes elementos. Sobre esse aspecto Kuhllmann Jr. (2004) destaca a relação inerente das histórias individuais com a história social e os eventos que a compõem, ressaltando que:

“A história da educação infantil também sugere esse tipo de consideração. As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais.” (p.16)

Pesquisar sobre a Educação Infantil, localizando em seu âmbito a incidência da indisciplina, conduz à necessidade de realizar um breve percurso no processo histórico de formulação e consolidação desta etapa de ensino. Isso possibilita uma maior compreensão dos aspectos que a constituem, as especificidades que a definem, principalmente em função do sujeito que nela está inserido, tornando possível verificar, no transcorrer do seu *fazer-se*, a delineação da (in) disciplina, já que esse não é um fato isolado, mas constitutivo das demais histórias.

De acordo com Vinha (2000), a disciplina sempre existiu como um instrumento necessário ao estabelecimento da ordem nos diferentes âmbitos sociais, dentre eles a escola, sendo promovida entre as crianças “através de métodos de controle e punição, a fim de socializa-las” (DEVRIES & ZAN, 1998).

Concordamos com Vasconcellos (2009) quando afirma que a indisciplina sempre existiu, sendo atual apenas a sua manifestação explícita. Sobre tal incidência, Arroyo (2014) a considera como dispositivo capaz de promover as inovações e mudanças necessárias, haja vista que, “[...] a luminosidade que precisamos para acompanhar essas infâncias, adolescências e juventudes pode não vir mais de utopias,

nem de promessas do futuro. Poderá vir da tensão e do próprio mal-estar vivido nas escolas.” (ARROYO, 2014, p. 19).

” Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação” (KRAMER, 2008, p.28). Dessa forma, o que tais evidências possibilitarão colocar em pauta, é o revelar da forma como a Educação Infantil foi e é concebida, identificando as mudanças e permanências que colaboram para a sua identidade e autonomia, assim como para a contribuição dos fenômenos que a tangenciam, dentre eles a indisciplina.

1.1 Da sua origem e função

Ariés (1981) através da sua obra “História Social da criança e da família”, colocou em pauta a construção histórica da representação social da criança e da infância a partir da organização da sociedade e da família em cada momento histórico, tendo como referência a realidade francesa, mas considerando também as demais realidades.

Os subsídios teóricos fornecidos pelo autor na referida obra possibilita identificar o início do percurso trilhado pela constituição da Educação Infantil. Por meio de seus estudos foi possível verificar que a educação das crianças pequenas ocorreu inicialmente na família, e o desenvolvimento de suas aprendizagens se dava por intermédio do contato com os adultos, e na participação das atividades vivenciadas com eles.

Sobre a educação de crianças pequenas Oliveira (2002, p. 58) ressalta que:

Ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres. Logo após o desmame, a criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava o período de dependência de outros para ter atendida suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para a sua integração no meio social.

Para Ariés (1981), essa configuração de educação se dava pela ausência do sentimento de infância que perdurou até o século XVI, já que este “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (p. 99). A ausência desta concepção

promovia a ideia da criança como um ‘adulto em miniatura’, que ao adquirir certa independência já se inseria no mundo dos adultos, ou seja, tornava-se um deles, sem passar antes pelas diferentes etapas de desenvolvimento, hoje identificadas no percurso que vai da infância à fase adulta.

A ausência do conhecimento sobre as peculiaridades da infância é que permitiu a construção da ideia de que as crianças eram ‘adultos em miniatura’ e, por sua vez, essa ideia estava diretamente relacionada a concepção sobre a criança e a infância, e sobre a configuração da família com seus modos de viver na sociedade tradicional da época.

O surgimento do sentimento de infância foi incitado por uma nova configuração da família, que de extensa passou a nuclear. Esse foi um fator propulsor de outro delineamento da educação das crianças pequenas, que diante da forma mais privativa da organização familiar, passou a receber maior cuidado e atenção de seus pais, que diminuíram a prática de transferir a educação dos filhos para outras pessoas.

Outra questão a ser considerada é o alto nível de mortalidade infantil que tornava a criança em algo improvável, gerando uma insignificância à sua existência. Kramer (2006) ao fazer um estudo sobre os ‘sentimentos da infância’ trabalhados por Áries (1981) registra que no contexto em que surge esse sentimento, diminui a naturalização dos altos índices de mortalidade entre as crianças pequenas. Esse quadro foi alterado pelas descobertas científicas, que promoveram o prolongamento da vida e a valorização da infância. Segundo Kramer (2006, p. 18):

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Assim, as crianças que no cenário anterior não eram reconhecidas em suas individualidades tomam a cena, e contribuem com a constituição de um ‘sentimento de infância’. Desse sentimento surge o procedimento de paparicação, originado no meio familiar, pelas amas e mulheres responsáveis pelo cuidado das crianças pequenas. Nessa nova lógica, a criança deixa de ser vista como adulto em miniatura e passa a ser objeto de exibição, pois “um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por

sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (ARIÉS, 1981, p. 100).

Tal sentimento concedeu a criança um lugar ainda “periférico” na sociedade, já que era considerada um ser sem razão, “sendo percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações” (SARMENTO, 2009, p.20). Apesar de assumir um lugar mais importante no seio familiar, o seu papel nas transformações e decisões desencadeadas no meio em que estava inserida não foi reconhecido. Por outro lado, foi suficiente para mobilizar os moralistas da época a manifestar a necessidade de separar as crianças do adulto da família para serem educadas de uma forma mais racional e disciplinar. Os eclesiásticos se mostraram contrários aos efeitos promovidos na educação das crianças, com a forma como esta era conduzida, já que remetia as crianças à condição de um “pequeno ser cômico e gentil com o qual as pessoas se distraiam com afeição, mas também com liberdade – quando não com licença – sem preocupação moral ou educativa” (ARIÉS, 1981, p.123).

De acordo com Ariés (1981), é a partir desse sentimento de apego e moralização, que a escola surge como meio de educação, e as aprendizagens das crianças passam a ocorrer nessas instituições, numa espécie de quarentena, entendida como um período necessário à inserção na vida adulta. Esse período dedicado à educação escolar era denominado como escolarização. Tal inovação foi responsável pela extensão da infância e pelo reconhecimento das particularidades desta faixa etária, assim como o desenvolvimento da psicologia infantil, que através do conhecimento disseminado sobre a criança, subsidiou e orientou os métodos de educação destinados a ela.

Nesse cenário, as crianças que eram consideradas “frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (ÁRIES, 1981, p. 105) é submetida a uma rígida educação, com a utilização de tons austeros, castigos corporais, e muita severidade. Esses procedimentos representaram a transição de um ensino mais livre e sem cerceamento, para “o estabelecimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso” (Ibidem, p. 117).

As estratégias pedagógicas utilizadas eram baseadas nos conceitos existentes na época sobre a natureza infantil, que reconhecia na criança um ser incompleto e originalmente corrompido, e assim tinha o seu ensino orientado por uma abordagem

onde “a tarefa da educação é discipliná-la e inculcar-lhe regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos” (KRAMER, 2006, p. 22).

Os constantes castigos e humilhações deliberadas que eram impingidos às crianças nas escolas não faziam discriminação de classes porque eram utilizados como forma de diferencia-las e melhorá-las. No final do século XVIII, esses procedimentos foram alvos de críticas e contestações, demonstrando uma mudança na consciência sobre a disciplina utilizada até então:

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguísse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia mais brutalmente (ARIÉS, 1981, p. 119)

Conforme Oliveira (2002), o avanço científico, e a crescente urbanização repercutiram numa valorização do ensino, abrindo espaço para discussões sobre a importância da educação para o desenvolvimento social nos séculos XVIII e XIX, onde a criança passou a ser o centro de interesse dos adultos. Nesse momento começou a ser concebida “como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental” (OLIVEIRA, 2002, p. 62).

Tal constatação pode ser identificada nas ideias de Ariés (1981), ao explicitar que na sociedade moderna surge uma preocupação com a educação, ocorrendo assim a percepção sobre a importância desta para o seu desenvolvimento, o que não ocorria na sociedade medieval. Esse *status* adquirido pela educação gera uma transformação nas formas de organização da sociedade e da família na condução da educação das crianças. Juntamente com o sentimento de afetividade despertado pelo cuidado com as crianças, se amplia a clareza da necessidade de prepará-las para vida.

Esse olhar voltado à infância possibilita a inserção das crianças na escola, a partir de sete anos de idade. Isso ocorre em função da descoberta de suas particularidades, e a consciência sobre sua inocência e fraqueza. Esses fatores determinaram não somente a separação das crianças do meio adulto através das instituições escolares, mas também exerceu influência sobre a necessidade de divisão

por grupos de alunos (classes) e por idade. Porém, essa oportunidade não era dada para as crianças oriundas das classes populares. A elas ainda estava destinado o papel que protagonizava uma indiferenciação com os adultos, até nos trajes que usavam, persistindo em suas realidades a inserção precoce no mundo dos adultos. Para o desenvolvimento de suas aprendizagens o atendimento educacional que lhes era oferecido, ocorria em escolas de caridade.

Oliveira (2002), remetendo a realidade até aqui retratada, localiza o atendimento às crianças com idade inferior aos 7 anos no seio familiar, destacando que as crianças das classes populares expostas a situações desfavoráveis, de pobreza, abandono e maus-tratos eram atendidas através de arranjos alternativos, tais como as “mães mercenárias”, e criação de “rodas”, que conforme a autora descreve, consistiam em:

[...] cilindros ocos de madeiras, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada – para recolhimento dos “expostos” ou a deposição de crianças abandonadas em “lares substitutos”, já na Idade Média e Moderna. A responsabilidade por esse recolhimento ficava a cargo de entidades religiosas, que procuravam fazer com que os enjeitados fossem conduzidos a um ofício, quando crescessem (p. 59).

A ideia de caridade passa a partir desse momento a compor um dos aspectos que acompanha a definição do que seja educar crianças pequenas em situações que traduzem a mobilização de cuidado e atenção. A precariedade presente no atendimento se torna determinante para a construção de uma imagem negativa sobre as instituições de educação infantil, presente até os dias atuais.

Esse tipo de atendimento tem sua necessidade acentuada em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade, ocasionada pela nova configuração econômica, através do processo de industrialização e expansão comercial, decorrentes da Revolução industrial. A alteração no modo de produção, de uma sociedade que passa de um sistema agrário a um sistema fabril modifica o modo de vida das famílias, impondo a elas uma participação efetiva de trabalho nas fábricas, fundições e minas (OLIVEIRA, 2002). Com a inserção em massa da mulher no mercado de trabalho, as crianças pequenas são designadas aos cuidados de outras mulheres da comunidade.

Em relação ao trabalho desenvolvido por essas mulheres, Rizzo (2003) destaca a ausência de formação e de uma proposta instrucional, localizando o foco do trabalho desempenhado por elas sob o comportamento das crianças, através do estímulo de bons

hábitos e ensino das regras, de forma a internalizá-las, onde a autora, ao refletir sobre tal aspecto ressalta que:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade. (RIZZO, 2003, p.31)

As situações adversas às quais muitas crianças eram expostas, em situação de abandono, maus-tratos e pobreza provenientes dos conflitos entre as nações (OLIVEIRA, 2002), e as condições precárias de atendimento que elevavam o índice de mortalidade infantil naquele momento, foi outro aspecto que favoreceu a criação de instituições de caráter assistencial e filantrópico. Como exemplo pode-se destacar as “escolas de tricô”, criadas pelo pastor Oberlin e as salas de asilos francesas, no final do século XVIII e meados do século XIX, na Europa.

Sobre as respectivas instituições, Kuhlmann Jr. (2004) destaca para além de seu caráter assistencial, o seu caráter pedagógico no atendimento às crianças de 2 a 6 anos de idade, que através do trabalho direcionado pelas mulheres da comunidade, tinha como objetivo ensinar as crianças a ler a Bíblia e tricotar, evidenciando assim a presença do cuidado e educação presente em sua proposta.

Para Kuhlmann Jr. (2004), as concepções educacionais que orientaram a implementação das instituições de educação infantil, especificamente as creches e pré-escolas, vinculadas primordialmente aos órgãos governamentais de serviço social, designaram a elas o papel de guarda e assistência, ocultando assim o papel educativo presente nas propostas por elas estabelecidas. Como exemplo, destaca a sala de asilo francesa, que ao assumir a função de impedir o contato das crianças com uma guardiã incapaz para livrá-las das más influências, assumia sua dimensão educativa.

Sobre tais aspectos presentes no delineamento das instituições designadas às classes populares, o autor afirma que nessas instituições de caráter assistencial, a dimensão educativa se fazia presente, porém era mais moral que intelectual, corroborando com Oliveira (2002, p. 61) quando afirma que:

O básico, todavia, para os filhos dos operários era o ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho, sendo comum propostas de atividades realizadas em grandes turmas, muitas delas com cerca de 200 crianças. Nas salas de asilo parisienses, que foram logo disseminadas pela

Europa e chegavam até a Rússia, era frequente que grupos de até cem crianças obedecessem a comandos dos adultos dados por apitos.

Essa educação se dava de forma preconceituosa, numa pedagogia de submissão e estagnação dos sujeitos ao lugar social que ocupavam. Os objetivos das instituições não eram para a emancipação, o atendimento era de baixa qualidade, sendo concedido mediante um ritual de humilhação, para posteriormente tê-lo “como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber” (KUHLMANN JR., 2004, p. 182), mas cabe ressaltar que contribuíram para a redução da mortalidade infantil naquela época.

A descoberta do papel social da criança na sociedade moderna, da nova configuração econômica, da mudança na organização familiar e, das abordagens teóricas em torno da criança, acentua o crescimento ao atendimento às crianças pequenas, com a criação das creches, salas maternais, jardins de infância e pré-escola. A educação das crianças pequenas, em função das demandas sociais, assume para além da dimensão de cuidado e proteção, o caráter assistencial.

No entanto, como destaca Kuhlmann Jr. (2004) a história da infância é perpassada pelas demais histórias, assim, a partir do estudo de autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Frobel, passa a existir um contexto favorável para as mudanças relacionadas a forma de conceber o ensino das crianças pequenas.

Para Oliveira (2002, p. 63)

Autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Frobel e Montessori, entre outros, estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança. Muitos deles achavam-se compromissados com questões sociais relativas a crianças que vivenciavam situações sociais críticas (órfãos de guerra, pobreza) e cuidaram de elaborar propostas de atividades em instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento. Embora com ênfases diferentes entre si, as propostas de ensino desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, como a exploração de objetos e pelo jogo”.

As ideias defendidas pelos autores acima citados favoreceram o deslocamento do papel da criança para o centro do processo educativo. Através de seus estudos esses teóricos subsidiaram as práticas educativas no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia das crianças na exploração do mundo em função dos desafios a que são expostos, orientando a implementação de práticas pautadas na liberdade de aprender, ausente de autoritarismo e controle excessivo sobre a criança (Rousseau).

Os jardins de infância (Kindergarten) criados por Fröbel em 1837, tinham como principal proposta educacional atividades de cooperação e jogos, pelas vantagens intelectuais e morais contidas nelas, dando destaque às condições de aprendizagem, considerando estas essenciais ao desabrochar das pequenas sementes (as crianças). Havia em sua proposta uma valorização da intuição e espontaneidade infantil, divergindo-se das casas assistências pela dimensão pedagógica que possuíam (OLIVEIRA, 2002).

Para Kuhlmann Jr. (2004), em função da resistência precedente (e talvez ainda presente) em aceitar o compartilhamento de elementos subjacentes ao atendimento a classes diferenciadas, considerando sua função de acordo com a origem e o público a atender, possibilitou que “o jardim-de-infância, criado por Fröbel, representasse a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educariam” (OLIVEIRA, 2002, p. 69). Um paradoxo possível de verificar nas práticas educativas presentes nas creches e pré-escolas atualmente, mesmo diante dos avanços na legislação e pressupostos relacionados a sua finalidade e função.

Tais ideias impregnaram as ações educativas, que podem ser percebidas até os dias atuais, e serviram como dispositivos para mobilizações que buscavam uma inovação no ensino, e qualificação no atendimento às crianças pequenas, traçando assim um novo rumo para a educação, como o movimento das Escolas Novas, que segundo Oliveira (2002, p.76):

Esse movimento se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprios da infância. Para ele, a aprendizagem não se faria pela recepção passiva de conteúdos já formulados, mas pela atividade da criança em experimentar, pensar e julgar, especialmente em pequenos grupos.

O interesse e foco sobre o modo peculiar da criança aprender e se desenvolver foram subsidiadas no campo da psicologia por autores como Vygotsky, Wallon e Piaget, que buscaram compreender através de seus estudos o desenvolvimento das crianças pequenas. Em suas abordagens teóricas contemplaram diferentes aspectos, social, afetivo, moral, destacando o papel da interação e socialização no processo ensino-aprendizagem, cabendo destacar ainda os estudos de Freinet, que incitaram a renovação das práticas pedagógicas do seu tempo, causando impacto especialmente em

creches e pré-escolas de vários países (OLIVEIRA, 2002). O destaque para tais estudos se faz necessário, pela influência que estes exerceram na expansão do atendimento a essa etapa de ensino, em decorrência das evidências que explicitaram sobre a importância da estimulação precoce para o desenvolvimento infantil.

Após a segunda guerra mundial (1939-1945) houve um impulso no atendimento pré-escolar e de assistência às crianças pequenas em função dos reflexos emocionais e sociais que tal fenômeno social impactou sobre seus modos de vida, ocasionando condições desfavoráveis ao seu desenvolvimento. Surge nesse momento a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), incitado pela preocupação com a situação social da criança e a consideração desta, como sujeito de direitos (OLIVEIRA, 2002).

Esse contexto político acentua o olhar sobre as crianças das camadas desfavorecidas, promovendo a implementação de programas de caráter compensatório. Estes foram pautados numa concepção de que as crianças das camadas sociais desfavorecidas sofriam de “privação cultural” (OLIVEIRA, 2012), sendo incitados por estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, onde foram constatados o impacto positivo da frequência das crianças em creches e jardins de infância, independente da classe social que pertenciam. A partir desses estudos a pré-escola assume seu caráter compensatório, e passa a ser concebida como meio de prevenção ao fracasso escolar (KRAMER, 2006) ocorrendo assim a implementação de programas de “educação compensatória”. O Head Start foi um dos primeiros programas implantados, e trouxe em seu escopo a seguinte definição de “crianças carentes”:

- têm tendência ao desempenho pobre em linguagem e vocabulário pequeno; parecem, muitas vezes, incapazes de se expressar;
- não sabem, muitas vezes, os nomes das coisas ou, sequer, que as coisas têm nome;
- podem não ter tido contato com outros ambientes fora de suas próprias casas;
- podem sentir-se inseguras em relação ao que são, à sua aparência, à sua situação em seu mundo;
- parecem ser desprovidas de curiosidade;
- frequentemente, jamais viram lápis, papel, tesouras, quebra-cabeças, cubos ou livros; não sabem também, como usá-los;
- têm, com frequência, dificuldades com as figuras de autoridade, de modo que, a princípio, as expectativas da professora e as exigências de disciplina são incompreensíveis para elas;
- tendem a só responder à professora a partir do momento em que está se mostre simpática e confiável. (KRAMER, 2006, p. 33)

Para Kramer (2006), tais características referem-se ao modelo padronizado de comportamento das crianças de classe média, na qual as crianças de classes pobres deveriam se enquadrar, cabendo assim a tais programas, através de uma intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais. O caráter assistencialista se faz presente nesses programas, que tem como princípio compensar as carências culturais tendo em vista diminuir o fracasso escolar, especialmente no ensino primário. O desenvolvimento da criança está vinculado a sua situação socioeconômica, e a educação pré-escolar é, nessa proposta, considerada como a solução para os problemas de miséria, pobreza e negligência social, o que afasta as discussões dos aspectos políticos e econômicos que são a causa de tal situação.

A ideia de que as ‘carências’ da criança estão diretamente relacionadas com as suas dificuldades para agir com disciplina e atender a uma voz de autoridade estão reafirmadas na própria concepção do que seja uma “criança carente”. Lajonquière (1996) na sua reflexão sobre atribuição da indisciplina a fatores biológicos, familiares e sociais, ao refletir sobre os discursos pedagógicos hegemônicos que estabelecem uma relação entre problemas de aprendizagem, indisciplina e psicologia infantil evidencia que estes localizam na qualidade das capacidades psicológicas das crianças a causa para incitação de tal fenômeno, tendo como pressuposto a busca de um aluno ideal, afirmando que:

Quando perguntamos especificamente sobre as causas da indisciplina escolar, obtemos como resposta a enunciação da clássica série de fatores biológicos, familiares e sociais que, embora minutos antes tenham sido apresentados como responsáveis pelos problemas de aprendizagem, são também considerados, direta ou indiretamente, determinantes do grau de maturação das capacidades psicológicas do indivíduo (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 26)

Nesse tocante, numa perspectiva de educação compensatória, onde o aluno disciplinado é o que se encaixa no molde do aluno ideal, os aspectos propulsores da indisciplina localizam-se em aspectos externos ao ato pedagógico, cuja medida paliativa reside nos encaminhamentos psicológicos, isentando assim das agendas de discussões os reais aspectos que possam decididamente estar contribuindo para sua manifestação. O que tal abordagem oportuniza, é a intensa patologização da infância, e a propensão em relacionar ou até mesmo atestar como indisciplina, atitudes de insegurança ou manifestação da dificuldade de aprendizagem.

A trajetória trilhada pela Educação Infantil no cenário europeu exerce influência no estabelecimento da educação infantil na realidade brasileira, mas não a retrata, “dada a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na sua formação, tornando assim relevante uma inserção no progresso da Educação Infantil no contexto histórico e social do Brasil.

1.2 A Educação Infantil no Brasil

No Brasil, as primeiras instituições designadas ao atendimento das crianças pequenas foram as “rodas dos expostos”, de cunho caritativo-assistencialista, cuja origem se deu na Europa. Tais instituições tinham como função receber e proteger as crianças abandonadas, indesejadas pela forma como foram concebidas, “como filhos de escravas com seus senhores ou filhos de casais que mantinham relacionamento escondido da família” (LUENGO, 2010, p.24) sendo utilizada no período do Brasil colônia. De acordo com Oliveira (2002, p. 91):

No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existente em algumas cidades desde o início do século XVIII.

Contudo, o alto índice de abandono de crianças gerou uma insuficiência no atendimento, o que fez com que surgisse o trabalho das mães mercenárias, que “amamentavam sem nenhum comprometimento nem higiene muito menos afeto, o que acarretava morte prematura de muitas crianças” (LUENGO, 2010, p.25).

Toda essa situação, acentuada pela abolição da escravatura, inserção das mulheres no mercado de trabalho; adicionadas aos ideais advindos do iluminismo, com as novas representações sobre a infância e criança; e aspiração por uma sociedade moderna, promoveu iniciativas de proteção à infância, liderada pelos médicos-higienistas da época. Estes ganharam autoridade sobre os temas educacionais em função dos avanços científicos que ajudavam a combater a mortalidade infantil (KUHLMANN JR, 2004), culpabilizando a família pelas situações precárias na qual seus filhos eram expostos.

As creches, salas maternais e jardins de infância surgem então numa perspectiva de assistência às crianças, funcionando de forma desintegrada. As creches especificamente, mesmo em meio às controvérsias sobre a viabilidade de sua implementação, decorrentes de alguns posicionamentos contrários a retirada da responsabilidade primordial das mães sobre os cuidados dos filhos, afirmou-se como necessária, diante do apoio que forneceria as mães pobres trabalhadoras, configurando assim, como um mal necessário, uma condição dada as mães para não abandonarem suas crianças (KUHLMANN JR, 2004).

De acordo com KRAMER (2006), embora houvesse nesse momento uma renovação dos ideais sociais, incitados pela proclamação da República e abolição da escravidão, o ensino elementar era ainda privilégio da elite, sendo destinado às crianças de 0 a 6 anos um atendimento assistencialista de “iniciativa de grupos beneficentes de sanitaristas e filantropos, e tinham caráter eminentemente médico” (p.120)

A atuação medico-higienista tinha como pressuposto a proteção às crianças, buscando dar a elas um atendimento que as retirasse das situações de insalubridade constantes em seus lares, decorrentes das péssimas condições de moradia, em locais com altos índices de epidemia decorrentes da falta de infraestrutura e saneamento proveniente do processo acelerado da industrialização. O Instituto de Proteção e Assistência a Infância (IPAI), fundado em 1899, pelo médico Arthur Moncorvo Filho foi a pioneira nesse atendimento, seguida pela Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, em 1899, ambas no Rio de Janeiro; dentre outras de iniciativa privada ou filantrópica implementadas nesse período e nos que o seguem, pelo mesmo propósito.

Sob essa perspectiva, as instituições fundadas nesse período tiveram a percepção da creche como um instrumento paliativo à retirada das crianças das situações de risco que se encontravam (OLIVEIRA, 2002), tendo seu atendimento vinculado a área da saúde, desde a sua proposta à sua estrutura, cujo foco implícito era regular todos os atos da vida, numa perspectiva de contribuição ao progresso social.

No final do século XIX surgem as primeiras instituições de educação infantil no Brasil, cuja finalidade e princípio delimitavam seu atendimento a esta ou aquela classe. Sob a influência dos pressupostos teóricos dos pensadores europeus que contemplavam a inovação do ensino (movimento escolanovista) foram implementados jardins de

infância de orientação froebiliana⁴ a partir do setor privado, e parques infantis, com propostas semelhantes, designados às classes populares. Dentre eles, o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, no Rio de Janeiro; e o da Escola Americana, de 1877, em São Paulo. No setor público, tem-se o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano de Campos (1896), voltados ao atendimento dos filhos da burguesia.

Apesar da forte influência das ideias da escola nova, diante de discussões teóricas sobre como educar as crianças, e o deslocamento dela para o centro do processo ensino-aprendizagem, promovidas por pensadores como Dewey, Decroly e Kilpatrick, o ensino ainda era marcado pela tradição escolástica (KISHIMOTO E SANTOS, S/A, p.655). De acordo com Kuhlmann Jr (2004), o rompimento com o ensino pautado em princípios religiosos da igreja católica foi efetivado com a retirada da doutrinação, e repugnação ao uso dos castigos corporais. Porém, mesmo nessas instituições de orientação froebiliana, como Caetano de Campos, tais princípios se fizeram presentes através da educação moral, enfatizando que:

A preocupação com a formação dos bons hábitos, do cultivo da docilidade, estava presente no jardim. As crianças eram alvo da constante intervenção e vigilância dos adultos; a educação moral, voltada para a disciplina, a obediência, a polidez, era o núcleo da formação, mesmo que no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado. Para ensinar a moral não se valia da coerção, mas de modelos normativos, da aprendizagem de rituais para inserção social e dos exemplos de atitudes que são passados no próprio momento de ensino, por exemplo, no momento de escolher e contar uma história. (KUHLMANN JR, 2004, p. 159)

Tal explicitação revela, que mesmo nas instituições cujas orientações educativas eram alicerçadas nos preceitos do movimento escolanovista, a prática da abordagem disciplinar era adotada de forma condizente com a pedagogia tradicional, divergindo apenas nos instrumentos utilizados para a obtenção da mesma. O alcance da obediência, docilidade e polidez se davam também por meio da vigilância e intervenção do adulto, mediante a normatização do ambiente, e não somente pela humilhação, castigos ou coerção.

A organização da rotina era estabelecida de forma rígida, com tempos criteriosamente definidos para cada atividade, pautados numa ritualização, que se faz

⁴ Que se refere ao pedagogo alemão Froebel (178-185) ou ao seu sistema que defendia a educação sem imposições às crianças porque, segundo sua teoria, elas passam por diferentes estágios de capacidade de aprendizado, com características específicas, antecipando as ideias do suíço Jean Piaget (1896-1980).

presente em certa medida até os dias atuais. A criança tomada na sua natureza inocente, correndo os riscos de ser corrompida, era conduzida ao caminho da moralidade como meio de protegê-la de possíveis desvios, e dessa forma a organização do espaço, tempo e relações eram orientadas por um controle excessivo do adulto. Esse posicionamento contrastava com a proposta froebiliana que, em sentido inverso, defendia que “O grau de detalhes com que se fazem as prescrições das atividades, além de frisar a obediência e a disciplina, represa a irrupção do espontâneo e do criativo” (KUHLMANN JR., 2004, p.163).

A desarticulação entre a forma como a disciplina é concebida e os objetivos educacionais pretendidos, é um elemento determinante na inviabilização de um ensino de qualidade, em prol a formação de um sujeito ativo e participativo. Essa contradição ainda se faz presente na educação de crianças nos nossos dias, o que denota uma necessidade premente em problematizá-lo.

A concretização de um ensino favorável à formação das crianças e a revisão do autoritarismo presente nas práticas educativas ganhou possibilidade de efetivação no início do século XX, quando foi redigido o Manifesto dos Pioneiros (1932), incitado pelos ideais da Escola Nova. Liderado por renomados educadores brasileiros, através do apoio à renovação pedagógica, trouxeram para o centro do debate a questão educacional, contendo em seu escopo: “a educação como função pública, a existência de uma escola única e a coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório” (OLIVEIRA, 2002, p. 98). Esses pressupostos teóricos, porém, foram destinados “mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis e outras instituições que atendiam crianças nos meios populares” (OLIVEIRA, 2012, p.24), ficando essas à margem desse atendimento pautado em princípios pedagógicos renovados.

A partir desse movimento a criança desloca de uma pedagogia tradicional, onde era designada a ela uma passividade em seu processo ensino-aprendizagem, para a pedagogia nova, que conforme Kramer (2006, p.22) afirma:

concebe a natureza da criança como inocência original; a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade.

As regulamentações no atendimento às crianças pequenas começam a ser delineadas a partir de alguns eventos ocorridos no século XX. No primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro, no ano de 1922, colocou-se em pauta temas como a educação moral e higiênica e o papel da mulher no cuidado das crianças (OLIVEIRA, 2002) e a notória ausência dos apoios das entidades governamentais no estabelecimento de instituições voltadas ao atendimento às crianças pequenas (KRAMER, 2006). Tais discussões mobilizaram a participação dos órgãos públicos no subsidio para tais políticas de atendimento, entendidas nesse momento como um favor prestado aos carentes e desfavorecidos, assumindo um caráter paternalista e não um direito adquirido.

Por um longo período o atendimento as crianças pequenas, com idades inferiores a educação pré-escolar se mantiveram vinculadas a pobreza, com caráter de assistência e cuidado. Porém, a partir da década de 1960, diversos acontecimentos colaboraram para mudar a visão sobre a função da Educação Infantil e a valorização da educação fora da família, desde a tenra idade. A promulgação das Leis Diretrizes e Bases 4024, de 1961, e a 5692, de 1971, trouxeram em seu escopo a inclusão das escolas maternais e jardins-de infância no sistema de ensino, mas ainda sem a atribuição de “dever do Estado” na implementação dessas instituições.

Outros aspectos que valem a pena ser destacados porque contribuíram para a expansão e redefinição do papel das creches para além da perspectiva assistencial e com um enfoque na educação das crianças, foram: a elevação da demanda por vagas em creches, relacionado a inserção acentuada das mães de classe média no mercado de trabalho (KUHLMANN JR, 2004); o desenvolvimento de estudos médicos e psicológicos e a nova configuração dos espaços sociais designados às brincadeiras infantis e agravamento do trânsito, reduzindo os espaços e possibilidades de ação livre das crianças, nas ruas e quintais (OLIVEIRA, 2002).

Na década de 1970, segundo Oliveira (2002, 2012) e Kramer (2006) ocorre uma ampliação da ideia de compensação de carências orgânicas para carências culturais, e a pré-escola surge como instrumento possibilitador da diminuição do fracasso escolar do ensino primário. Sob a influência da abordagem de “privação cultural”, a Educação Infantil agrega às suas características de cuidado e assistência, o caráter compensatório, passando a expandir o ensino pré-escolar, através da implementação de programas

compensatórios. De acordo com Kramer (2006) a abordagem da privação cultural, que tem como principais precursores Pestalozzi e Froebel, seguido por Maria Montessori e McMillan, é pautada na seguinte concepção:

As crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens sócio-culturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam “insuficiências” que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças “desfavoráveis” e as demais, na área do desempenho escolar. A ideia básica é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais. (KRAMER 2006, p. 32).

Kramer (2006) em um posicionamento crítico a esse tipo de abordagem chama atenção para o fato de que a educação compensatória tende a culpabilizar a criança, a família e o meio pelo seu mau desempenho ou dificuldade. Essa concepção tem como parâmetro uma criança ideal, que na verdade é abstrata, porque não tem referência em sujeitos reais, que se constituem em condições sociais reais. Condições estas, promovidas por uma sociedade composta por ampla desigualdade de classes. Para a autora tal fracasso só pode ser superado não somente pela igualdade de oportunidades, mas de condições, e principalmente com uma “ação pedagógica que se diversifique e leve em consideração as condições reais de vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de consegui-lo” (KRAMER, 2006, p.113).

Para Kuhlmann Jr (2004), o assistencialismo presente nas propostas de educação compensatória, em função da primazia do cuidado e assistência sobre a educação, se tornaram alvos de críticas, que atribuíram a tal fator a responsabilidade pela desqualificação do ensino nas instituições pautadas nessa abordagem pela ausência de um projeto educacional, surgindo assim uma oposição entre educação e assistência, e um dos dispositivos para a inserção das creches e pré-escolas no sistema educacional. No entanto, o autor preconiza que a “as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como *instituições educacionais*” (p. 200), o que desde já pode ser considerado uma indicação sobre a presença da característica indissolúvel entre o cuidar e educar, e sobre o fato de que não era o caráter educacional que se fazia ausente, mas a natureza atribuída a ele que desqualificava essa dimensão, pela presença da

pedagogia da submissão “que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN JR, 2004, p.8).

O percurso exposto até este ponto possibilita inferir que a Educação Infantil era concebida como ensino pré-escolar, conforme já explicitado no escopo das Leis Diretrizes Bases 4024/61 e 5692/71, tornando possível afirmar que a expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até os dias atuais⁵, expressa, em sua origem o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, (BRASIL, 2014, p.33) e a creche tinha como incumbência a assistência e cuidado, comprovando a ambiguidade ou polaridade entre assistência e educação presente ainda nas representações sociais de ambas as instituições.

Todavia, foi a partir da aspiração da educação como possibilidade de ascensão social e direito do cidadão, aliado as lutas pela democratização da escola pública, somada aos movimentos feministas e sociais por creches, que a educação em creches e pré-escolas foi afirmada como um direito da criança e um dever do Estado. O marco legal dessa afirmação acontece na promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo reafirmado com o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei 8069/1990 - (BRASIL, 1990), que pretende induzir políticas de proteção integral à criança.

O Eca estabelece diretrizes sobre os direitos e deveres relacionados às crianças e aos adolescentes, de forma a preservá-los de todo tipo de violação dos seus direitos, maus-tratos e desrespeito à sua condição de ser humano em desenvolvimento, afirmando-se assim, uma conquista para a orientação de relações e práticas mais democráticas e respeitosas com as crianças.

As práticas de caráter repressivo, normativo e coercitivo presentes na educação de natureza assistencialista designada a um sujeito de tutela (ANDRADE, 2010), assumem, a partir desse marco, a revisão sobre as condições de educação a que as crianças, agora sujeitos de direitos, eram e são expostas, e os instrumentos disciplinadores utilizados em sua condução. Tais mudanças irão refletir diretamente nas

⁵ O artigo 30 da atual LDB (EN), com redação dada pela Lei nº 12.796/2013, define que a Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

práticas educativas desempenhadas no âmbito escolar, especialmente na Educação Infantil.

A consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) amplia o olhar sobre a Educação Infantil, estabelecendo-a como primeira etapa da Educação Básica, retirando a partir de então, a vinculação da creche aos órgãos de assistência, que apesar de ser reconhecida na Constituição Federal, como instituição educacional (OLIVEIRA, 2002), mantinha o vínculo com os órgãos assistenciais.

Sobre tal perspectiva, Cerisara (2002, p.329) enfatiza que:

Trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito a formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.

Ao assumir o caráter pedagógico, muitas questões determinantes dessa “nova” dimensão são colocadas em debate, iniciando pela eliminação da polaridade entre cuidar e educar, tornando os dois indissociáveis na caracterização das especificidades dessa etapa de ensino. Nessa perspectiva, o cuidar e o educar são a base do currículo e dos princípios que orientam suas práticas, assim como as formas de organização desse ambiente. A formação dos responsáveis pelo trabalho desempenhado junto às crianças; e as formas de avaliação utilizadas, são contempladas na LDB (9394/96). Tais discussões e deliberações incitam a implementação de políticas que venham a orientar e qualificar o trabalho nessas instituições.

Com o objetivo de orientar as práticas educativas nas creches e pré-escolas, com vista ao atendimento ao que foi estabelecido na LDB (9394/96) para essa etapa de ensino, foi implementado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI. Sem caráter mandatório ou obrigatório, esse documento é composto de três volumes, sendo eles o da “Introdução”, o da “Formação Pessoal e Social”, que tem como eixo de trabalho a construção da Identidade e Autonomia das crianças, e o do “Conhecimento de Mundo” cujo eixos de trabalho foram subdivididos em Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. O RCNEI surge como uma proposta que viabiliza o rompimento com a educação de caráter assistencialista.

Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p.7).

Com essa diretriz, o documento traz em sua estrutura a importância de que o trabalho desempenhado nas instituições de Educação Infantil tenha como ação precípua o reconhecimento da indissociação entre cuidar e educar e das singularidades e individualidades das crianças, planejando sua rotina e organização dos espaços em função das necessidades de formação e desenvolvimento das mesmas. Destaca, ao longo do texto, o papel da interação, socialização e qualidade das relações na construção do conhecimento e compreensão e exploração do mundo pelas crianças. Enfatiza ainda a articulação necessária entre escola e família; expõe os princípios que devem subsidiar o ensino favorável à formação para o exercício da cidadania, assim como, as formas de avaliação e o perfil e papel do educador que irá atuar junto às crianças, ressaltando que este deve ter “uma formação inicial sólida e consciente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço” (BRASIL, 1998, p. 41).

Cerisara (2002), ao realizar uma análise do RCNEI, tendo em vista verificar se a forma como o mesmo foi organizado garante a especificidade desta etapa de ensino defendida pelos educadores da área, teceu algumas críticas ao documento. Para a autora, a organização e didatização dos conteúdos presentes no documento, evidenciam uma subordinação ao ensino fundamental e preparo para o ingresso nessa etapa de ensino, assumido a partir da proposta dos componentes curriculares objetivos, conteúdos, orientações didáticas e orientações gerais para o professor, (CERISARA, 2002). Segundo ela, a didatização, especialmente dos eixos de identidade, autonomia, artes, música, linguagens, movimento, dentre outros componentes, “acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças” (CERISARA, 2002, p. 337).

Construído em um momento em que a criança é considerada sujeito de direito, ativo e participativo no meio em que vive, tendo como referências estudos da psicologia que colocaram em destaque aspectos do desenvolvimento infantil, e do papel das

experiências, da interação e socialização em sua formação, o documento traz uma abordagem com foco nos eixos da identidade e autonomia das crianças. A contemplação de tais eixos vincula-se ao pressuposto de que o reconhecimento da criança como ser social, que pertence a um grupo, na qual difere dos demais membros por sua singularidade, assim como a conquista da autonomia nas diversas situações e atividades desenvolvidas na instituição, favorecem a sua socialização e formação ética.

No que se refere à autonomia, essa foi identificada no RCNEI como “a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, a perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (BRASIL, 1998, p, 14), sendo uma das bases para refletir a (in) disciplina nessa etapa de ensino. O documento, que trabalha a concepção de autonomia na perspectiva piagetiana (conforme está referendado no seu texto), aponta a organização do ambiente, com suas oportunidades de aprendizagens e qualidade das relações nele estabelecidas como determinantes ao desenvolvimento da autonomia, evidenciando que:

A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções (BRASIL, 1998, p.15)

Tendo como princípio orientar práticas mais democráticas e favoráveis à participação das crianças na construção do seu conhecimento, condizentes com suas necessidades, o RCNEI coloca em pauta a forma como a disciplina tem sido concebida no direcionamento do trabalho junto às crianças. Em seu texto, ressalta que em prol do estabelecimento da ordem e da harmonia no ambiente, as crianças são expostas às rotinas rígidas de supressão ou controle dos movimentos, decorrente do julgamento de que estes prejudicariam as aprendizagens, desconsiderando seu papel determinante na aquisição e construção das mesmas pelas crianças. Partindo de uma proposta de reflexão sobre tais práticas disciplinares o RCNEI coloca em evidência as manifestações de resistência que a criança pode oferecer ao estabelecimento desta disciplina, representadas a partir de uma hostilidade ou passividade, que apesar de não explicitada

no texto, podemos identificar como disciplina, na forma como a concebemos; enfatizando que:

Um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças (BRASIL, 1998, p.19)

Cabe destacar que no RCNEI a disciplina é contemplada de forma transversal ao Eixo Movimento, não tendo ao longo do documento um espaço de destaque nas orientações sobre a organização do trabalho pedagógico desempenhado no âmbito das instituições da Educação Infantil.

A busca por uma educação de qualidade, que satisfaça as necessidades e especificidades das crianças pequenas, convergindo para a promoção harmoniosa de seu desenvolvimento e formação, impulsionou a elaboração de documentos que tiveram a intenção declarada de orientar os sistemas de ensino sobre a organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil com relação às propostas pedagógicas e organização dos seus espaços e rotinas. Dentre esses documentos podemos destacar os seguintes: “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” (2008), “Critérios para um bom atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.” (2009), “Prática Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações Curriculares” (2009), “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (2009).

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2009) - DCNEI, de caráter mandatório, trouxe em seu arcabouço uma definição de currículo e princípios orientadores sobre as práticas educativas, as formas de organização dos tempos e espaço, assim como as formas de avaliação. Nas DCNEI estão reconhecidas a necessidade lúdica e interativa da criança perceber o mundo e a si mesmo, na construção de seu conhecimento. Elas definem, como eixos norteadores do currículo, as brincadeiras e interações (DCNEI, 2009, p.25), estabelecendo uma proposta de educação que supera o caráter assistencialista historicamente concebido às creches e

pré-escolas, fortalecendo a indissociação entre o cuidar e educar e o caráter pedagógico destas instituições.

No cenário atual, assistimos a uma valorização da vivência das crianças no âmbito das instituições de Educação Infantil que já vem sendo anunciada através dos apontamentos de estudos e pesquisas (OLIVEIRA, 2002). No entanto, segundo a autora, tal perspectiva concorre com a dificuldade da ampliação do atendimento, principalmente nas creches, já que o ensino na pré-escola, que é direcionado para crianças de 4 a 5 anos, se tornou obrigatório a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009; assim como a qualificação do ensino ofertado nessas instituições. De acordo com a autora:

Mais ações necessárias devem ser efetivadas no âmbito das políticas sociais para garantir o acesso a uma instituição de Educação Infantil. Esta deve propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativas em um espaço coletivo e rico em interações com adultos e outras crianças. Espera-se que contribuam com o desenvolvimento infantil, de forma ampla e integrada, a partir de suas diferentes aprendizagens, superando fragmentações historicamente constituídas no atendimento aos diferentes grupos sociais (OLIVEIRA, 2002, p. 31).

As constantes mudanças na sociedade, propiciadas pelas alterações econômicas, políticas, culturais e sociais, alteram os modos de viver da população, e inovam a configuração e atuação das instituições sociais, dentre elas a família e a escola; e nesse mesmo movimento ocorre a atualização das concepções de criança e infância. Tal dinâmica social impõe um desafio constante aos órgãos responsáveis pela garantia do acesso e permanência das crianças na etapa de escolarização referente à Educação Infantil.

No ano de 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, que destaca que “para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 8).

Sendo prevista já na Constituição, (BRASIL, 1988), e na LDB (BRASIL, 1996), a BNCC (BRASIL, 2017) é implementada sob a firmação do compromisso com a garantia das aprendizagens essenciais a todos os alunos no percurso trilhado na Educação Básica, de forma a reduzir a desigualdade e promover a equidade na oferta da educação, sendo definida como:

Um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BRASIL, 2017, p. 5)

A partir desses documentos orientadores a Educação Infantil tem um eixo estruturante denominado ‘Brincadeiras e Interações’ e a garantia de seis direitos de desenvolvimento das aprendizagens: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*. Tais direitos são acolhidos por cinco campos de experiência onde constam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em três grupos, dada a especificidade de cada faixa etária que compõe essa etapa de ensino. Seguindo a disposição constante nas DCNEI, os respectivos campos se definem em “*O eu, o outro e o nós*”, “*Corpo, gestos e movimentos*”, “*Traços, sons, cores e formas*”, “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*”, “*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*”, numa proposta que articula os saberes históricos e culturais acumulados, com os saberes e as experiências das crianças.

Apesar da relevância que tais marcos legais representam para a Educação Infantil, consideramos pertinente tensionar o foco destes sobre os direitos de aprendizagem, já que tal propositura, pauta-se num currículo universal e destina-se a um sujeito ideal, recaindo sobre o aluno, de certo modo, a responsabilidade sobre a apropriação de tais direitos. Tal perspectiva, como acentua Arroyo (2013), desconsidera nessa medida, “os percursos humanos dos educandos” (p. 167), que refletem diretamente sobre o processo formativo dos mesmos, e as condições que requerem para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Arroyo (2013), ao discorrer sobre tais prerrogativas, chama-nos atenção para o avanço que os documentos oficiais apresentaram na consideração dos educandos como alunos, e do reconhecimento de suas trajetórias escolares, destacando do mesmo modo o pouco avanço observado na consideração das trajetórias humanas dos educandos. O autor por meio de suas ponderações evidência a necessidade de que tais documentos tenham como objetivo a garantia do direito a Educação e não somente às aprendizagens, deixando explícito nos pensamentos contemplados em tal obra, que tal abordagem amplia a visão sobre os sujeitos, assumindo-os como sujeitos reais, em suas concretudes

de vida, designando ao ensino a dimensão humana na formação dos educandos. Conforme afirma Arroyo (2013, p. 172)

Quando os educandos são outros, as propostas, as normas e diretrizes terão de ser outras, ao menos exigem outras interpretações. Das formas desse viver, sobreviver que se precarizaram vêm as indagações mais instigantes para as leis, as diretrizes e as reorientações curriculares. É uma condição avançar nesse reconhecimento dos sujeitos, logo começar trazendo a concretude de seu viver.

Concordamos com Kuhlmann Jr (2004) quando afirma que a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, “não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena” (p. 204). Tal conquista, e os vários documentos e políticas educacionais implementados com vistas a orientar o trabalho desenvolvido nessas instituições, em prol a sua qualificação, se configuram como avanço, mas não como superação ou efetivação dos propósitos almejados. Há de se promover condições para que seja concretizado, o que envolve o investimento tanto em recursos humanos quanto materiais na organização do trabalho pedagógico.

Para que as diferentes propostas pedagógicas e atividades selecionadas por seu potencial de mediação de aprendizagem e desenvolvimento sejam realizadas, é preciso pensar na organização de ambientes que apoiem as ricas experiências de convivência e aprendizagens das crianças (OLIVEIRA, 2012, p.74)

No entanto, as diversas diretrizes e orientações para uma educação de qualidade, referem-se a um locus de eclosão da educação proposta, *a escola*; onde a organização do trabalho pedagógico, em suas dimensões interacional, física, temporal e funcional (OLIVEIRA, 2012) que compõe o âmbito escolar, refletem diretamente sobre a qualidade da educação, e são condicionados pelos sujeitos que a compõem e pela implementação e efetivação de políticas educacionais.

Oliveira (2002, 2012) ressalta que tal organização está dialeticamente relacionada com o Projeto Pedagógico, e esse por sua vez é construído sobre uma determinada concepção de infância ou criança. Cabe acrescentar aqui a importância da concepção sobre a Educação Infantil, já que a definição dela está diretamente relacionada com os avanços e retrocessos do processo histórico e social.

Vale lembrar também, que na contemporaneidade essas concepções vêm sendo questionadas pelas próprias crianças a partir de suas diferentes linguagens. Conforme

Arroyo (2014), as imagens idealizadas e romanceadas dos alunos são por eles questionadas, já que não se enquadram em tais representações e nem nas práticas educativas destinadas a eles, se configurando como outros, não pelos atos indisciplinados, “mas por serem outros sujeitos sociais, culturais, humanos. Porque a infância, adolescência e juventude que são forçados a viver são outras” (p. 34).

A história da Educação Infantil, ressignificada a partir da evolução dos sentimentos e concepções designadas à criança e à infância, em diferentes momentos e contextos, não têm sido validada pela sua protagonista: a criança. A história da criança tem sido contada a partir da representação do adulto sobre ela, ou seja, é uma história sobre a criança (KULMANN JR, 2004). No entanto Arroyo (2014) assegura que as crianças mudaram, por serem obrigadas em função das condições a que são expostas, ou por escolherem experimentar outras formas de viver e ser, num ato de interrogação as representações naturalizadas e abstratas sobre os mesmos e sobre a categoria geracional que compõem (infância, adolescência, juventude). “Os alunos exigem assim que sejam repensadas tais metáforas, orientadas pelas suas reais condições de ser e estar no mundo” (ARROYO, 2009, p. 126). Nas suas experiências em ser crianças, elas têm buscado a autoria de sua própria história, na qual Arroyo (2009) destaca que:

O estatuto da infância é interrogado pela experiência desse tempo pelo que lhes é permitido fazer ou que tentam fazer as crianças adolescentes que vivem esses tempos geracionais. Inclusive é interrogado pelo que podem fazer nesse universo de imagens e verdades precedentes de infância. Imagens e verdades mais pesadas ou mais leves dependendo das experiências concretas de infância. Experiências que se conformam ou transgridem porque não cabem nesses estatutos, que contestam, interrogam e até descontrolam essas verdades históricas de infância. Esta é a relevância das diversas experiências de ser criança, crianças. Aí radica seu poder interrogatório às ciências, à pedagogia e às verdades históricas. **Aí pode estar a esperança de um repensar-se da pedagogia, da docência, das políticas, dos currículos e da organização escolar e de seus rituais. (Grifo nosso)** (ARROYO, 2009, p.126)

Nesse sentido, a forma como concebemos a Educação Infantil reflete os diferentes aspectos incorporados a ela no seu percurso histórico, em função das representações ou verdades construídas, sobre o que seja ser criança ou infância. Tais concepções assumem um papel determinante sobre os direcionamentos da educação designada a essa etapa de ensino, orientando desde as iniciativas políticas às formas de organização escolar, currículo e práticas educativas. No entanto, no cenário atual, as crianças através de seus comportamentos e posicionamentos tem nos levado a repensar

tais concepções e imagens (ARROYO, 2014), sendo essas diferentes formas de conceber a Educação Infantil que trataremos a seguir.

1.3 Do seu caráter educacional: muitos olhares, diferentes concepções.

A Educação Infantil em sua trajetória assumiu configurações e acepções que dialogaram com a forma como a criança e infância eram concebidas, em função das mudanças pela qual passou a sociedade, em um determinado contexto, num dado momento histórico composto pelos seus pensamentos, ideologias, valores e perspectivas.

Foram as transformações no modo de pensar a infância, a criança e seu papel social, e os anseios pelo estabelecimento de uma sociedade democrática a partir do acesso à educação, oportunizado pela Constituição Federal (1988), que considerou a criança como cidadã, e garantiu seu direito a educação. Tal direito foi reiterado com a promulgação do ECA (BRASIL, 1990), que dispõe, em seu artigo 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

No entanto, as questões que se levantaram em torno do ensino a ser ofertado nas diferentes etapas que compõe o sistema educacional geraram a necessidade de uma lei que tivesse a incumbência de orientação e organização do mesmo. A LDB 9394/96, após um longo período de debates e discussões, foi promulgada, inserindo em sua proposta a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, designando a ela uma seção específica que evidencia a sua caracterização, oferta e organização, dispostos nos seus artigos 29, 30 e 31.

Conforme Oliveira (2012), a aprovação da LDB (9394/96), favoreceu a expansão das instituições de creches e pré-escolas, e a inovação dos requisitos para atuação nessa etapa de ensino, colocando em pauta a melhoria da formação dos docentes que nela atuam, assim como de demais integrantes da equipe escolar. Também contribuiu para a ocorrência de um processo complexo “de debate, definição e consolidação das decorrências político-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e com isso a necessária reflexão das redes de ensino e unidades educacionais em torno das questões curriculares” (OLIVEIRA, 2012. p. 30). As

questões ‘*O Quê? O Por quê? Para quem? E como?*’ assumem sua importância no direcionamento do ensino para Educação Infantil, que se materializam no Currículo destinado a essa etapa, responsável pela construção da sua identidade, e as diferentes formas de concebê-la.

Nesse tocante, surge um movimento pela garantia do acesso à educação e a busca da efetivação de um ensino que satisfizesse as necessidades e especificidades das crianças, e lhe fornecesse, através da dimensão educativa que agora era anunciada, condições para o exercício da cidadania.

Kramer (2006), ao abordar a importância da luta pela democratização do ensino, e a efetivação dos direitos anunciados nas leis destinadas a esse propósito, acentua que o acesso é importante, mas não é suficiente. Em suas reflexões, chama a atenção para a necessidade de que alguns aspectos que foram incorporados, ao longo do tempo, às práticas e às concepções sobre a Educação Infantil, especialmente no atendimento às classes sociais desprivilegiadas, devem ser superados tal como seu caráter compensatório, já que estes colaboram para a desqualificação e marginalização da educação ofertada. A autora destaca ainda que a educação a ser oferecida no ensino pré-escolar deve estar voltada para uma criança concreta, em suas reais condições de vida, com um trabalho escolar diversificado, efetivado mediante a sua natureza pedagógica, “procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de consegui-lo” (KRAMER, 2006, p. 113).

A garantia da aprendizagem configura-se certamente como instrumento viabilizador do exercício da cidadania, porém essa se efetiva a partir de uma educação pautada nos ideais de formação humana, e não com um ensino puramente sistematizado, a ocorrer nas instituições de Educação Infantil, quando essas tendem a priorizar a escolarização em detrimento da educação plena da criança (KUHLMAN Jr, 2004). A formalização do ensino orientada por essas condições, evidência uma concepção da Educação Infantil como uma fase de preparo para as demais etapas de ensino, sustentada pela consideração da criança em sua fragilidade, não em sua potencialidade, onde a infância possivelmente é considerada como apenas uma etapa transitória.

Kuhlmann Jr (2004), ao apontar o processo de escolarização que as instituições de Educação Infantil têm passado, justifica que a explicitação desse aspecto não exige a contemplação da transmissão de conhecimento e articulação dessa etapa com as etapas

de ensino posteriores, mas evidencia a inadequação da forma como o ensino tem sido direcionado, colocando em questão a sua qualidade. Para o autor, para além de superar as marcas históricas que definem e direcionam o trabalho nessas etapas de ensino, é necessário também refletir sobre as propostas e práticas que a integram.

É sob essa perspectiva, de afirmar a especificidade educacional da Educação Infantil, que foram criados os documentos RCNEI (1998), e DCNEI (2009), formalizados para esse objetivo, apenas divergindo quanto ao seu caráter normativo. O RCNEI, que foi o primeiro documento implementado com vistas a orientar a organização do currículo das respectivas instituições, trouxe em sua estrutura e organização propostas curriculares que visavam promover a redução da diversidade de propostas presentes nas diferentes regiões do Brasil, com o objetivo de qualificação do ensino ofertado nessas instituições. No que se refere a busca pela qualidade, o documento aponta que:

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento RCNEI, 1998, 14)

As Diretrizes Curriculares (2009), por sua vez, definem a Educação Infantil como “espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial” (p. 12). Nessa norma legal a criança é vista como “sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, [...] produzindo cultura” (p.12).

Pautada em tais concepções e tendo em vista um atendimento no âmbito das instituições voltadas para a formação das crianças em todos os seus aspectos, as DCNEI contemplam em seu arcabouço a definição dos objetivos e as devidas condições para a organização do currículo, assim como os princípios norteadores ao estabelecimento de um trabalho pedagógico de qualidade, contendo orientações para formas de organização propícias a concessão de oportunidades do desenvolvimento e aprendizagens pelas crianças.

Para Oliveira (2002), o desafio atual é a efetivação de um trabalho de formação para cidadania constante nas Propostas Pedagógicas para essa etapa de ensino, que implica na consideração de que:

ser cidadão significa ser tratado com urbanidade e aprender a fazer o mesmo em relação às demais pessoas, ter acesso as formas mais interessantes de conhecer e aprender a enriquecer-se com a troca de experiências com outros indivíduos. Isso implica tomar consciência de problemas coletivos e relacionar a experiência da própria comunidade com o que ocorre em outros contextos. A educação para cidadania inclui aprender a tomar perspectiva do outro [...] e ter consciência dos direitos e deveres próprios e alheios (OLIVEIRA, 2002, p. 50)

Nessa perspectiva, Oliveira (2002) ressalta que a realização de uma Proposta Pedagógica pautada em tais preceitos deve ter sua ação educativa voltada para a redução do autoritarismo presente na institucionalização da educação da infância, assim como da espontaneidade que secundariza ou sonega a intencionalidade educativa que a compõe. Deve, em sua definição, assumir o sujeito como ativo e participativo, cuja aprendizagem se dá a partir da interação e das experiências socializadoras com o meio e com seus pares, num ambiente democrático e aberto à sua ação e exploração. Conforme a autora, tais pressupostos exigem a configuração de um ambiente receptível ao lúdico, voltados para o interesse e ritmos de aprendizagem das crianças, com a criação de oportunidades e situações que as reconhecem exploradoras e “interlocutoras inteligentes que constroem argumentos no confronto com situações estimulantes” (p. 51).

As respectivas considerações revelam o entendimento da Educação Infantil, pela autora, como um espaço democrático de ensino, que se manifesta ao enfatizar a necessidade em se romper com a dualidade presente nas representações do atendimento das creches e pré-escolas decorrente de suas vinculações. Oliveira (2002) também fala da necessidade em compreender que tais instituições não devem ser entendidas, nem como substitutas da família nem como espaços de escolarização, mas como responsáveis pelo fornecimento de uma educação de qualidade para meninos e meninas provenientes de diferentes classes sociais. A concepção de Educação Infantil defendida por essa autora tem como princípio a “construção de uma *escola da infância*, local onde a criança tem fala, ou seja, pronuncia-se já desde o nascimento, construindo significados e cultura” (OLIVEIRA, 2002, p. 39).

Tal concepção da qual compartilhamos corrobora com o ideal de infância exposto por Kohan (2009), que a considera um momento de criação, invenção,

transformação, vividas independente da idade, e reportar-se a ela pelo que ela tem e não pelo que lhe falta, pela sua presença e afirmação e não ao contrário. Essa concepção acaba por gerar mudanças tanto “nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhe-las” (p.41).

Dessa forma, a concepção sobre a educação das crianças pequenas, cidadãos de direito, situa-se na desmistificação da fragilidade das mesmas, e na tomada da consciência sobre elas como sujeitos ativos, participativos, históricos e culturais, que são produzidos e são produtores de cultura. Tal concepção gera a necessidade em propor uma educação que efetive os direitos anunciados nas leis existentes, assim como a garantia do acesso a esse ensino, tendo em vista a demanda por sua democratização.

A sua identificação como um espaço institucional designado ao atendimento à criança pequena, traz as marcas e os estigmas das dimensões do cuidado, proteção, assistencialismo e da compensação educacional, adquiridos no percurso de sua constituição. Reconhecemos que tais dimensões, incorporadas à sua função, não são substituídas uma pela outra, mas reconfiguradas, readequadas e até mesmo articuladas em prol ao desenvolvimento das crianças de forma integral.

Ao analisarmos como ocorre a inserção da criança nas instituições de Educação Infantil, não é difícil localizar nesse atendimento o aspecto assistencial (ao atender a uma necessidade da mãe trabalhadora em função da não universalização do ensino e demanda presente), o de cuidado e proteção, que as crianças nessa idade necessitam; o de caráter compensatório (nos programas e projetos formalizados para a superação das dificuldades apresentadas ou para o enriquecimento e aprimoramento do conhecimento); e por fim o caráter pedagógico (para atender a intencionalidade educativa que a constitui).

Sobre isso, e mais especificamente em relação à polaridade existente entre ‘assistência’ e ‘educação’, entre o ‘cuidar’ e ‘educar’, Kuhlmann Jr (2004) problematiza o fato de que tal oposição promove certa incompatibilidade entre elas, ocorrendo nesse movimento a secundarização dos cuidados e a incidência da escolarização da educação das crianças dessa etapa de ensino. Tais contradições colaboram para designar o ‘educar’ como uma atividade nobre, destinada aos professores, e o ‘cuidado’ uma atividade de menor importância, sob a responsabilidade de ‘cuidadores’, acentuando assim a dicotomia entre cuidar e educar, ao invés de superá-la, e a hierarquização do

trabalho docente, desqualificando o atendimento, tanto em uma dimensão quanto na outra. Segundo o autor:

A observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que a frequentam. As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar o seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido. (KUHLMANN JR., 2004, p. 206-207)

Consoante a tais evidências expostas pelo autor, Kramer (2008) traz para discussão o fato de que o sentido polissêmico de cada uma dessas expressões – ‘cuidar’ e ‘educar’ -, tem gerado cisões ao invés de associações. A dupla função atribuída ao profissional da Educação Infantil, condicionada pelo binômio ‘cuidar’ e ‘educar’, traz como consequência “uma conotação hierárquica: na disputa por quem realiza a dupla função da educação infantil, as professoras se encarregariam de educar (a mente), e as auxiliares, de cuidar (do corpo)” (KRAMER, 2008, p. 69).

A nosso ver, o que tais explicitações sugerem é que a Educação Infantil designada para o atendimento das crianças pequenas e para o seu desenvolvimento integral, deve ser concebida como um espaço onde não haja sobreposição de uma ou outra dimensão, já que ambas satisfazem a necessidade das crianças, em seu processo de desenvolvimento e formação. O que tais posicionamentos evidenciam é a necessidade em romper com as estigmatizações conferidas a tais aspectos que delinearam as instituições na sua constituição histórica.

Conceber a educação numa perspectiva prioritariamente assistencialista, compreendendo a Educação Infantil como espaço meramente de guarda das crianças enquanto seus pais estão ausentes, não denotando a ela o seu papel na formação inicial das mesmas, implica na organização do ambiente em função do cuidado, sob a consideração da criança como um ser passivo e submisso, não convergindo para os ideais de uma educação democrática e emancipatória.

Ao contrário, o entendimento da educação especificamente no seu caráter educacional, desconsidera o papel do cuidado na formação da criança e acaba por traduzir, essa etapa de ensino, como um período preparatório ao ensino que a sucede. Com base nessa perspectiva, as creches atualmente, muitas vezes têm sido tomadas por práticas pedagógicas que têm a preocupação principal de preparar suas crianças para a

pré-escola. Nota-se ainda, nesse modelo de educação, uma desqualificação das necessidades interativas das crianças, organizando o ambiente de forma rígida e negligente às suas particularidades na construção de seu conhecimento. Em relação ao exposto, Kishimoto (2001, p.8) salienta que:

Como no ensino fundamental, há filas para entrar, carteiras alinhadas, nucas atrás de nucas, mesinhas de quatro a seis lugares, onde apenas a proximidade física une as crianças. Não há cooperação, expressão de necessidades individuais e coletivas. Prevaecem atividades iguais para todas as crianças, contrariando as propostas de autonomia, expressão e identidade infantis.

Oliveira (2012), assim como Kishimoto (2001), aponta a proposta pedagógica como o instrumento orientador das formas de ações, organização e desenvolvimento das aprendizagens, ressaltando que as concepções de educação estão relacionadas e traduzidas na implementação da mesma. O que apreendemos de tais constatações, é o fato de que a especificidade da Educação Infantil deva ser levada em consideração na elaboração de uma proposta pedagógica que se apoie nas concepções atuais sobre criança e infância, decorrendo dessa articulação a organização do ambiente educacional:

Se o projeto considera a criança como alguém curioso e ativo, seus professores produzirão um ambiente em que os tempos, espaços, materiais e interações impliquem diferentes experiências de aprendizagem e garantam tanto continuidade àquilo que a criança já sabe e aprecia quanto a criação de novos conhecimentos e interesses. Porém, se o projeto pedagógico apoia-se numa concepção em que o pensamento e as ações infantis são pouco compreendidos e tolerados, o ambiente poderá restringir as atividades das crianças, impedir sua movimentação autônoma e sua apropriação dos espaços e rotinas, privilegiando sua subordinação às decisões dos espaços e rotina, privilegiando sua subordinação às decisões e escolhas dos adultos (OLIVEIRA, 2012, p. 75).

Assim, a qualidade do ensino a ser ofertado nessa etapa, deve partir de uma concepção de Educação Infantil que tem como protagonista do seu trabalho a criança real. A proposta pedagógica que vai atender a essa criança real deve estar centrada em seus interesses e necessidades, onde a estruturação do seu ambiente educativo tenha “como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança” (BRASIL, 2008, p.15).

Se a forma como concebemos a educação incide diretamente na organização do ensino a ser trabalhado com as crianças pequenas, e se tal concepção se define a partir do modo como compreendemos o que seja a criança e a infância, torna-se urgente que revisemos de forma crítica tais concepções.

O momento talvez seja propício para esse processo, já que como nos aponta Arroyo (2014), os educandos têm imposto a nós a necessária revisão das representações estereotipadas construídas sobre eles e a categoria geracional que ocupam. Ao assumir comportamentos “indisciplinados”, adotando atitudes que estão tumultuando a ‘necessária paz’ na sala de aula, eles nos obrigam a enxergá-los de outra forma, promovendo a necessidade de construirmos outras imagens, e conseqüentemente a inovação do nosso ofício e da escola, já que “quando a infância e juventude perdem suas imagens luminosas, as imagens docentes se desmontam” (ARROYO, 2009, 2014, p. 49).

Conforme Kuhlmann Jr (2004), as propostas de educação atuais não surgiram como um passe de mágica, como coelhos tirados da cartola. A reflexão sobre o passado, e a identificação da dimensão educacional inerente às instituições, desde seu princípio, pode nos informar que não estamos a inventar a roda da educação, e nem se faz necessário anunciar sua existência, mas apenas anunciar o sentido em que essa gira, e a que lugar se dirige, propondo-se a qualificar a educação que almejamos para as crianças. “O pensamento educativo não se constrói nem se repensa se esquecer da infância e adolescência, se esquecer dos tempos humanos com que trabalha, se as crianças, adolescentes viram apenas alunos em séries e anos letivos” (ARROYO, 2009, p.121).

Portanto, é preciso refletir e redefinir constantemente nossas concepções sobre criança e infância, elas são determinantes para a formulação da concepção de Educação Infantil que orienta a implementação tanto das Propostas Pedagógicas, quanto das Políticas implementadas para essa etapa de ensino, o que será realizado no próximo capítulo deste trabalho dissertativo.

CAPÍTULO II - CRIANÇA E INFÂNCIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, CULTURAIS E POLÍTICAS.

A consolidação de uma educação destinada às crianças pequenas foi construída em constante diálogo com as concepções sobre criança e infância em diferentes momentos históricos, incitados pelas mudanças no cenário político, econômico, cultural e social de cada época, assim como através de estudos e pesquisas que revelaram aspectos concernentes ao desenvolvimento infantil.

Conforme Corsaro (2011, p.16), as crianças “são uma parte da sociedade desde o seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade”. Tal constatação afirma sua presença desde sempre, e coloca em pauta o fato de que as distintas formas que as mesmas foram concebidas nas diferentes épocas estiveram relacionadas com a percepção de suas particularidades (ARIÉS, 1981) e o reconhecimento do papel social que elas desempenham na sociedade.

Heywood (2004), em seus estudos, contempla que o conceito de ‘criança’ é uma construção social, cujo entendimento e percepção se transformam ao longo do tempo, a depender dos diversos grupos sociais e étnicos das variadas sociedades a que pertencem. Para esse autor, as alterações de tais concepções se dão a partir das mudanças de paradigmas, pelo fato de que a história da ‘criança’ não é narrada por ela, mas é uma história sobre ela, evidenciando assim, que a ‘infância’ é fruto das expectativas dos adultos, do modo como eles “pensavam e sentiam sobre os mais jovens” (p. 22).

Charlot (1983) contemplando em seus estudos as imagens da ‘criança’ e ‘infância’ construídas pelos adultos, nos diferentes momentos históricos, enfatiza que a formação das mesmas perpassa pelo que somos e o que queríamos ser, já que o adulto projeta na criança suas aspirações e pulsões. Desse modo:

A imagem da criança é, assim o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos [...] A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios ser e temem tornar-se [...] A imagem da criança é, portanto, a imagem elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que se procura identificar com o modelo criado por essa projeção” (CHARLOT, 1983, p. 108-109)

Sobre tal aspecto, Kuhlmann Jr. (2004) explicita em seus estudos que a criança não é autora da sua própria história, sendo esta uma história sobre ela, contada pelos adultos, que a compõem sob a percepção da infância como um mundo distinto dos seus,

onde produzimos uma imagem mitificada da mesma. “Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve” (p. 31), configurando assim as relações sociais como integradoras de seu desenvolvimento, já que as crianças produzem suas próprias culturas a partir da apropriação dos valores e comportamentos específicos de uma determinada época e lugar, numa busca ativa pela participação e construção de sua história. Nessa perspectiva, o autor considera que, para além de uma representação do adulto sobre esta etapa da vida, a infância é uma condição de ser criança, concebida pelo “conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais” (KUHLMANN JR, 2004, p. 31).

Considerando que em todas as sociedades, em diferentes épocas, houve uma noção de que as crianças eram distintas dos adultos, Heywood (2004) acentua que a oposição entre ambas reside justamente na forma de conceber a infância, já que “terão ideias contrastante sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças” (HEYWOOD, 2004, p. 22).

Tais entendimentos corroboram com as ideias contempladas no documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009), de que as crianças sempre existiram, sendo consideradas em determinadas épocas como seres humanos de pouca idade, destacando, porém, que o modo de pensar sobre o que é e como deve ser vivida essa etapa da vida apresenta variações nos diferentes momentos da história.

Nesse sentido, é possível inferir que apesar da existência da criança ser coincidente com a própria história da humanidade, como parece óbvio dizer, a sua visibilidade como grupo etário, que tem características e especificidades próprias, é muito recente. Essa percepção da criança que não é um adulto em miniatura, e que tem desejos e saberes diferentes deles foi decorrente de profundas transformações culturais e sociais (ARIÈS, 1981), que ainda estão em processo.

Como concepções de infância são construções históricas, em cada época predominam certas ideias de criança, de como está se desenvolve e quais comportamentos ela deve apresentar. Para entender este processo, é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre o desenvolvimento da criança, e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais na educação de meninos e meninas. Tais concepções orientam ações diversas por parte do poder

público e da iniciativa privada, conforme a camada social da população atendida (OLIVEIRA, 2012, p.21)

Desse modo, as mudanças ocorridas ao longo do tempo promoveram a alteração do olhar designado às crianças, e o empenho para que estas fossem expostas a condições favoráveis ao seu desenvolvimento e formação. A transição da consideração delas de um sujeito de tutela para um sujeito de direito (ANDRADE, 2010), e da ‘‘ infância não somente como uma etapa ou período da vida, numa perspectiva temporal, mas como uma construção histórica e social decorre de tais evoluções, estando ainda em processo de consolidação.

Ao compartilharmos da ideia de Kuhlmann Jr (2004) de que as histórias individuais não se dão de forma isolada, mas em articulação com as demais, apreendemos que a constituição das concepções sobre criança, infância, disciplina e (in) disciplina têm suas histórias constitutivas entrelaçadas, no contexto social em que se desenvolvem. Dessa forma, entendemos que estas assumem suas interfaces no delineamento da educação das crianças pequenas, onde a percepção sobre disciplina e indisciplina, terá sob a ótica do que seja ‘ser criança’ e ‘infância’ subsídios que orientem o estabelecimento de uma, ou identificação e enfrentamento da outra, na organização do trabalho pedagógico ou educação designada às crianças.

O presente capítulo tem então como objetivo discorrer sobre as diferentes concepções sobre ‘criança’ e ‘infância’, de forma a ampliar os conhecimentos sobre essa criança que chega para a Educação Infantil e que demanda uma atenção particular, de acordo com a sua idade e com seus comportamentos, com base em ações que demonstram características de disciplina, ou de indisciplinas. Tal percurso será feito através de uma abordagem histórica, cultural e política, no subitem que registramos a seguir.

2.1 Criança e infância numa perspectiva histórica, cultural e política.

A busca pela compreensão do que seja ser ‘criança’, assim como o que é ‘infância’, nos direciona necessariamente para a apreensão do percurso histórico, cultural e político em que ambas colocam-se continuamente no seu processo constitutivo, já que, como explicita Pinto (1997):

“Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da protecção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.” (p.33-34)

Criança e infância são assim, construções sociais e históricas, que sofreram e sofrem em suas trajetórias constitutivas inúmeras transformações no modo de concebê-las, relacionadas diretamente com as mudanças e características peculiares de cada época e as influências dos cenários, social, político e cultural na qual estão inseridas.

Conforme Kuhlmann e Fernandes (2004) as histórias de ambas se relacionam num processo evolutivo e em articulação no qual, o que se refere à história da ‘infância’, também encerra “a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (p.15).

Postman (1999) ao abordar a presença da criança na sociedade, e a percepção da infância em seus diferentes momentos históricos, enfatiza que “do ponto de vista biológico é inconcebível que uma cultura esqueça a sua necessidade de se reproduzir. Mas a cultura pode existir sem uma ideia social de infância” (p. 11). O autor, a partir de seu estudo sobre o desaparecimento da infância, identifica que tal ideia surge no século XVI, e tende a desaparecer na sociedade contemporânea, dado o fato que assim como na Idade Média, a fronteira que separa o mundo das crianças do mundo dos adultos, em seus diferentes aspectos, está se apagando.

Sarmiento (1997) e Corsaro (2011) corroboram com o autor sobre o fato de que as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano (SARMENTO, 1997; CORSÁRIO, 2011), e que o reconhecimento da ‘infância’ como construção social data da modernidade (ARIÉS, 1981). Porém para Sarmiento (1997) a ‘infância’ não tende a desaparecer, estando apenas em processo de mudança, divergindo, nesse aspecto, das ideias de Postman (1999).

Para Heywood (2004), a ideia de infância possivelmente apresentou-se na Idade Média numa perspectiva diferente da forma como a concebemos desde a modernidade aos dias atuais. Num período cuja definição de idade não era relevante, e a palavra

criança se dava a partir de diferentes nomenclaturas, tais como “*puer, kneht, fante, vaslet ou enfes*” (p. 29), que a remetiam a um caráter de servidão e dependência, encaminha-nos à conclusão de que na Idade Média, tanto ‘infância’ quanto ‘adolescência’, foram “antes definidas de forma imprecisa e, por vezes desdenhadas” (HEYWOOD, 2004, p. 29).

Tais inferências concordam com Lajolo (2001) quando afirma que o significado atribuído ao ser humano de uma determinada altura ou tamanho varia consideravelmente em função do lugar ou do tempo, acentuando ainda que “infantes e infância foram diferentemente concebidos e, conseqüentemente, tratados de maneira diferente em distintos momentos e lugares da história humana” (LAJOLO, 2001, p. 230-231).

Para a autora, a ‘infância’ esteve sempre considerada na perspectiva dos que se ocupam em estudá-la, ou seja, o outro que a anuncia, como um infante, que em sua origem etimológica, significa aquele que não fala. Dessa forma, como aponta Lajolo (2001)

Por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (p. 230).

Essa significação da ‘infância’ era estendida a todos aqueles que não possuísem voz ou autonomia, como crianças, mulheres, negros, índios, reduzidos à sua, inferioridade e dependência (LAJOLO, 2001).

Dessa forma, “o sentimento da particularidade da infância, de sua diferença com relação ao mundo dos adultos, começou pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza, que a rebaixava ao nível das camadas sociais mais inferiores” (ARIÉS, 1981). A infância surge exatamente pautada pelo que a criança não tem, tendo como referência a sua incompletude e fragilidade.

Diante da constatação da inclusão dos demais segmentos como infantes, como os ausentes de fala, e considerando que pela idade deles já possuíam o domínio da linguagem articulada, chama-nos a atenção, e nos direciona ao pensamento exposto por Kohan (2009), onde explicita que os infantes não se referiam somente as crianças pequenas, que não tinham o domínio da fala, mas àqueles que não estavam habilitados a falar. Conforme o autor, “a etimologia latina da palavra “infância” reúne as crianças

aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas “não têm” são excluídas da ordem social” (KOHAN, 2009, p. 41).

Pensamos que a infância, ao ser assumida como infantilização, numa perspectiva temporal de minoridade, aprisiona a criança num condicionante restrito ao que lhe falta. Assume-se, nessa compreensão, a localização do adulto como aquele que sempre sabe e da criança como o de ser sempre o aprendiz, relegando a ela um papel secundário, ancorado na sua imagem “como ser puro, sem consciência e sem voz nos processos sociais, políticos e econômicos, incapaz de opinar e de se expressar, imaturo para responsabilidades e sem direito de expor seus próprios desejos” (KRAMER, 2008, p. 133).

Gagnebin (1997), em seus estudos, evidencia que a ‘infância’ não esteve relacionada em sua origem ao critério de idade, argumentando que para além da não autorização a falar, a ausência da linguagem articulada e da razão remetia a ‘criança’ a um caráter selvagem, que guiado por seus instintos, detinha uma natureza corrupta, onde esse ‘não falar’, resguarda sua proximidade com o animal.

A infância reúne, assim, por exemplo, no pensamento de Santo Agostinho, a selvageria bruta do animal e a disponibilidade, simultaneamente infinita e latente, do homem para o mal. Ela é o testemunho vergonhoso do pecado que nos marca, já ao nascer, e contra o qual só podemos tentar lutar quando sairmos dela, quando pudermos entender os conselhos bondosos de nossos pais e lhes responder pelas nossas palavras e pelas nossas ações (GAGNEBIN, 1997, p. 87).

Desse modo, é possível verificar que no período medieval, amparado por uma base teológica, a ‘criança’ era concebida em sua natureza pecadora, cuja espontaneidade, libido e manifestação de suas necessidades, eram compreendidas como a satisfação dos desejos desenfreados, pois “nela não fala ainda nenhuma voz da razão, cuja luz é o reflexo da luz divina em nós, mas sim só grita a força da concupiscência” (GAGNEBIN, 1997, p. 89).

Segundo Gagnebin (1997) a ‘infância’, assim descrita por Santo Agostinho, distancia-se de ser uma idade da inocência. Para ele, a ‘criança’, além de marcada pelo pecado, manifesta em suas ações desejos e ódios intensos, que somente são tolerados dadas as suas fragilidade e impotência.

Tal tolerância justifica-se pela capacidade dos humanos em desenvolver a razão, fala e o pensamento que guiarão nossas ações, nos diferenciando dos animais que sempre agirão instintivamente, não desenvolvendo a possibilidade de escolher conscientemente entre o bem e o mal, nos afastando assim de sua simplicidade, e abrindo a possibilidade de sermos domesticados e humanizados pela educação.

Assim, orientados sob a doutrina existente na época, tais comportamentos da conduta infantil eram submetidos a castigos corporais, numa disciplina rígida, rigorosa, em prol a inibição e eliminação do mal pertencente à criança, já que essa criança ameaçadora, dos bichos o mais intratável e hábil, nos dizeres de Platão, deve ser “domesticada e amestrada segundo normas e regras educacionais fundadas na ordem da razão (*logos*) e do bem tanto ético quanto político, em vista da construção da cidade justa” (GAGNEBIN, 1997, p. 86).

Nesse contexto, a ‘criança’ concebida como um ser frágil, incompleto, imperfeito e corrompido despertava um sentimento de indiferença a sua presença, tornando-se invisível em seu papel social (POSTMAN, 1999). A ‘infância’ apresentava-se como um período a ser rapidamente superado, representando não a potencialidade considerada nos dias atuais, mas um momento debilitado do indivíduo, em função de sua dependência ao adulto.

Tal limitação no interesse pela ‘infância’ na Idade Média pode ser compreendida, segundo Heywood (2004), pela organização da sociedade da época, pré-industrial, na qual a educação não assumia sua importância, dado o fato de que a atividade econômica desempenhada nesse cenário era de base agrária, não requisitando assim o domínio da leitura ou escrita para desenvolvê-la, remetendo ao que acentuam Pinto (1997, p.44), de que “o pensamento sobre a infância acompanha e, de algum modo, reflete e suscita o interesse que a sociedade foi devotando às crianças e à sua educação.”.

Fazendo alusão as ideias de Ariés (1981), Heywood (2004) explicita que nessa estrutura social as aprendizagens das crianças se davam na realização das atividades junto aos adultos, onde eram inseridas de forma precoce, havendo assim uma distância tênue entre o comportamento das crianças e dos adultos. A especificação da idade que designava o status de criança, respectivamente até os sete anos, não estava relacionada às particularidades que a compunham, mas à necessidade de delimitação temporal que a

colocasse em oposição ao adulto. Tais explicitações convergem com o que nos expõe Charlot (1983) ao identificar nesse cenário, que a “infância precede a idade adulta: esta é uma definição mínima, que não implica ainda nenhuma concepção particular da infância, mas que coloca o tempo como dimensão específica da infância” (p.100).

Segundo Ariés (1981), não havia nesse período, uma ideia intencional de educação, e o ensino conforme nos aponta em suas explanações, acomodava a presença de idades variadas num mesmo espaço, não havendo a percepção da necessidade em dividir o ensino por idade, ou vincular o conhecimento a ela, pois era ausente a noção de desenvolvimento infantil, e a consideração da educação para as crianças pequenas.

Corroborando com tais ideias, Postman (1999) destaca ainda que o ensino na idade média era marcado pela desestruturação do currículo, uma maior liberdade, sem uma rígida disciplina, sendo ausente nesse período o conceito de vergonha no sentido atribuído na modernidade.

Ariés (1981) também afirma a ausência do sentimento de ‘infância’, no que se refere à percepção de suas peculiaridades e não uma negligência ou desprezo pela ‘criança’. As crianças estavam imersas no mundo dos adultos, porém ficavam à margem da sociedade, ao passo que não tinham reconhecidos seu papel social. “[...] As crianças tinham realidade empírica, mas não autonomia, nem como sujeitos de acção, nem como categoria geracional com direitos próprios [...]” (SARMENTO, 2004, p. 10).

Frabboni (1998) ao explicitar as diferentes identidades que a ‘criança’ assumiu ao longo da história da ‘infância’, considera a primeira identidade como a criança-adulto, esclarecendo que a mesma era manchada pela negatividade, pois o *status* de sujeito social somente era adquirido quando conquistava sua independência, não necessitando mais dos cuidados maternos. Assim, não se diferenciavam dos adultos, caracterizando a ‘infância’ como negada. Tal negação apontada pelo autor remete a consideração da mesma como “um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (ARIÉS, 1981, p.18).

Retomando o pensamento de Sarmiento (1997) que as concepções de ‘infância’ refletem o interesse que a sociedade foi designando a ‘criança’ e a sua educação, torna-se perceptível que tais mudanças ocorreram à medida que a sociedade se torna mais complexa em sua forma de organização política e econômica.

Portanto, com a ocorrência da transição de uma sociedade de base agrária para uma de base mercantil, o adulto passa a ter que adquirir novos domínios de âmbito intelectual, necessários para as negociações inerentes a nova estruturação de seu trabalho, desencadeando assim uma valorização da instrução, cujo domínio dos símbolos cria fronteiras entre o mundo da criança e do adulto, ausente na Idade Média.

Num mundo letrado, ser adulto implica ter acesso a segredos culturais codificados em símbolos não naturais. Num mundo letrado, as crianças precisam transformar-se em adultos. Entretanto num mundo não letrado não há necessidade de distinguir com exatidão a criança e o adulto, pois existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instrução sobre como entendê-la (POSTMAN, 1999, p. 27-28).

De acordo com Postman (1999), a ‘infância’ surge justamente com a prensa tipográfica, já que esta estabelece a fronteira entre as crianças e os adultos, reservando para os últimos a posse dos segredos, que vão sendo revelados às crianças à medida que estas vão se instruindo, no processo de escolarização. A revisão da idade adulta promove dessa forma, a revisão da concepção de ‘infância’, baseado na competência da leitura. Conforme o autor, “antes do aparecimento desse novo ambiente, a infância terminava aos sete anos e a idade adulta começava imediatamente” (POSTMAN, 1999, p. 32).

Consoante Postman (1999), a leitura, que na sociedade medieval não era dominada pelos jovens e nem pelos velhos, e que, por sua insignificância naquele cenário, era desconsiderada a necessidade de uma ideia de infância, já que todos nesse ambiente compartilhavam do mesmo mundo social e cultural, passa por uma considerável transformação, alterando a sua configuração simbólica. A experiência e comunicação antes articuladas em sua concretude e oralidade passam então a ser orientadas pela escrita, demandando assim, a exigência de novas habilidades, atitudes e consciência. Cria-se o homem letrado, altera-se a idade adulta, rompendo a consideração da criança como um adulto em miniatura.

A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, p. 50).

Para o autor, aspectos como a alfabetização, valorização da educação, e conceito de vergonha, ausentes na idade média, assim como a acentuada mortalidade infantil,

foram responsáveis pela ausência do conceito de ‘infância’ nesse momento histórico, sendo o novo status ou incidência assumidos por estes na modernidade, os viabilizadores do surgimento dessa nova condição. A partir desse momento a ‘criança’, antes invisível em sua função social, ganha visibilidade, sendo percebida não mais como um adulto em miniatura, mas como um sujeito em potencial, o adulto de amanhã.

Postman (1999) acentua que na modernidade a ‘infância’ tem como um dos dispositivos de sua descoberta, o interesse pelas crianças, pela sua educação e proteção. Com esse objetivo, buscavam segregá-las do mundo dos adultos, distanciando-as dos seus segredos, especialmente os sexuais, através da inserção delas nas instituições escolares. Ocorre assim, a institucionalização da ‘infância’.

Kramer (2006) destaca que esse interesse pela criança deu-se a partir da redução da mortalidade infantil, já que a sua incidência, anteriormente acentuada, desconfigurava a importância da criança e a valorização de sua vida. Ao diminuir o número de óbitos na ‘infância’, a partir das descobertas científicas, ocorreu a ampliação do número de integrantes de uma família, que passou a assumir dois sentimentos descritos por Ariés (1981) como paparicação - que consiste na consideração da criança em sua ingenuidade, graciosidade e dependência; e moralização - que simultaneamente à primeira, mas em contraposição a ela, considera a criança em sua incompletude e imperfeição. Esse segundo sentimento era incitado pelos religiosos e moralistas da época e, teve um importante papel na inovação das ideias de ‘infância’ e de sua educação, no que se refere à implementação de uma nova disciplina, mais rigorosa, que tinha como principais características “a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais” (ARIÉS, 1981, p.117).

A necessidade de alfabetização imposta pela valorização da educação em prol das transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas na sociedade promove a necessidade em transformar as crianças em adultos instruídos, ocorrendo para esse fim, a implementação de uma rigorosa disciplina, que inibisse a espontaneidade e agitação infantil, para não prejudicar o processo educacional. Com a construção do conceito de ‘infância’, os jovens tornaram-se mais quietos, já que virar adulto ou aprender, solicitava a ausência da inquietude e mobilidade. Sobre tal aspecto, Postman (1999, p. 60) salienta que:

Num mundo sem livro nem escolas, a exuberância juvenil contava com o campo mais vasto possível para se expressar. Mas num mundo de aprendizado livresco, tal exuberância precisava ser drasticamente modificada. Quietude, imobilidade, contemplação, precisa regulação das funções corporais tornaram-se extremamente valorizadas.

A ‘criança’, antes reconhecida como um adulto em miniatura, cuja educação suprimia suas especificidades e negligenciava o seu período de ‘infância’ têm, a partir da identificação de suas particularidades, o entendimento desta como um ser fraco em relação ao adulto, onde a necessidade em distingui-la dos mesmos, e por fim melhorá-las, gera também uma preocupação em humilhá-las (ARIÉS, 1981, p. 118).

O sentimento de infância resulta, pois numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalece-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são os elementos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, que persiste até hoje: considera-se, a partir desse conceito, que todas as crianças são iguais (conceito único), correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa. (KRAMER, 2006, p. 18)

Conforme Kramer (2006), a nova forma de organização da sociedade institui uma nova percepção da ‘infância’, assim como, a alteração na estruturação das famílias decorrentes de tais mudanças promove a assunção não de uma nova família, mas de um novo sentimento de ‘infância’, que converge para a imagem universal, de uma ‘criança’ abstrata, homogeneizada, criada pela classe dominante a partir do critério de idade, dependência do adulto e papel a ser desempenhado, sob a imagem de ‘criança’ padrão.

Para Frabboni (1998) a criança é retirada do meio social, coletivo e difuso da idade média e sequestrada para o âmbito familiar e escolar, cuja incumbência dessas instituições, passa, a partir desse momento, a ser a de prepará-los para a vida. A ‘infância’ torna-se mais longa, e esse período passa a ser considerado importante para o preparo para a vida adulta, já que ocorre o reconhecimento da imaturidade da ‘criança’. A sua legitimação ocorre nos âmbitos familiares e escolares, onde o direito de ser ‘criança’ se dá a partir “da *privatização e institucionalização* do seu mundo de coisas e valores, constrangido cada vez mais a sofrer pesadas hipotecas de “individualidade”, “segregação”, “isolamento” e outras” (FRABBONI, 1998, p. 67).

Nesse tocante, a educação das crianças, segundo Sarmento (1997), vai ser conduzida a partir da utilização de dois ingredientes contraditórios: a ternura e a severidade, utilizadas até os dias atuais, em sua maioria de forma desequilibrada.

Tais instrumentos condizem de certo modo com a consideração da ‘criança’ não em sua concretude, mas em sua natureza e essência, em si contraditória, como revela Charlot (1983) ao enfatizar que na representação do adulto, a ‘criança’ é inocente e má; imperfeita e perfeita; dependente e independente; herdeira e inovadora. A consideração da ‘criança’ como um ser natural e não social, vincula-se aos aspectos biológicos, desconsiderando a condição do ‘ser criança’.

A ‘criança’, em função da sua irracionalidade e inocência, é submetida a uma educação que designa a ela uma passividade no seu processo educativo, cabendo estritamente ao adulto o papel de educa-las, instrui-las, desenvolver nelas a razão, já que “aqueles pioneiros acreditavam que, como as crianças nasciam sob o pecado, cabia à família e, na falta dela, à sociedade corrigi-las desde pequenas” (OLIVEIRA, 2002, p. 60).

Segundo Charlot (1983), a ‘infância’ é para a pedagogia a idade da corrupção, representadas na imagem da criança como maldade, perversidade, desordem, cólera, impulsividade, decorrentes da natureza da ‘criança’ submissa aos seus sentidos e não a sua razão e experiência. Cabe assim a educação lutar contra essa corrupção da ‘criança’, “a definição da infância a partir da natureza humana reduz o social ao individual, e entende a cultura como meio de “purificação, luta interna, esforço para atualizar o que, no indivíduo, representa a essência humana” (p. 115).

Conforme o autor, o entendimento da infância como corrupção, definida pela pedagogia, dá abertura para duas opções pedagógicas, que concebem tal corrupção de maneiras diferentes: nova e tradicional. “Pedagogia tradicional e pedagogia nova elaboram representações da infância fundadas, todas duas, nos conceitos de educabilidade e de corruptibilidade” (p.116).

Ao especificar cada uma delas, Charlot (1983) evidencia que na pedagogia tradicional é pedagógico o que é antinatural, e sob esta ótica “a educação se esforçará, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras” (p.117); a pedagogia nova ao contrário da tradicional, considera a natureza da criança como inocência original, designando à sociedade o papel de corrompê-la, tendo assim como incumbência protegê-la de tal mal.

Kramer (2006), ao pensar sobre tais aspectos, considera que a pedagogia tradicional, ao considerar que a criança nasce com uma natureza corrompida, adota a

educação como instrumento disciplinador por intermédio de uma intervenção constante e direta do adulto. Para a autora, a concepção de criança e infância, sobre os preceitos da pedagogia “nova” ou “moderna” tem a centralidade do processo educativo não mais na autoridade do adulto, mas na liberdade e espontaneidade das crianças na construção de suas aprendizagens, decorrendo assim numa descentralização do saber, e estabelecimentos de práticas educativas horizontais.

Esse novo olhar sobre a orientação das práticas educativas, valorizando o relacionamento com as crianças de forma horizontal diz sobre um rompimento com a forma como a socialização das crianças foi percebida até então. O documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações Curriculares” (BRASIL, 2009a) ao abordar essa questão, esclarece que, por muito tempo, as práticas educativas e socialização das crianças se deram numa direção verticalizada, na qual os adultos ocupavam o vértice superior, tendo a responsabilidade de apresentar o mundo às crianças, que situadas em um lugar inferior e concebidas como seres incapazes, assumiam uma “incorporação passiva de um mundo dado e definitivo, desconsiderando as possibilidades de resistência das crianças a esse modelo” (BRASIL, 2009a, p. 15). Tal explicitação remete ao que expõe Vinha (2000) quando acentua que, diante das ações que os adultos desempenham junto às crianças, elas podem reagir, já que “a criança pode ser impotente para impedir o que está ocorrendo, mas não é passiva” (p. 362).

Conforme consta no documento supracitado, a revisão sobre as maneiras de conceber a socialização das crianças em suas formas verticalizadas de ocorrer, foi provocada pelas mudanças sociais e pelos questionamentos direcionados a unidirecionalidade que a compunham, incitados pelos conhecimentos científicos sobre a forma da criança se relacionar com o mundo. As alterações nos costumes também contribuíram para esse novo olhar, pois as mudanças que sofreram evidenciaram que “as crianças não são passivas: elas observam, tocam, pensam, interagem” (BRASIL, 2009a, p.15), sendo ativas desde sempre.

Charlot (1983), ao desenvolver uma análise crítica sobre a percepção da criança pelos adultos a partir da relação de dependência das crianças a eles, em função de suas necessidades fisiológicas e biológicas, ressalta que a sua impotência é de cunho social e não natural, ou seja, reside não na sua insuficiência por suprir suas necessidades, mas na

busca pelo estabelecimento das relações com o adulto, dirigindo a eles solicitações referentes à sua condição de existência. Como aponta Charlot (1983):

As contradições do comportamento infantil não são consequências de uma natureza infantil dupla. São a expressão das relações entre a criança e o adulto num quadro determinado. A criança não é, por natureza, ao mesmo tempo inocente e má. Tem confiança no adulto, ama-o, mas responde agressivamente às frustrações, às vezes inevitáveis, aliás, que o adulto e a sociedade lhe afligem. A criança não é, por natureza, perfeita e imperfeita, independente e dependente. Tem necessidade do adulto, imita-o, toma-o, por modelo, mas, ao mesmo tempo, necessita libertar-se de sua necessidade do adulto e afirmar, sem cessar, sua especificidade e autonomia. A criança não é, por natureza, herdeira e inovadora. Sua personalidade se constrói sob a influência da ação dos adultos e da sociedade [...] (p. 107).

Tais concepções podem ser identificadas em estudos recentes (SARMENTO, 2009), que apresentam a definição da infância como uma categoria social, e a criança como ser social pleno, não mais percebida como “em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações” (p.20). Também Corsaro (2011), ao estudar as relações estabelecidas entre as crianças, traz uma percepção delas como seres ativos, criativos e participativos, que produzem suas culturas e contribuem para sociedade adulta. Para esse autor, a infância é “um período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas” (p. 15), sendo uma forma estrutural que está inter-relacionada com outras categorias estruturais, onde a alteração afeta diretamente a natureza da infância.

A partir dessas concepções, a criança é colocada no centro do processo educativo, e é autorizada a escrever sua história, já que se apropria criativamente das informações da sociedade, e produz sua cultura entre seus pares, transformando informações em respostas relacionadas a preocupação de seu mundo. Sobre esse aspecto, o documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações Curriculares” (BRASIL, 2009a) enfatiza que a cultura de pares é produzida na interação entre crianças de idade aproximada, chamando ainda atenção ao fato de que a expressão “pares” está relacionada a ideias de grupos e não de dupla. Ao discorrer sobre as “culturas infantis”, o documento esclarece que tal expressão “se refere às configurações espaciais e temporais do contexto em que as crianças vivem com outras crianças, mediadas pela cultura” (BRASIL, 2009, p. 31), explicitando que as crianças tem a oportunidade de recompor a cultura material e simbólica de uma

sociedade, já que, “elas fazem a releitura do mundo, isso é, leem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando e reinventando-o” (BRASIL, 2009, p. 320).

Logo, as considerações presentes em (BRASIL, 2009a) denotam a necessidade de que as instituições de Educação Infantil organizem seus tempos e espaços de forma a oferecer às crianças momentos de trocas e interações, entre pares iguais e diferentes, assim como a valorização das brincadeiras, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Ao considerar a pluralidade de infâncias, revela que, nas diferentes realidades vivenciadas pelas crianças, enquanto algumas mantêm contato com pares de diferentes idades através das brincadeiras de rua, outras que vivem em espaços restritos, como apartamentos, nas grandes cidades em suas regiões centrais, não tem contato com irmãos ou crianças de diferentes idades.

Baseado nessa constatação, o respectivo documento confere aos estabelecimentos de educação destinados às crianças pequenas a indispensável revisão da organização das turmas, para assim propiciar oportunidades de interação entre pares da mesma idade ou de diferentes idades, pois essas possibilitam a “transmissão e a reelaboração das culturas de infância.” (BRASIL, 2009a, p. 32). Diante dessas transformações a infância não pode ser mais identificada como apenas uma fase de desenvolvimento, de uma faixa etária específica. Assim, o documento argumenta que:

A infância não pode ser vista como uma etapa estanque da vida, algo a ser superado ou, ainda, que termina com a juventude. A infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Como uma reserva de sonhos, de descobertas, de tristezas, de encanto e entusiasmos (BRASIL, 2009, p. 32).

A criança, nessa perspectiva, é considerada como um sujeito ativo, cuja infância pode ser identificada como estado de criação, transformação e revolução, “porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência” (KOHAN, 2009, p 41). Isso gera mudanças nos espaços e pensamento designados à infância, mas principalmente nos métodos disciplinares que podem favorecer ou inibir a potencialidade de desenvolvimento nesta etapa de escolarização.

O que se constata nesse momento é que uma nova concepção de criança, infância, disciplina e indisciplina têm sido contempladas em diversos estudos e pesquisas, assim como nos documentos designados à orientação da Educação Infantil

(CF, 1988; ECA, 1990; LDB, 1996; RCNEI, 1998, DCNEI, 2009). Porém, tais avanços não têm se materializado na prática, e o que a realidade tem revelado, são práticas pautadas “ora em aspectos assistências, ora no caráter pedagógico, no sentido de transmissão de conhecimentos” (MICARELLO E DRAGO, 2008, p.134)

Destarte, a ‘criança’ de hoje vive a sua ‘infância em um contexto social muito diferente do de algumas décadas passadas. Ela tem a possibilidade de participação em diversas esferas da vida comunitária de forma mais protagonista. Vivencia, muitas vezes, uma infância onde predominam o ambiente doméstico e a escola é muito centrada no consumismo e no uso de tecnologias, ainda que de forma passiva, a maioria das vezes. Essa possibilidade de interação com as mídias e com os mais diversos meios de informação, garante à criança contemporânea conhecimentos que extrapolam aos oferecidos pela escola e pela família, veiculando valores e procedimentos que contribuem para a formação de uma cultura da infância fabricada e externa às suas expectativas e as experiências lúdicas.

As novas crianças pequenas – midiáticas e virtuais – aprendem de modo diferente. Também várias experiências pedagógicas demonstraram que os meninos e as meninas têm a capacidade de pensar, imaginar e participar da gestão da sua educação, da sua aprendizagem e de sua escola (BRASIL, 2009, p. 27).

Desse modo, as próprias crianças através de seus comportamentos rompem com as imagens romanceadas e universalizadas sobre a infância, e questionam as medidas disciplinares a elas designadas, levando os professores a se aproximarem das imagens reais dos educandos e de suas diferentes infâncias (ARROYO, 2014), de forma a colocar no centro do processo educativo crianças em suas formas de vida concreta (KRAMER, 2008).

Considerar a criança como um ser mitificado e angelical é negar sua condição de sujeito histórico e social, capaz de expressar ideias e sentimentos e de assumir sua condição de sujeito inventivo, com o poder de virar pelo avesso a ordem natural (ou naturalizada?) das coisas. (KRAMER, 2008, p.133)

Com base nos teóricos pesquisados, e já citados, ao elaborarmos este trabalho dissertativo assumimos que a ‘criança’ deve ser considerada como protagonista, numa perspectiva social e histórica. Ela se constitui em um sujeito pertencente a uma categoria geracional que não pode ser ignorada e que possui um estatuto que lhe é próprio: a ‘infância’. A ‘criança’ deve ser percebida tanto como participante de um

contexto cultural em que está inserida, como deve ser vista como produtora de culturas concebidas por linguagens que são próprias da ‘infância’, onde a criança compreende e se manifesta no mundo. Nessas manifestações as crianças firmam pactos e combinados, compartilham com os adultos seus conceitos e expectativas desenvolvendo com eles e com outras crianças parcerias na construção de novas culturas (CORSARO, 2011).

Quando nos referimos ‘à criança’ e ‘à infância’, no singular, julgamos importante esclarecer que não somos adeptos de qualquer teoria que não assuma que o olhar sobre a ‘criança’ deva ser pluralizado. Qualquer trabalho investigativo que tenha como objeto de pesquisa esses sujeitos deve considerar a existência de uma multiplicidade de ‘crianças’ e de ‘infâncias’. As profundas desigualdades econômicas, sociais e culturais devem ser consideradas se se pretende um estudo consistente e coerente nessa área de conhecimento.

Do mesmo modo, assumir a perspectiva de pensar a criança em sua pluralidade, gera a necessidade de se contemplar a especificidade do seu desenvolvimento, sob a ótica de algumas teorias que discorrem sobre ele, já que, como salienta Vinha (2000), “ao compreender a maneira da criança ser e agir, o educador pode atuar de maneira mais adequada e condizente com o desenvolvimento da criança” (p. 84). Apreender os aspectos que compõem o desenvolvimento da criança, torna-se nesse sentido, condição essencial para o reconhecimento de sua peculiaridade, e dispositivo para uma ação que “respeita a inteligência do outro, respeita o plano em que está a criança, não a tratando como adulto em miniatura” (p. 93).

Tomando como referência os estudos de Piaget (1932/1994), podemos afirmar que o desenvolvimento da moral, assim como o da inteligência, “é um processo de construção interior [...]” (p. 40), porém em constante interação com o meio. Para este teórico o “sujeito epistêmico” protagoniza o papel central da teoria piagetiana, pois a grande preocupação desse referencial é desvendar os mecanismos processuais do pensamento humano, desde o início da sua vida até a idade adulta. A compreensão dos mecanismos de constituição do conhecimento e do desenvolvimento nesta concepção, equivale à compreensão dos mecanismos envolvidos na formação do pensamento lógico, matemático. A lógica representa para Piaget a forma final do equilíbrio das ações.

Para a teoria psicogenética o homem é possuidor de uma estrutura biológica que possibilita o seu desenvolvimento mental. No entanto, é preciso esclarecer que nessa perspectiva, o amadurecimento biológico por si só não assegura o desencadeamento de fatores que propiciarão o seu desenvolvimento. Ao invés disso, a psicogênese admite que o conhecimento e, o consequente desenvolvimento, só ocorre quando há a interação dos sujeitos com o objeto de conhecimento. É preciso explicitar também, que a relação com o objeto, embora essencial na teoria psicogenética, também não é condição suficiente ao desenvolvimento humano, uma vez que é preciso, ainda, o exercício cognitivo no momento da interação.

Piaget (1967) destaca 4 períodos no processo evolutivo do homem que são caracterizados por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor em cada etapa de sua vida (diferentes faixas etárias) ao longo do seu processo de desenvolvimento. São eles: 1) período sensório-motor (0 a 2 anos); 2) período pré-operatório (2 a 7 anos); 3) período das Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); 4) período das operações formais (11 ou 12 anos em diante).

De acordo com os postulados de Piaget (1967) os dois períodos que dizem respeito às faixas etárias correspondentes à Educação Infantil são: o período sensório-motor que abrange os dois primeiros anos de vida da criança; e o período pré-operatório, dos 2 aos 7 anos. Na construção do real a criança nasce com as funções mentais limitadas ao exercício dos aparelhos reflexos inatos e o universo que circunda a criança é conquistado mediante a percepção e os movimentos, como por exemplo, a sucção e o movimento dos olhos. De maneira progressiva a criança vai aperfeiçoando esses movimentos reflexos e adquirindo habilidades, chegando ao final do primeiro período já se concebendo dentro de um universo onde se situa como agente e como paciente dos eventos que ali ocorrem. Para Piaget (1967), o que determina a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório é o aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, é a emergência da linguagem. Nessa teoria, a emergência da linguagem possibilita modificações importantes em aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança, contudo, esse período caracteriza-se, ainda, pelo egocentrismo, uma vez que a criança não concebe uma realidade da qual não faça parte.

O desenvolvimento cognitivo, brevemente descrito nesse espaço, configura-se como base para o desenvolvimento da moralidade (PIAGET, 1932/1994), já que, “não

pode haver a construção de uma moralidade autônoma sem o desenvolvimento da inteligência. A moralidade está repleta de racionalidade, pois exige uma reflexão contínua” (VINHA, 2000, p. 98).

Piaget (1932/1994), tendo como objetivo compreender o desenvolvimento da moralidade, realizou estudos sobre a evolução da *prática* e da *consciência* das regras, de modo a revelar os princípios que incitam a ação, ou seja, como as pessoas raciocinam frente aos conflitos, problemas e assuntos relacionados a moralidade, já que, como afirma o autor, “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, P. 23).

Em sua obra “O juízo moral na criança”, Piaget (1932/1994) apresentou três estágios, assumidos por meio da observação das atitudes dominantes observadas nos sujeitos em determinadas idades, sendo eles a pré-moralidade, a heteronomia e a autonomia moral.

No estágio da Pré-moralidade, até três anos de idade, a regra é motora e as crianças nessa idade não compreendem-nas, nem mesmo a necessidade de sua existência, não percebendo a obrigatoriedade em cumpri-las. Esse é o estágio da anomia, onde opera a ausência da consciência sobre as regras, cujas ações são motivadas pela necessidade e interesses próprios.

A heteronomia, que vai dos 3 aos 8 anos, configura-se como o estágio da submissão ao adulto, sendo este considerado a fonte das regras, ficando essas externas ao sujeito. No respectivo estágio, a criança percebe que há coisas certas ou erradas, porém, é governada pelos adultos que convive, ou seja, as regras emanam dos mais velhos. Segundo Piaget (1994, p. 18):

As primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz da moral adulta são decorrências das estruturas mentais que possui. Estas ainda não lhe permitem uma apropriação intelectual racional do porquê das regras: portanto, a criança acredita serem boas porque impostas por seres vistos como poderosos e amorosos (os pais).

O que opera na heteronomia é o egocentrismo da prática das regras, sendo estas percebidas como algo sagrado e imutável. O pensamento infantil, presente nesse estágio, dificulta a generalização das regras pela criança, para outras situações, estando ausente a consciência das mesmas. Portanto, “na heteronomia (*ser governado por*

outrem), a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem [...] a consciência é submetida a palavra do adulto” (VINHA, 2000, p. 54).

Num estágio mais avançado, da autonomia moral, a partir dos 8 anos, a criança começa a atribuir um novo sentido às normas, percebendo sua necessidade, cuja obrigatoriedade passa pela percepção da importância das regras para a organização das relações, sendo fundamentadas pelo respeito mútuo, reciprocidade e cooperação. Nesse estágio a consciência das regras desloca para a compreensão dessas como “um acordo, um combinado do grupo e que é válida pelo fato de que foi elaborada por todos” (VINHA, 2000, p. 79).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade, Piaget evidenciou que o desenvolvimento da autonomia moral, seja está o governo de si, será alcançado por meio das oportunidades que forem dadas às crianças de discutir, combinar, elaborar regras, trocar diferentes pontos de vistas, num ambiente democrático e livre de coerção, pois como acentua Vinha (2000, p. 88):

Para a criança ter a possibilidade de ir construindo gradualmente sua autonomia moral (*governar-se a si mesma*), faz-se necessário que ela conviva com adultos, num ambiente em que exista o respeito mútuo, e, portanto, a autoridade do adulto seja mínima. Visto que as raízes da autonomia moral encontram-se nas relações democráticas, esse ambiente deve propiciar trocas sociais entre pares, oportunidades de crianças assumirem pequenas responsabilidades e de tomar decisões, discutir seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamento e desejos, investigar e estabelecer relações.

Esses pressupostos refletem o nosso entendimento de que é na Educação Infantil que a criança deve ampliar a sua experiência no mundo das regras e evoluir da condição de heteronomia para autonomia (PIAGET, 1932/1994). A qualidade das interações ali oportunizadas interfere diretamente sobre o desenvolvimento moral (VINHA, 2000). É a partir disto que compreendemos que o modo como os comportamentos, considerados “indisciplinados”, serão manifestados pelas crianças nesse nível de escolaridade, assumirão formas diferenciadas dos que ocorrem nos demais níveis.

Esclarecemos aqui que os referenciais teóricos e os conceitos que abordamos nesses dois primeiros capítulos de nossa dissertação nos auxiliaram na busca de subsídios para a construção do terceiro capítulo, onde vamos discorrer sobre os conceitos de disciplina e indisciplina na perspectiva da escola, em especial na escola de Educação Infantil.

CAPÍTULO III - A (IN) DISCIPLINA EM ANÁLISE: PRESSUPOSTOS, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

A abordagem da indisciplina na presente pesquisa está ancorada no entendimento que está se manifesta em todas as etapas de ensino, inclusive na Educação Infantil, na qual pode ser identificada através da falta de atenção, agressividade, agitação (FRANZOLOSO, 2011, 2012), assim como em comportamentos que prejudiquem tanto o seu desenvolvimento quanto o do outro, configurando-se como um elemento tensionador do processo ensino-aprendizagem. Tais comportamentos têm tumultuado o ambiente escolar, desestabilizando as relações (CLARO, 2015), prejudicando o processo ensino aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

DeVries e Zan (1998), ao contemplar a angústia e frustração do professor, decorrentes do seu enfrentamento aos comportamentos ‘difíceis’ das crianças, discorre sobre estas, explicitando que:

Por “criança difícil”, referimo-nos àquela que coloca repetidamente em perigo a si mesma ou a outros ou que perturba regularmente as atividades de outros por um comportamento descuidado ou agressivo. Confrontações diárias, colegas aborrecidos e frequentes interrupções nas atividades planejadas não são experiências incomuns para o professor que deve lidar com a criança difícil (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 281).

Partindo de uma perspectiva construtivista, DeVries e Zan (1998), em sua obra intitulada “A Ética na Educação Infantil” oferecem aportes teóricos e práticos que orientam o estabelecimento de uma disciplina por meio de alternativas cooperativas condizentes com as especificidades e necessidades das crianças, especialmente em prol ao desenvolvimento de sua autonomia moral. Assumindo uma postura questionadora sobre a disciplina designada à Educação da infância, as autoras abordam, em sua investigação, o papel fundamental que o ambiente assume no desenvolvimento social e moral das crianças. Através da contemplação de aspectos que viabilizem a eliminação de uma disciplina autoritária, pautada no controle e disciplinamento dos corpos, as mesmas indicam práticas que permitam “que as crianças construam convicções e sigam suas próprias regras sociais e morais, independentes da coerção adulta” (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 193), o que vale, segundo as autoras, para todas as crianças, não somente as consideradas difíceis.

Na obra citada anteriormente, as autoras fazem uma explanação sobre a configuração da disciplina na Educação Infantil, que conduz à percepção das singularidades que esta assume nessa etapa de ensino. Ao discorrer sobre a criança difícil, disponibiliza referenciais aos pesquisadores que se propõem a pensar a indisciplina nesse nível de escolaridade, tendo como pressuposto compreender tais comportamentos “inadequados, indisciplinados” que estejam afetando seu desenvolvimento, e inviabilizando a assunção de objetivos educacionais estabelecidos pela escola.

As ideias expostas pelas autoras encontram eco em nossas concepções quando explicitam que “até mesmo o mau comportamento deve ser respeitado, exatamente como todos os processos cognitivos são respeitados, mesmo aqueles que produzem respostas erradas” (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 285). Também pensamos que o mau comportamento tem racionalidade e finalidade, e se origina na construção de crenças sobre o papel e a importância do indivíduo dentro do grupo a que pertence, desde o seu nascimento.

Sobre tais aspectos, observamos também em Rego (1996, p. 96) a identificação do comportamento como algo adquirido e não inato, quando a autora ressalta que:

[...] o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados (como por exemplo, exclusivamente da educação familiar, da influência da TV, da falta de autoridade do professor, da violência da sociedade atual etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo de seu desenvolvimento.

Rego (1996) em seus estudos, assim como DeVries e Zan (1998), contempla a importância das regras para a organização das relações, e aponta, no início de sua obra, a percepção da incidência da indisciplina na Educação Infantil.

Vasconcellos (2009), ao discorrer sobre essa problemática identifica que a criança forma sua identidade e compreensão sobre o mundo por intermédio das suas diferentes interações e vivências, formulando suas concepções e comportamentos mediante o contato com o outro, numa ampla rede de relações. Assim como Rego (1996), Vasconcellos (2009) evidencia a incidência da indisciplina na Educação Infantil, e adverte que nas últimas décadas ocorreu uma expansão que abrange os diferentes gêneros (sendo que antes, os atos de indisciplina eram atribuídos especialmente aos

meninos), e faixa etária, incluindo crianças das mais tenras idades, como explicita Arroyo (2014) em seus estudos, ao destacar que:

a violência nas escolas e as indisciplinas nas salas de aula nos preocupam, mas sobretudo nos preocupa que essas indisciplinas e violências sejam da infância e da adolescência. Que aconteçam nesses tempos de vida. [...] O incômodo profissional está não apenas na violência, nem no lugar da violência, a escola, mas nos sujeitos dessa violência, nos tempos humanos dessas vivências (ARROYO, 2014, p. 24).

Tais constatações, segundo os autores, convergem para a ideia de que tais indicativos devem ser tomados, não como uma perspectiva de generalização ou espanto, mas antes, como um apontamento que desperte uma preocupação tal, que incite uma revisão do problema.

As crianças pequenas têm um modo singular de ser e de estar no mundo, e na busca por compreendê-lo, têm como principais canais de aprendizagem, a brincadeira e a interação. Nesse sentido, os estudos realizados por diferentes autores, tais como, Piaget, Vygotsky, Wallon, dentre outros, evidenciam aspectos particulares do desenvolvimento infantil, despertando assim a consciência de que há que se ter clareza no julgamento dos comportamentos infantis.

Desse modo, compreendemos que a indisciplina na escola pode variar conforme a idade e nível de desenvolvimento dos alunos, sendo que, nos anos finais do ensino fundamental, os comportamentos tidos como indisciplinados serão mais intensos que na educação infantil. Para Garcia (2010):

[...] simples agitação não pode ser entendida como indisciplina ou poderemos esvaziar o próprio sentido pedagógico da ideia de disciplina na escola. Uma distinção precisa se basear na leitura pedagógica que faremos do desenvolvimento da criança e de suas necessidades em cada etapa do seu crescimento. As indisciplinas da criança de Educação Infantil podem estar refletindo a ausência da necessária liberdade para aprender em determinada etapa do seu desenvolvimento. Mas há também casos em que a inquietude revela ausência de noções de limites na convivência com outras crianças. É como se isso representasse a sinalização de um desenvolvimento ainda necessário à criança. (GARCIA, 2010, p. 5).

Nessa singularidade é que reside a ampliação das interfaces das considerações da indisciplina nesse nível de escolaridade, dada à divergência de opiniões quanto a caracterização de tais ‘comportamentos’.

Verges e Sana (2012) em sua obra intitulada “Limites e Indisciplina na Educação Infantil”, enfatizam que a criança ao começar a frequentar a escola amplia sua

rede de relações e apresenta, desde esse momento, comportamentos indisciplinados que são percebidos através da dificuldade da criança em se relacionar com os colegas, assim como a falta de limites.

A “criança difícil” desenvolveu um repertório de comportamentos inaceitáveis que causam, por exemplo, sua rejeição por outros, ou seja, a criança que é indisciplinada, muitas vezes, acaba sendo isolada pelo próprio grupo em que está inserida, porque quando agride os colegas, física ou verbalmente, eles se afastam dela, e ela acaba por excluir-se do grupo (VERGÉS E SANA, 2012, p.15).

Ao refletir sobre os diferentes sentidos atribuídos à indisciplina e à consideração, ou não, do ato pedagógico como momento de descoberta e de construção de conhecimentos, proporcionado a partir do emergir de falas e movimentos, numa interação ativa entre alunos e professoras, Vergés e Sana (2012) acentuam a necessidade em distinguirmos o que vem a ser um aluno indisciplinado e um aluno questionador e investigador.

Partindo do entendimento que o desenvolvimento das crianças e a formação das suas identidades se efetivam a partir das relações que estabelecem com seus diferentes pares e com o meio, as autoras chamam atenção para o desafio designado à escola e à família. Além disso, alertam para a necessidade de qualificação destas instituições para que exerçam plenamente o papel de ofertar uma educação que ajude a criança a respeitar o ponto de vista do outro e guiar suas ações através de limites que as situem de forma participativa nos seus espaços sociais.

La Taille (2001), em sua obra intitulada “Limites: Três dimensões educacionais” oferece reflexões pertinentes à contemplação do estabelecimento de limites na educação das crianças, tanto na escola quanto na família, apresentando-os não somente no seu sentido negativo (o que não se deve fazer), mas também em seu sentido positivo (relacionado ao que devo ou posso fazer). Ao discorrer sobre o tema, o autor enfatiza que ao considerarmos o limite na educação, estamos dando condições às crianças, jovens e adultos para que exerçam suas ações orientadas pela reflexão do que devo ou não fazer, buscando levar sempre o outro em consideração. Para ele, limite é fronteira, uma linha em que, diante dela devo me perguntar se devo transpô-lo, respeitá-lo ou impô-lo, situando o indivíduo em suas vivências coletivas. Assim, para La Taille (2001), educar uma criança não se restringe apenas em impor limites, mas também em

ajuda-las “cognitiva e emocionalmente a transpô-los”, ir além deles, pois “a criança não deseja nada além do que não ser mais criança” (p. 15).

Dar limites, como aponta Vergés e Sana (2012), não é limitar, mas sim educar para vida, sendo que, segundo as autoras, para estabelecê-lo, é preciso “dar amor, dialogar, ter boa vontade, informação, paciência e compreensão”. As ponderações realizadas pelas autoras convergem para o que expõe Vasconcellos (2009), quando acentua que limites requerem vínculos, dado que, “sem um projeto comum, carecem de sentido, não tem efeito educativo (já que não há nada a perder) e acabam levando a educação para o caminho do autoritarismo, e não da autonomia” (p. 30).

Retomando ao que evidencia La Taille (1996), os limites estão na berlinda, sob a acusação de estarem ausentes, causando a indisciplina. Porém diante desse cenário cabe a nós a seguinte reflexão: Qual o nosso papel ou contribuição para tal situação? Quais condições estão sendo dadas para que filhos ou alunos desenvolvam a consciência sobre eles? Tais interrogações se tornam pertinentes para a contemplação dos limites em suas dimensões, pois “uma ação educativa é necessária e, como podemos verificar, se há hoje uma “crise”, ela tanto pode ser interpretada como “falta de limites” quanto como “excesso” deles”. (LA TAILLE, 2001, p. 145).

Luengo (2010), ao colocar em discussão a problemática da indisciplina na Educação Infantil, relaciona a sua identificação com um caminho para a patologização e medicalização na infância. Aponta também, que os comportamentos evidenciados pelos professores como “inadequados”, são próprios das crianças pequenas. Segundo a autora, a anormalidade e desajuste, presentes nos comportamentos elencados e relacionados à hiperatividade, estão na base de uma normalização dos mesmos, decorrente de uma educação homogeneizadora presente na escola. Luengo denuncia que:

A indisciplina é entre os educadores, atualmente, uma das queixas que mais aparecem no cotidiano escolar. Ao ouvi-los, observa-se que se queixam de falta de regras, desobediência às normas, desinteresse pelo ensino e atitudes agressivas. Porém, ao relatar essas queixas, mais parece que os alunos apontados são adolescentes, estudantes do ensino médio, quando na verdade são alunos da educação infantil, ou seja, crianças entre 3 e 5 anos, que são vistas como descontroladas, desregradas, desobedientes e agressivas. Mas o que será isso? O que fez a infância mudar tanto nos últimos anos? Ou não foi a infância que mudou, e sim o sistema educacional infantil, que vem se tornando cada vez mais um lugar de práticas disciplinadoras e estigmatizantes que têm como único objetivo a eficiência, ou seja, a excelência na produtividade (LUENGO, 2010, p. 5).

Concordamos com a autora sobre uma tendência crescente da patologização da infância, através do uso de medicalização como uma nova alternativa de controle disciplinar. Isso também foi denunciado por Vasconcellos (2009), que, para além dessa constatação, alerta ainda sobre o perigo em, ao se negar a disciplina em função dos diferentes aspectos negativos a ela atribuídos, promova a naturalização das questões disciplinares. Luengo (2010), através de seu estranhamento na identificação dos comportamentos indisciplinados em crianças de 3 a 5 anos provoca em nós algumas indagações sobre o papel que a criança exerce em seu processo ensino-aprendizagem: Poderá essa criança assumir comportamentos que ofereçam resistência ou confrontação às regras estabelecidas no âmbito escolar ou familiar? O que inviabilizaria tais atitudes? De qual infância e de qual criança falamos quando tomamos tais comportamentos como inviáveis à configuração destes como indisciplinados? Quais mudanças podem ter ocorrido que possam validar a consideração dos mesmos nessa etapa de ensino? Qual disciplina deve orientar a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação infantil?

Ao discorrermos sobre o processo histórico, cultural e político da constituição dos conceitos de criança e infância, pudemos apreender as acentuadas mudanças que ocorreram ao longo do tempo, onde a criança transitou de um sujeito de tutela para a um sujeito de direito (ANDRADE, 2010), de uma passividade para uma participação ativa na construção de seu conhecimento. Este processo histórico deslocou a percepção da criança de um sujeito a ser socializado, para um sujeito produtor de cultura, que não só é transformado pelo meio, mas que também interfere sobre ele (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2009).

Nos estudos de Arroyo (2009, 2014) encontramos reflexões que possibilitam a compreensão de tais dilemas, pois o autor, através de discussões atualizadas sobre a infância, aborda um repensar sobre as imagens romanceadas que a pedagogia deixou como herança. Esse autor também explicita as novas formas como a infância se apresenta em função das mudanças ocorridas na sociedade, que fazem originar novos comportamentos assumidos por ela, diante das vivências a que está exposta, muitas vezes cruéis e desumanas. Ele nos lembra que as mudanças ocorridas no comportamento dos alunos, que incitam mudanças na organização da escola e práticas de ensino atuais, ocorreram por estes serem sujeitos sociais, culturais e históricos.

Assim, sendo a escola uma instituição que reflete as mudanças sociais, ao receber um novo sujeito, poderá continuar sendo a mesma? Esse é um dos questionamentos explicitados pelo autor. Segundo ele:

Estamos em um momento em que fica mais evidente que as metáforas da pedagogia não dão conta da infância, adolescência e juventude reais que frequentam as salas de aula. Não são mais plantinhas tenras, nem massinhas moles e maleáveis, nem fios para bordados finos. A vida os endureceu precocemente. Essas metáforas também não dão conta de nossas trajetórias profissionais. Difícil reconhecer-nos jardineiros (as), artífices, bordadeiras. Imagens que tentaram revelar os sentidos do magistério. Porque estariam perdendo seus significados? Porque os educandos são outros. (ARROYO, 2014, p. 11).

Arroyo (2014), ao ressaltar a necessidade de nos aproximarmos da criança real, indica que aquelas condutas que rompem com as imagens naturalizadas da infância suscitam a necessidade de considerar que esses novos sujeitos, que se apresentam, não são “anjos”, nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias” (p. 14).

Franzoso (2011), ao investigar a vinculação entre moralidade e indisciplina, identifica a incidência desta problemática na Educação Infantil, presente através dos “atos ou manifestações que interferem, interrompem, prejudicam a dinâmica do trabalho pedagógico” (2011, p. 80). Em sua pesquisa, chama a atenção para o fato de que deve se ter a prudência em não julgar indisciplinado todo ato que vá contra as regras e estabelecimento da ordem, e nem mesmo devemos considerá-los normais para essa faixa etária. Conforme a autora, atribuir uma normalidade a atitudes de intolerância, desrespeito, desordem, dificuldades de convivência, pode nos colocar numa condição de permissividade quanto aos comportamentos que afetam o desenvolvimento da própria criança, isentando-nos do nosso papel em favorecer condições adequadas ao seu desenvolvimento de forma integral. Tais posicionamentos, segundo análise por ela tecida, e com a qual compartilhamos, colocaria os professores, familiares, pesquisadores e demais responsáveis, na condição única de quem espera que “essa fase passe, que a criança cresça e se desenvolva” (FRANZOLOSO, 2011).

Em contrapartida, entendemos que revestir a relação com as crianças de autoritarismo e controle, com vistas a suprimir qualquer comportamento que vá contra as normas e regras impostas, baseados na ideia do respeito unilateral, sem considerar o outro, sendo esse outro a criança, não contribui para o desenvolvimento da autonomia

moral, e reforça, na criança, a sua condição de heteronomia, que não propicia em nada a conquista da autodisciplina (DEVRIES & ZAN, 1998; VINHA, 2000).

Lepre (1999), ao refletir sobre a problemática da indisciplina no âmbito escolar, apresenta a mesma com um dos maiores desafios enfrentados pelos professores na condução do trabalho pedagógico. A autora evidencia a complexidade que compõe tal fenômeno, e os diferentes pontos de vistas já assumidos por outros estudiosos na busca pelo seu entendimento. Ressaltando a validade e necessidade de haver diferentes olhares em torno da problemática, que pode ser desencadeada por diferentes fatores, e até ser entendida como uma atitude de contestação ou interrogação, a autora, assim como Franzoloso (2011), realizou o debate sob uma proposta de articulação entre indisciplina e moralidade. Ao abordar a importância das regras no desenvolvimento moral da criança enfatiza que:

Num primeiro momento do desenvolvimento moral, é preciso que a criança tenha contato com as regras, que ela as receba do exterior, mas que elas venham explicadas e seu princípio esclarecido. É necessário uma primeira etapa de introjeção de certo e errado, bom e mau, possível e impossível, já que a criança precisa entender que no cotidiano, por vivermos em grupo, devemos nos guiar pelo princípio da realidade e não pelo princípio do prazer. Daí a preocupação de Piaget em se fazer entender quando diz que a fase da heteronomia é necessária para o desenvolvimento moral e não deve ser suprimida. (LEPRE, 1999, p. 66)

Lepre (1999) destaca a apreensão de uma possível relação entre indisciplina, moralidade e meio social, configurada pelas relações intra e extraescolares, acentuando que considera premente que os professores orientem a busca por soluções à problemática a partir da reflexão sobre o que identificam como indisciplina e o tipo de regras as quais os alunos têm sido submetidos.

Tais encaminhamentos refletem o nosso pressuposto de que é na Educação Infantil que a criança deve ampliar a sua experiência no mundo das regras e evoluir da condição de heteronomia para autonomia (PIAGET, 1994), a depender das relações ali estabelecidas, já que a qualidade das interações ali oportunizadas interfere diretamente sobre o desenvolvimento moral (VINHA, 2000). É a partir deste pressuposto que compreendemos que o modo como tais comportamentos, considerados “indisciplinados”, serão manifestados pelas crianças nesse nível de escolaridade, assumirão formas diferenciadas dos que ocorrem nos demais níveis.

Vasconcellos (2009), ao definir a autonomia como horizonte para a conquista da disciplina, resgata o processo que se dá o desenvolvimento à luz da teoria de Piaget (1896-1980), chamando atenção para necessidade dos professores conhecerem os diferentes estágios de desenvolvimento dos educandos que os ajudem na compreensão das manifestações de indisciplina.

Ao oferecer o seu entendimento sobre a disciplina, afirma que:

A disciplina escolar tem que ver com o esforço para a construção do autogoverno dos sujeitos, no quadro de exploração das possibilidades, a fim de criar as necessárias condições para o trabalho coletivo de aprendizagem e desenvolvimento de todos (VASCONCELLOS, 2009, p. 93).

Para esse autor, em função da maior aceitação às ordens e autoridade desempenhada pelos adultos, as crianças pequenas tendem a protestar menos. Porém, esse “menos” não significa inexistência, já que na mesma obra ele sinaliza que estas possuem na infância uma capacidade interrogativa e latente, capaz de promover a transformação das regras. Mesmo na tenra idade as crianças costumam “perguntar: por quê? Para quê? Qual o sentido disso que se está pedindo a ele?” (VASCONCELLOS, 2009, p. 103), numa atitude de questionamento à legitimidade das regras, que pode gerar uma rebeldia ou transgressão frente aos limites arbitrários e autoritários.

Concordamos com Vasconcellos (2009) quando ele destaca - no que se refere à determinação da relação pedagógica - que a disciplina surge como um dispositivo deliberativo dessa construção; já que está se apresenta como um instrumento necessário ao ato pedagógico.

A disciplina é uma exigência para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, seja ela considerada em termos individuais ou coletivos. Pode haver divergência quanto à concepção de disciplina, mas, com certeza, sua ausência inviabiliza o crescimento do sujeito, uma vez que a aprendizagem, especialmente a escolar, é um processo rigoroso, sistemático, metódico (VASCONCELLOS, 2009, p. 25)

Partilhando das mesmas prerrogativas expostas pelo autor, entendemos que a disciplina tem um papel fundamental sobre a orientação das atitudes e organização das relações, nas diferentes vivências sociais, pois “sem dúvida alguma, aprender a respeitar as regras, normas e leis é uma atitude ética importante” (SÁTIRO, 2012, p.14) que deve ser desenvolvida, já que “ninguém está livre para fazer o que quer” (VINHA, 2000, p.51).

No entanto, na Educação Infantil as percepções da (in) disciplina e as diferentes formas de concebê-la adquirem importância, pois elas orientam as práticas educativas, delineando o tipo de intervenção, de mediação e de relações estabelecidas junto as crianças, assim como a organização do processo pedagógico a ser almejado e constituído. Tais concepções norteiam a utilização do ambiente escolar, quanto a rotina, o espaço e as relações, que podem assumir uma configuração autoritária, democrática ou licenciosa (REGO, 1996). Todas elas, passíveis de favorecer ou oprimir o desenvolvimento potencial das crianças.

Conforme Arroyo (2009, p. 135):

Os estudos mostram uma dimensão disciplinar que está na origem da construção do ideário de infância, das instituições e saberes pedagógicos que se propõem construí-la. O sentimento da infância teria levado a seu reconhecimento como um outro, o que anunciava a emancipação das crianças do mundo adulto, o ideal de infância civilizada trazia dimensões emancipatórias, mas ao mesmo tempo inventava instituições e pedagogias para a regulação desse tempo humano, **para o adestramento e controle das crianças e adolescentes nos parâmetros do ideal civilizado. (grifo nosso).**

. O foco dessa problemática alterou-se como ressalta LaTaille (1996), e se antigamente a questão que intrigava era “Por que as crianças obedecem? na atualidade essa se resume em ‘Por que as crianças não obedecem, seus pais, muito menos a seus professores?’. Conforme o autor, não existe uma certeza que as crianças obedeciam tanto antigamente e se são tão desobedientes hoje, mas afirma que a queixa atual pode ser traduzida “pelo vocábulo “limite”: as crianças, hoje, não teriam limites, os pais não os imporiam, a escola não os ensinaria, a sociedade não os exigiria, a televisão os sabotaria” (LA TAILLE, 1996, p. 9).

Dessa forma, ao se configurar como um termo polissêmico a disciplina apresentou uma ampla rede de interpretações, que traz consequências também para a interpretação do que representa a indisciplina, pois como informa Garcia (2010), a compreensão de uma reflete diretamente no entendimento da outra, tornando-se necessário apresentar algumas concepções correntes acerca do que se entende por “disciplina” e “indisciplina” e como essa relação pode se estabelecer na escola.

Para Foucault (1999, p.118), disciplina é “silenciamento, ausência de movimento e de conflito” tendo como objetivo, a “obediência cega e a submissão por parte dos alunos, com a docilidade dos corpos”. Na escola, práticas amparadas nesse tipo de concepção desaprovam qualquer tipo de inquietação, movimento, conversa, desatenção,

que venha a perturbar a ordem, educando-se para a obediência, submissão, como nos aponta Passos (1996). Marlene Guirado (1996, p.66) com base nos estudos de Foucault (1999) enfatiza que a indisciplina pode ser desencadeada pela resistência às posturas autoritárias e coercitivas, onde o aluno reage aos mecanismos de controle, que visam molda-lo, limitá-lo, submetê-lo.

Segundo La Taille (1996, p.10), o entendimento da “disciplina como comportamentos regidos por um conjunto de normas atribui à (in) disciplina como o seu inverso, podendo se manifestar como a revolta contra as normas, revelando uma forma de resistência as regras impostas, ou o desconhecimento delas”, sendo nesta a indisciplina apontada como o “caos das relações”.

Já Aquino (1996, p.45), aponta que a indisciplina pode ser “reflexo do descompasso” entre o perfil do aluno atual, que requer um modo mais participativo no seu modo de aprender e a estrutura arcaica da escola, com suas formas de ensino cristalizadas, com práticas educativas que tendem a manter o aluno submisso e passivo no processo de ensino e de aprendizagem.

Sátiro (2012, p.46), apresenta uma compreensão de disciplina como “sinônimo de Liberdade”, já que, através dela o indivíduo adquire o “autodomínio, e conduz as suas ações”. Esse tipo de concepção, segundo a autora, orienta práticas mais democráticas e favorece a conquista da autonomia pela criança, sendo esta entendida como o “agir de forma consciente, levando o outro em consideração”.

Freire (1989, p.12) identifica a disciplina como um “autogoverno de si”, sendo esta a consciência “do que posso”, “do que devo” e “do que preciso fazer”. Ela orienta a ação. No modo de ver deste autor, a indisciplina se mostra de forma contrária, sendo uma licenciosidade, o “fazer o que quero, porque quero”.

A compreensão da disciplina como sentido de liberdade e autogoverno (DEVRIES & ZAN, 1998, SÁTIRO, 2012; FREIRE, 1989), orienta a nossa reflexão sobre a importância das regras.

Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. **Mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras pode levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais** (REGO, 1996, p.86) (grifo nosso).

Porém, o entendimento da disciplina como obediência cega às normas impostas, como silenciamento e ausência de movimento, está presente em muitas realidades escolares, sendo almejada por muitos professores (AQUINO, 1996), que buscam a instalação da harmonia plena no ambiente escolar. Os docentes que optam por assumir essa postura entendem que essa obediência às normas impostas, e que não são negociadas ou dialógicas, favorecem um processo de ensino e de aprendizagem centrado sempre na figura do professor.

De acordo com Rego (1996), nessa perspectiva repousa o entendimento de que disciplinado é quem se submete sem questionar, configurando-se indisciplinado os comportamentos que afrontam a disciplina almejada, em atitudes de rebeldia e desacato às figuras de autoridade.

“Nessa representação de disciplina, não há espaço para o questionamento e muito menos para crítica: espera-se a execução obediente e precisa. Tal concepção é terrível, pois reflete e realimenta todo tipo de dominação” (VASCONCELLOS, 2009, p. 88).

Tal posicionamento ou percepção, de que o poder é exercido por alguém sobre outrem, numa relação passiva de dominação-subordinação, têm suas raízes fixadas no processo histórico da construção da disciplina, decorrentes das formas de disciplinamento advindos desde a escravidão (VASCONCELLOS, 2009), herança da vida colonial onde o homem era “sempre esmagado pelo poder” (FREIRE, 1983, p.74), produzindo sujeitos submissos, ajustados e acomodados.

Nessa configuração, de disciplina como conjunto de normas a serem seguidas (LA TAILLE, 1996), numa busca obsessiva para a “manutenção da ordem” (PASSOS, 1996, p.118) os ambientes escolares são organizados de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de interação, diálogo ou atuação protagonista. O estabelecimento de regras que satisfaçam apenas ao professor facilita a construção de uma relação verticalizada com os alunos, com o objetivo de que as posições ocupadas por ambos fiquem bem determinadas, entre o que sabe, transmite e manda, e os que não sabem, assimilam e obedecem.

A relação professor-aluno, construída a partir dessa concepção é pautada no autoritarismo, centrada em um ensino de comunicados e não de comunicação, onde “a autoridade docente mandonista e rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando” (FREIRE, 2011, p.93), inibindo assim, a curiosidade, a necessidade de

aventurar-se e aprisionando toda e qualquer possibilidade de um ensino para transformação.

De acordo com Passos (1996), ambientes autoritários, orientados por regras rígidas e arbitrárias, condicionam os sujeitos a uma dependência constante, favoráveis à docilidade e inviabilização da conquista da autonomia; ao mesmo tempo em que podem, através de tal configuração, gerar movimentos de resistência por parte dos alunos “que vão impondo à escola a necessidade de mudança” (p. 123).

O que tal conceito de disciplina reflete são as concepções dos opressores, já que, segundo Freire (1987, p. 26), “para dominar, se esforçam para deter a ânsia de busca, a inquietação de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida”, não abrindo espaço para a dialogia ou para ação-reflexão-ação. As relações nela estabelecidas são de controle e dominação.

No sentido inverso, a eliminação de tal disciplina passa pela valorização da liberdade no espaço educacional. Um ensino libertador e emancipatório configura-se como um instrumento social e democrático, e repousa nesse sentido na figura de um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, que necessita de liberdade para que se efetive.

A construção do conhecimento demanda a liberdade, uma vez que a aprendizagem é uma atividade voluntária, de tal forma que, para que ocorra, deve corresponder a uma livre opção do sujeito. A negação dessa exigência implicará a não liberação de representações mentais prévias, fazendo com que não haja matéria prima para a construção do novo conhecimento. **É por isso que ambientes autoritários, onde há forte constrangimento do educando, não são propícios para aprendizagem.** (VASCONCELLOS, 2009, p.120) (grifo nosso).

Destarte, ao expor o papel da liberdade na formação do sujeito a partir de uma disciplina consciente e interativa, Vasconcellos (1995) não exclui a autoridade do professor, e nem a dimensão restritiva presente na disciplina, pois, segundo ele, essa se faz necessária na orientação do sujeito para construção do seu eu, convergindo com as ideias de Freire (2011):

Assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade e liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais (FREIRE, 2011, p.89).

A autoridade assume-se, no entanto como necessária nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo a disciplina direcionada para o exercício da liberdade, para que assim não se resuma nem ao autoritarismo, onde opera o uso exacerbado do poder e erradicação da liberdade; nem à licenciosidade, onde opera o uso exacerbado da liberdade em detrimento da autoridade (FREIRE, 2011).

Para Vasconcellos (2009) a prática pedagógica, dentro de sua complexidade, opõe-se ao autoritarismo ao se pautar no reconhecimento do outro em sua potencialidade, propiciando sua autonomia, “colocando-o em posição de autor, respeitando a sua subjetividade” (p.122). Sob essa configuração, o professor assume-se, como autoridade, valorizando o estabelecimento das relações, localizando o seu papel de mediador no processo ensino aprendizagem; concebendo o sujeito em seu papel ativo, incentivando sua participação; de forma que a disciplina se torna dispositivo favorável à construção do conhecimento.

A partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas ideias, conceitos, proposições formais [...] Disciplina torna-se, então, vetor de rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo – qualidades fundamentais do trabalho humano do conhecer. (AQUINO, 1996, p.53)

Essa prática disciplinar não busca a docilidade dos corpos, mas ao contrário, pressupõe o aprendizado do autodomínio, decorrente de uma construção que se dá no coletivo, no contato com o outro (SÁTIRO, 2012), já que ela é “social e não individual” (FREIRE, 1989, p. 5), e a qualidade do ambiente e das relações, surge como fator determinante para essa realização.

A compreensão da disciplina sob essa dimensão relaciona-se a uma educação problematizadora (FREIRE, 1987), a serviço da liberdade; onde o sujeito assume uma posição ética consigo mesmo, sua vocação ontológica do ser, e epistemológica do conhecer; assumindo uma busca constante do *ser mais*, realizado numa perspectiva dialógica e em comunhão; onde a consciência crítica lhe permite dialogar de forma reflexiva com as situações que dizem respeito a si e ao mundo, e a si *no* e *com* o mundo, num processo de humanização.

“A educação como prática de liberdade, [...] implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como

uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1987, p.40), devendo assim, na busca pela sua efetivação, refletir sobre quais concepções de disciplina e (in) disciplina colaboram para a sua efetivação.

Com base nessas concepções, entendemos que na Educação Infantil, a disciplina estabelecida deve ser pautada na autoridade e não no autoritarismo, e a indisciplina identificada, deve levar em consideração alguns aspectos pertinentes ao desenvolvimento da criança. Isto porque, a afirmação da criança como sujeito ativo e participativo, e a busca pela sua formação ética e emancipatória perpassa pela presença da autoridade, e pela assunção da disciplina como instrumento de liberdade.

Sobre os aspectos disciplinares, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) chama atenção para o fato das crianças ainda serem expostas a rotinas rígidas que buscam suprimir ou controlar os movimentos, tendo como base o entendimento equivocado de que a liberdade e a autonomia, quando concedidas às crianças, podem prejudicar seu desenvolvimento e suas aprendizagens. O referido documento, ao refletir sobre essas práticas disciplinares, ainda presentes no cotidiano da Educação Infantil, acentua que as crianças oferecem formas de resistências, manifestadas como forma de oposição ao estabelecimento desta disciplina, através de comportamentos hostis ou passivos.

De acordo com Parrat-Dayan (2016), a educação é normativa, porque ao almejar alcançar seu objetivo, precisa se organizar, assumindo para isso um código que regulamenta suas ações e relações que se vinculam diretamente ao sujeito que se quer formar, se autônomo ou heterônomo, valendo a questão “A que tipo de cidadão se aspira?” (p. 53).

Para a autora, a disciplina não é negativa, pois regula as atitudes individuais ou coletivas, no sentido de proibir, permitir ou possibilitar, inserindo o sujeito na cultura da responsabilidade, favorável à compreensão das consequências decorrentes de nossas ações. Segundo ela, para que a disciplina assuma sua potencialidade como instrumento de autodomínio e autoregulação, viável à prática da liberdade, o professor deve se assumir como colaborador na construção das regras, e não dono delas, realizando um exercício de descentração, destituindo-se de um papel até então de instaurador do silêncio, para aquele que promove o diálogo e promove o debate e autonomia das crianças. No entanto, salienta que “se a disciplina só existe pelo medo que o aluno tem

de ser castigado ou quando o professor adota uma postura autoritária para estabelecê-la, ela se torna negativa porque, ela o infantiliza e o mantém dependente” (PARRAT-DAYAN, 2016, p. 21).

A disciplina, no espaço da Educação Infantil, assim como nas demais etapas de escolarização, a depender do olhar designado para a criança e sua infância, pode assumir um caráter repressor, incitando a implementação de práticas coercitivas e cristalizadas que não favorecem o desenvolvimento das crianças, assim como pode optar por um caráter libertador (DEVRIES & ZAN, 1998; SÁTIRO, 2012; FREIRE, 1989), já que orienta as ações e organiza as relações dos sujeitos nas diferentes situações do seu convívio social.

Para Arroyo (2009), é no repensar da infância que o pensamento educativo se constrói, mobilizando as organizações escolares por intermédio do ajuste de sua proposta educativa às imagens reais da infância.

“Nas condutas que vemos como indisciplinadas os alunos podem estar nos dizendo: que valor tem para nós este território, a escola, se nossa experiência [...] não mais o vincula a nós? O apelo pode ser para construirmos coletivamente formas de convívio mais humanas (ARROYO, 2014, p.28).

Assim, na Educação Infantil, a indisciplina pode se apresentar como um afrontamento às regras (LA TAILLE, 1996), e sua incidência pode ser entendida como prejudicial ao desenvolvimento do próprio indivíduo, ou seja, daquele que pratica o ato desafiador ou do outro, que assim como ele, também está na condição de aprendiz (FRANZOLOSO, 2012). Como está sendo analisada no âmbito deste trabalho, a indisciplina também pode ser identificada em seu sentido positivo, “como um alerta [...] porque nos mostra que as coisas não estão fáceis e que aquele autoritarismo não tem mais lugar” (FREIRE, 1989). Da mesma forma pode ser percebida como “um significado de ousadia, de criatividade, de inconformismos e de resistência” (PASSOS, 1996), que são elementos viabilizadores de um ponderar sobre a educação oferecida em seus diferentes aspectos e de um olhar mais cuidadoso para a criança sujeito desse processo. Como explicita Parrat-Dayan (2016), ao constataremos a resistência das crianças aos métodos autoritários e “a esperteza que essas mesmas crianças manifestam para escapar à disciplina, não temos mais remédio senão considerar defeituoso o sistema fundado na coação” (p. 27)

Como aponta Vergés e Sana (2012) em seus estudos, a indisciplina pode ser uma forma de a criança expressar a sua insatisfação com alguma coisa, como por exemplo, a disposição das carteiras, aulas expositivas que exigem silêncio e contenção motora, totalmente contrária às necessidades de aprendizagem infantil.

A organização do espaço em que a criança vivenciará suas aprendizagens deve ter especial atenção, pois também pode ser propulsor de indisciplina, já que, como esclarece HORN (2007) o espaço não é neutro, sendo algo socialmente construído, refletindo em sua configuração valores e anseios culturais, que interferem no disciplinamento dos corpos, constituindo-se como uma forma de controle dos movimentos corporais das crianças.

Ao perceber o espaço como potencializador do trabalho pedagógico, Horn (2007) o concebe como um recurso essencial à prática educativa, que deve ser “planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças, garantindo o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo” (2007, p.37).

A interação, segundo DeVries e Zans (1998), tem um papel preponderante no desenvolvimento moral da criança, onde adquire a consciência sobre as regras, assim como para a construção da consciência e diferenciação de si mesma e dos outros, a depender da qualidade do ambiente sócio-moral em que estão inseridas, pois:

Dependendo da natureza do ambiente sócio-moral geral da vida de uma criança, ela aprende de que forma o mundo das pessoas é seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. No contexto das atividades interpessoais, a criança aprende a pensar em si mesma como tendo certas características em relação aos outros. Dentro do contexto social envolvendo os objetos, a criança aprende de que forma o mundo dos objetos é aberto ou fechado à exploração e experimentação, descoberta e invenção. (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 51).

Tais explicitações conduzem a necessidade em perceber a indisciplina de uma forma integrada, não isolando suas causas na sociedade, família, escola, professor ou aluno (VASCONCELLOS, 2009). Ao pensá-la numa perspectiva *meso*, como pressupomos na realização desse trabalho, entendemos a necessidade de levar em consideração a pluralidade de fatores que a incita no âmbito escolar, tomando a escola como um todo. Tal perspectiva conduz tanto à contemplação da organização do trabalho pedagógico a partir de seus diferentes espaços, em suas dimensões interacional, física, temporal e funcional (OLIVEIRA, 2012), bem como ao papel exercido pelos seus

diferentes atores (professores, gestores, pais, alunos e comunidade), levando em consideração as normas, regras e concepções que orientam tal trabalho.

Desse modo, a concepção de disciplina assumida nesse trabalho como uma forma de organização do trabalho pedagógico, evidencia sua complexidade, uma vez que é influenciada por um grande número de variáveis no processo ensino aprendizagem. Porém, como aponta Vasconcellos (1995), “apesar dessa complexidade, a verdade é que há um consenso sobre o fato de que sem disciplina não se pode fazer nenhum trabalho pedagógico significativo”. Resta saber, o que se entende por “Disciplina” (p. 31), ou por indisciplina, já que ambas não se opõem, mas se complementam.

Em detrimento ao papel fundamental da disciplina, entendida segundo Vasconcellos (1995, 2009) como um meio para aquisição de fins pretendidos, é possível verificar que atualmente vivenciamos a crise da disciplina, que se intensifica em diferentes espaços sociais, representada pela (in) disciplina.

Ao analisarmos as ponderações de variados autores de que a indisciplina advém de tempos anteriores, não sendo um problema atual (AQUINO, 1996, VASCONCELLOS, 1995, 2009), e que se apresenta como uma temática de difícil abordagem, dada a sua complexidade e reduzido número de pesquisas em torno da mesma, especialmente na Educação Infantil (FRANZOLOSO, 2012), apreendemos a necessidade em assumirmos novas posturas e perspectivas diante do problema e concordamos com Franzoloso (2012), quando acentua que:

O estudo sobre a indisciplina e seus entendimentos na Educação Infantil possui uma literatura restrita, principalmente em âmbito nacional, no entanto, a pouca literatura não significa que essa não seja uma problemática relevante e que a manifestação desse fenômeno não implique interrupções, incômodos e angústias aos professores dessa etapa educacional (FRANZOLOSO, 2012, p. 106).

Garcia (2013), ao buscar respostas sobre as razões da persistência da indisciplina na escola, evidencia que nos últimos anos houve uma ampliação dos estudos relacionados a essas questões no cotidiano escolar, denotando assim, uma sensibilidade com os desafios vivenciados pelos professores, no enfrentamento desse problema, assim como uma busca mais efetiva por compreendê-la, por parte dos pesquisadores.

Diante da dificuldade dos professores para o enfrentamento da indisciplina, o olhar de muitos estudiosos voltou-se para a necessidade de fornecer aos professores

condições de atuação frente a essa problemática, de forma a minimizar o mal-estar docente e favorecer o desenvolvimento das crianças de forma saudável. Colocando em pauta a importância da formação docente nesse processo. Vasconcellos (2009, p.55) destaca que:

No processo de formação docente, é importante que o futuro professor seja desde logo confrontado com a realidade educacional e vá se capacitando para enfrentá-la, não tanto do ponto de vista de geração de estratégias imediatas de intervenção, mas incorporando a análise como uma dimensão do instrumental teórico-metodológico, o qual pode ser aplicado em diferentes manifestações e contextos.

Ao configurar a indisciplina como uma das principais motivações ao mal-estar docente, Jesus (2002) ressalta a importância da formação inicial ou contínua, que possibilite ao professor um agir consciente, de forma fundamentada, buscando na teoria uma orientação à prática.

O autor ainda destaca a necessidade de que o enfrentamento à problemática, no contexto escolar não ocorra de forma isolada, mas pautada num trabalho colaborativo, indo ao encontro do que propõe Alarcão (2003) quando enfatiza a importância da formação do professor reflexivo, que não age isoladamente, mas de forma colaborativa. Imbernón (2001), assim como Alarcão (2003), também ressalta a importância do desenvolvimento de um trabalho reflexivo, coletivo e colaborativo, onde possa “compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas” (p. 70).

Conforme Garcia (2013), a percepção desse problema pode ser detectada há séculos, ressaltando que apesar de não ser possível localizar na literatura educacional o mapeamento do marco de origem da indisciplina na escola, os vestígios de sua existência e incidência podem ser identificados nas obras de alguns pensadores como Platão, Santo Agostinho e Comênius.

Destarte, o autor assinala que o início das investigações sistemáticas e teóricas sobre a indisciplina data do século passado, ressaltando que os diferentes olhares e compreensão em torno da problemática foram assumindo novas perspectivas ao longo do tempo.

Conforme o entendimento de Garcia (2013), no cenário atual, as novas leituras conduzem à compreensão de que, para além da sua expressividade no âmbito escolar, a indisciplina se apresenta não mais como um problema a ser identificado sob a figura do aluno, da família ou do professor, mas como “algo que precisa ser compreendido de

uma forma diferente se desejarmos encontrar respostas melhores sobre o que fazer” (p. 21). Chamando atenção para a cultura escolar, enfatiza que:

A indisciplina já foi interpretada como um reflexo da inadequação do aluno em relação à escola. Hoje, entretanto, ela não pode deixar de ser pensada como uma possível expressão da inadequação da própria escola, das suas práticas, teorias, métodos e materiais. Essa abordagem nos mostra que a persistência dos problemas de indisciplina no cotidiano escolar estaria relacionada ao próprio *modus operandis* da escola [...] A indisciplina, assim, não nos deixa esquecer a tarefa de pensar a escola. (GARCIA, 2013, p. 23)

Dessa maneira, a reflexão sobre a organização do espaço e a disciplina almejada pela escola deve servir como suporte ao enfrentamento à (in) disciplina e (des) organização escolar, pois diz respeito às formas como as regras devem ser estabelecidas na escola e sobre as condutas e mediações mais apropriadas no relacionamento com as crianças, já que a natureza destas influencia diretamente sobre o comportamento das crianças, tornando-as submissas ou autônomas.

Temos certeza que romper com a polarização entre disciplina e indisciplina pode possibilitar a consideração dos aspectos que ficam ocultos nesse modo de pensar a questão disciplinar, já que numa analogia ao realismo moral (Piaget, 1994), tal postura favorece a identificação somente dos elementos perceptíveis, de forma superficial aos fatos.

Diante do exposto, fica evidenciado que devemos assumir uma nova perspectiva, tanto com relação à compreensão da disciplina como uma forma de organização favorável ao ato pedagógico e à construção do conhecimento em sua pluralidade, como em relação à indisciplina, percebida como um elemento que compõe essa organização, não se opondo a ela. Nesse sentido, a indisciplina não desorganiza, mas sinaliza que algo não está bem e que precisa ser revisto, soando “como um alerta” (FREIRE, 1989).

CAPÍTULO IV – A (IN) DISCIPLINA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao trazermos o tema da organização do trabalho na escola para aprofundarmos os aspectos que influenciam a (in) disciplina na Educação Infantil, temos o objetivo de demonstrar sua importância na mediação dos distanciamentos, silenciamentos ou possíveis conflitos entre docentes e discentes. Por organização, assumimos o entendimento de Libâneo (2017), quando salienta que esta se traduz em uma “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (p. 87). Já, quando nos referimos especificamente à organização do trabalho na escola, buscamos em Paro (2012) o referencial que afirma que a verdadeira organização no âmbito escolar é dependente de uma administração que se utiliza racionalmente dos recursos humanos, físicos, materiais e financeiros, para atingir os fins determinados para esta instituição. Para que essa organização atinja aos seus propósitos é necessário que haja uma conscientização por parte dos membros envolvidos nos processos educativos da escola e a equipe escolar tem papel decisivo em tudo isso.

O conceito de organização da escola está associado à mobilização de saberes e esforços coletivos mediante a reciprocidade que cria um ambiente orientado por uma vontade coletiva. Por essa razão a postura assumida pelos educadores deve ser de abrir canais que viabilizem a responsabilização dos agentes internos e externos responsáveis pelo processo formativo das crianças, pela construção do espaço e pela utilização de procedimentos legitimadores do desenvolvimento da autonomia e da superação de possíveis conflitos comportamentais.

Assumimos aqui, que existem concepções que orientam diferentes organizações do trabalho na escola. Se considerarmos, por exemplo, as definições de “disciplina” constantes no Mini Dicionário Caldas Aulete, fica possível identificar uma relação direta entre os aspectos disciplinares e a organização da escola:

Disciplina: Princípios de ordem estabelecidos para o funcionamento adequado de instituição, atividade, etc. Sujeição a esses princípios e sua observância, espontânea ou imposta”, indisciplina por sua vez significa: “Ato ou procedimento que contraria os princípios de disciplina. (AULETE, 2018).

Com base na concepção de disciplina que promove o “funcionamento adequado de instituição”, fica evidenciada a ligação direta entre as formas de organização e a convivência de sujeitos no espaço escolar, o que influencia na melhoria da qualidade de ensino que é oferecido ali.

Pretendemos também deixar explícito que partimos da concepção de que a responsabilidade pelo funcionamento e pela organização da escola não é somente do diretor, mas de todos os indivíduos que compõem a equipe escolar. Não temos dúvidas para aceitar que, em um contexto ideal, as relações aluno-professor, diretor-aluno, e funcionários da escola-comunidade deveriam ser mediadas por regras combinadas de forma coletiva e negociadas em espaços democráticos. Além disso, é de vital importância que essas relações fossem baseadas em parcerias firmadas em objetivos educacionais comuns. Aquino afirma em sua literatura essa necessidade:

Partindo do pressuposto de que toda relação institucional descreve uma parceria entre atores específicos às voltas com algo comum. Pode-se afirmar que uma espécie de contrato os entrelaça, posicionando-os em relação ao seu outro complementar, bem como delimitando seus respectivos lugares e funções. Trata-se de um “acordo” muitas vezes implícito, mas com uma densidade notável, posto que suas cláusulas balizam silenciosamente o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos. Uma espécie, enfim, de “liturgia do cotidiano” das instituições, se quiser (AQUINO, 1999, p. 134)

Nessa perspectiva, o objeto da organização da escola é a própria escola em suas características, problemas e potencialidades. Não deve, portanto, ser entendida como a aplicação de métodos e técnicas empresariais ou de qualquer outro procedimento que não leve em consideração suas especificidades (PARO, 2011). Para esse autor, qualquer atividade relativa à gestão/administração da escola, deve ser entendida como mediação para a obtenção dos objetivos educacionais que se pretende alcançar. “Administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p. 25). Assim, os fins educativos a que a escola deve procurar alcançar precisam estar no centro das atenções de toda a equipe escolar.

Ao buscarmos referências para pensarmos a organização da escola e sua relação com a (in) disciplina em seus múltiplos aspectos procedemos a leitura de alguns autores (FLEURY, 1996; FRANCO, 2003; LÜCK, 2013; PARO, 2012; AQUINO, 1996; ZAGUY, 2014, VASCONCELLOS, 1995, 2009; GARCIA, 1999, 2010) que nos ajudaram a olhar para a instituição escolar a partir dos eixos, “As instalações escolares”,

“Os recursos pedagógicos na escola”, “Os processos de ensino e de aprendizagem e a gestão da sala de aula”, “As práticas comunicativas na escola”, “As regras de convivência” e “Formação docente”, que descrevemos a seguir:

4.1 – As instalações escolares

É fundamental cuidar da aparência física da escola para que aconteça a aprendizagem e haja um clima de respeito e segurança no ambiente. Para isso, alguns cuidados são necessários. O ambiente escolar deve ser cuidado e organizado para que o aluno sinta-se valorizado e encontre nesse ambiente as condições para uma aprendizagem que potencialize suas capacidades. Desde o recebimento do aluno no portão, até as instalações da sala de aula e outras dependências da instituição devem ser acolhedoras, agradáveis e, de preferência bonitas aos olhos de todos, é uma ação pedagógica de responsabilidade de toda equipe da instituição.

A partir desse pressuposto, procuramos olhar para a escola que foi objeto de nossa pesquisa, com os seguintes questionamentos em mente: O prédio e o pátio escolar são bem conservados e têm aparência atrativa? Os banheiros são limpos e mantidos em condições adequadas de uso? A escola possui um espaço disponível para atividades de leitura e pesquisa? As salas das turmas, laboratórios e biblioteca estão em boa condição de uso? As salas de aula, laboratórios e biblioteca são espaços utilizados de forma adequada? Os alunos têm consciência da importância de sua participação na conservação do patrimônio escolar?

Para responder a esses questionamentos procuramos observar a existência e as condições de uso de cada uma das dependências da escola: Sala de aulas / Almoxarifado / Depósito de Material de Limpeza / Despensa / Refeitório / Pátio coberto / Quadras de Esportes coberta / Circulações internas / Cozinha / Área de Serviço / Sanitário de Professores e Funcionários / Sanitário de Crianças / Sanitário de crianças com deficiência.

Dessa observação constatamos que a escola possui uma ampla estrutura física, sendo composta por espaços diversificados, que oferecem o atendimento das necessidades e especificidades das crianças. Existe por parte da gestão, um empenho

evidente em revestir a escola de elementos que deem a ela uma identidade de escola da infância, tendo em vista oferecer aos alunos acolhimento e bem estar, assim como condições necessárias à potencialização de suas aprendizagens, e o incentivo ao protagonismo e sentimento de pertencimento das crianças em relação à escola, presente nas metas estabelecidas no Projeto Político pedagógico, desde 2016. Isso vai ao encontro do que anuncia Oliveira (2012):

Ter um espaço organizado para as crianças, do qual elas se sintam realmente apropriadas e onde estejam seguras, amplia as possibilidades de interações variadas, prolongadas, estimulantes, afetivas, com diferentes parceiros, influenciando o desenvolvimento de sua atividade criativa. O espaço é assim um elemento educador para as crianças (p. 82)

A importância que o espaço desempenha na educação a ser oferecida às crianças é adotada pela escola como princípio norteador da proposta educativa da escola, a partir da implementação do projeto denominado “Fazer em Cantos”⁶, que visa garantir nesse espaço o atendimento às especificidades da Educação Infantil, priorizando a busca pela qualidade desejada.

Dessa forma, ao analisar as Atas de visitas de Supervisão e Orientação Pedagógica, foi possível verificar que os registros em sua maioria se voltavam especialmente para que a escola se adequasse a tal proposta, reorganizando seus espaços de forma a orientar o trabalho a partir dos princípios norteadores da “Proposta Fazer em Cantos”, sejam eles, *a autonomia e a cooperação, o espaço educador, a formação da equipe escolar, a avaliação e a participação da comunidade.*

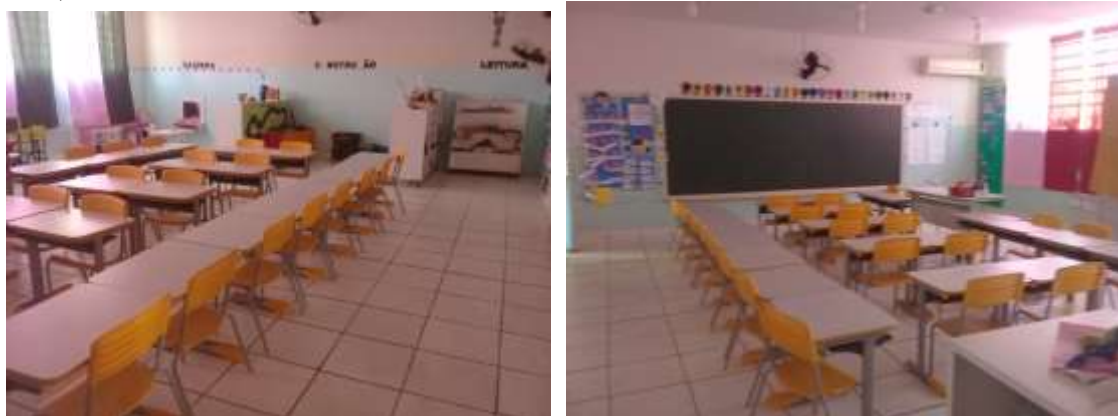
Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da instituição, dos anos de 2015 a 2018, foi possível verificar que houve um aprimoramento das metas e ações voltadas para a busca por qualificar o ensino oferecido na instituição, a partir da reestruturação tanto dos espaços físicos, quanto das ações educativas que o revestem. O cumprimento às exigências requeridas pela Supervisão e Orientação Pedagógica quanto à necessária

⁶ Considerando a importância de repensar a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil, a organização dos espaços das unidades escolares e as práticas pedagógicas atreladas à teoria, a Equipe da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, implantou no ano de 2010, o Fazer em Cantos em quatro instituições de Educação Infantil, que progressivamente se estendeu às outras instituições do município. Fazer em Cantos é uma proposta pedagógica que visa uma busca contínua por uma abordagem educacional que rompa com a tradição didática, e tem como princípios norteadores a autonomia e a cooperação, o espaço educador, a formação da equipe escolar, a avaliação e a participação da comunidade.

adequação da escola à “Proposta Fazer em Cantos” e a materialização das metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico puderam ser identificadas na observação *in loco*.

As salas da instituição são amplas, arejadas e iluminadas (Figura 1), sendo todas organizadas com os cantos de aprendizagens construídos juntamente com as crianças, contendo todas ao centro carteiras e cadeiras com tamanhos e quantidades adequadas à etapa escolar, sendo algumas delas adaptadas às crianças com necessidades especiais, conforme consta no documento elaborado para orientar essa organização, os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Com relação ao número de alunos atendidos por sala de aula na escola em que realizamos a pesquisa, é importante destacar que esse número excedia a quantidade de alunos considerada ideal para um ensino de qualidade, de no máximo 13 crianças, conforme consta no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2008). Isso ocorria especialmente nas classes destinadas à Etapa 2, que eram compostas por 26 alunos, o dobro, portanto, do que o previsto nos Parâmetros. No período da realização da observação nas salas da Etapa 2/A e Etapa 2/B, esse foi um dos principais fatores que as professoras anunciavam como dificultador do desenvolvimento do trabalho. Na Etapa 2/A particularmente, quando a maioria dos alunos estava presente e a sala lotada, a professora informava, *“Hoje o dia vai ser difícil”*, demonstrando compreender esse fator como potencializador da indisciplina.

Figura 1: Imagens da sala de aula utilizada pela Etapa 1/A (período manhã) e Etapa 2/B (período da tarde).



Fonte: Registros feitos pela pesquisadora em agosto de 2018.

Na entrada e na parte central da escola localizam-se o pátio coberto, o pátio com brinquedos e a horta, articuladas com as salas de aula. Tais espaços oferecem às crianças oportunidade de percorrê-los com autonomia. Porém, a percepção de “escola organizada” da equipe gestora perpassa pela utilização dos mesmos de forma que as turmas não se choquem no mesmo espaço, exceto nas atividades já estabelecidas para esse encontro, devendo assim ser utilizados conforme o horário definido no cronograma, no qual as crianças devem se manter no espaço e horário designado a sua turma.

Figura 2: À esquerda Imagens do pátio externo com brinquedos e a horta, que dialoga com entorno, as salas de aula e o pátio coberto, onde ficam o palco, e banheiros das crianças.



Fonte: Registros feitos pela pesquisadora em agosto de 2018.

Na parte do fundo da escola encontra-se o parque de areia, cuja utilização deve seguir os horários estabelecidos no cronograma, e o campinho de futebol, chuveirão e parede de azulejo que podem ser utilizados a critério do professor (Figura 3). Nesse espaço ficam alocados ainda, os banheiros feminino e masculino onde as crianças tomam banho, a lavanderia e a despensa onde ficam guardados materiais diversos, dentre eles os pedagógicos.

Figura 3: À esquerda imagem do Parque de areia e gramado, podendo ser avistada ao fundo a parede de azulejo. À direita imagem do chuveirão.



Fonte: Registros feitos pela pesquisadora em agosto de 2018.

Em todos os espaços descritos a presença de algumas árvores promove o contato das crianças com a natureza oportunizando suas explorações, especialmente o pé de tamarindo, tão apreciado pelas crianças, e a horta por elas cultivada.

A escola conta ainda com a videoteca, composta pela televisão, e o espaço do Faz-de-Conta, com fantasias e fantoches para as crianças brincarem. A utilização desses espaços se dá em horário e dia definidos na grade elaborada pela equipe gestora.

O refeitório, banheiro e demais espaços da instituição são organizados de forma a dar “autonomia” para criança na realização das ações que neles ocorrem, estando sempre limpos. Existe um cuidado aparente na configuração dos espaços, tanto externo quanto interno à sala de aula, que são decorados e pintados com cores alegres, transparecendo assim a preocupação da equipe em torná-los mais convidativos e atraentes.

Figura 4: À esquerda imagem interna do refeitório, e a direita a porta de acesso a ele, que faz articulação com o pátio coberto, portão de entrada da frente da escola onde ficam localizados o berçário e sala diretora. À frente do refeitório têm uma lousa à disposição das crianças, no pátio coberto.



Fonte: Registros feitos pela pesquisadora em agosto de 2018.

O cuidado evidente em manter todos os locais da escola, adequados e próprios para sua utilização, reflete o entendimento de Oliveira (2012), de que as experiências das crianças podem ser desenvolvidas em todos esses espaços, e que estes se constituem como elemento importante no processo de aprendizagem.

No entanto, segundo Oliveira (2012), o ambiente não é formado apenas pela sua dimensão física, mas também interacional, temporal e funcional, que devem estar em constante integração. A consideração de cada um desses aspectos é fator preponderante para a qualificação do ambiente, sendo que a forma como são contemplados está vinculado à Proposta Pedagógica da escola e a concepção de criança e de infância presentes na mesma.

Na instituição pesquisada, o que foi possível verificar, é que os espaços estão esteticamente organizados de forma a promover interesse e satisfação às crianças, mas os aspectos temporal, funcional e relacional estão ainda em processo de uma adequada efetivação.

Tais constatações podem ser reconhecidas através da observação do apontamento feito pela equipe gestora em uma das reuniões coletivas, sobre a não utilização dos espaços externos pelos professores e educadores, desencadeando a necessidade da diretora ter que determinar aos professores e educadores que os espaços

organizados fossem utilizados conforme estabelecido no cronograma, remetendo ao questionamento de Horn (2007, p. 40): “Será que a transformação do espaço modifica a ação pedagógica? ”.

No que se refere aos cantos de aprendizagens presentes nas salas, há uma premente deliberação por parte da coordenação e direção em promover estudos e orientações (identificados a partir da análise das Atas de HTPP e HTPC), que favoreçam a aquisição de conhecimentos que possam subsidiar os professores na construção e utilização dos mesmos. Zabalza (1998) ao discorrer sobre “Os dez aspectos-chaves de uma Educação Infantil de qualidade” argumenta que:

A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista de sua função como das atividades que se realizam nos mesmos. Também é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo: assembleias, dramatizações, atividades mímicas, etc. (ZABALZA, 1998, p. 50).

A valorização da tematização desses espaços dá a eles uma identidade reconhecida pelas crianças a partir de sua participação na construção e/ou personalização destes, através dos trabalhos por elas produzidos. Isso condiz com o que argumenta Vinha (2000) ao destacar que as crianças devem ajudar nessas tarefas, já que suas produções são mais interessantes que as produções estereotipadas.

Durante o período de observação, e a participação nas diferentes reuniões (pedagógica, coletiva, HTPC e HTPP), foi possível perceber que a postura que alguns educadores têm assumido no momento da utilização dos cantos de aprendizagem, mantendo-se distantes das atividades desenvolvidas pelas crianças nesses espaços, foi identificada pela direção como não condizente com os objetivos que incitaram a sua efetivação. Diante de tais constatações, os professores e educadores foram alertados pelos gestores sobre a importância de interagir com os alunos, mediando os conflitos, potencializando as aprendizagens através de intervenções, quando necessárias, estando atentos às crianças numa atitude de cuidado e zelo pelo seu bem estar, pois como afirma Oliveira (2012, p. 81), “a menor centralidade do adulto não significa menor relevância”.

Depreendemos através da análise aos Planos de Ensino e Proposta Pedagógica que, a instituição ao ter como objetivo o desenvolvimento da autonomia da criança, concebe-o mais no sentido de guiar suas ações com menor dependência do adulto.

Como afirma (Horn, 2007), ao se organizar os cantos de forma que as crianças tenham ao mesmo tempo o educador no seu campo de visão, mas a não dependência direta dele pra realizar suas atividades, favorece o descentramento das crianças e o “sentimento de segurança e confiança ao explorarem o ambiente, de terem oportunidade para contato social e momentos de privacidade” (HORN, 2007, p. 33).

Horn (2007), ao afirmar que o ambiente se traduz num conjunto de espaços físicos e as relações que nele são estabelecidas, ressalta que ele pode ser limitador ou viabilizador de aprendizagens. Essa autora evidencia que o espaço, em muitas intuições de ensino, tem sido determinado a partir de uma disciplina que não valoriza as interações e mantém as crianças em uma imobilidade artificial (ou mobilidade?), inviabilizando que se apropriem dos espaços, concebendo-o como um aliado ao controle dos corpos e movimentos. Ao compartilhar as observações que realizou em instituições de Educação infantil, Horn (2007) expõe que as mesas e cadeiras, assim como o quadro negro, continuam a ocupar o lugar nobre da sala, legitimando o fato de manterem as crianças sentadas, em atividades individualizadas. “Encostados nas paredes, os livros (quando existem), a prateleira de jogos, os brinquedos da “casinha”, o lugar para pendurar mochila” (p. 28).

Ao chamar a atenção para o posicionamento que os objetos ocupam na sala, Horn (2007) tem o objetivo de evidenciar principalmente o lugar que assumem na proposta educativa colocada em prática. Na disposição pode residir, por exemplo, uma secundarização do brincar, desconsiderando que “o ato de brincar/jogar é algo muito sério para a criança, e que ela pode aprender interagindo com objetos, explorando e descobrindo o mundo” (HORN, 2007, p. 28). Na escola analisada a exploração dos cantos de aprendizagem faz parte da rotina, porém a exploração dos mesmos restringe-se a um espaço-tempo da rotina, estipulado entre 30 a 40 minutos, conforme acordado pelos gestores, com o aval dos docentes.

Durante a observação *in loco* alguns eventos considerados como de indisciplina puderam ser percebidos. No momento do descanso, estes se apresentaram através de atitudes de agitação, saída da sala sem permissão, brigas entre os pares, assim como atitudes agressivas direcionadas às educadoras ou professora responsável nesse momento. Nesse horário, ao encerrar a aula no período da manhã, as crianças que são

atendidas em período parcial se dirigiam ao pátio para ir embora com seus respectivos professores, e as crianças de período integral se dirigiam para “sala do soninho”⁷, às 11h10, e lá deveriam permanecer até às 12:10 acordadas, assistindo televisão, aguardando a Hora do lanche, para só então serem autorizadas a dormir. No transcorrer desse tempo ocorriam os banhos das crianças que brincaram na areia. A tensão presente nesse período do dia era exposta por alguns educadores e professores que apontavam que esse horário precisava ser revisto.

Contudo, apesar das crianças denunciarem através de seus comportamentos transgressores e até de verbalizações, como por exemplo: a fala de um aluno, declarando “*eu não quero assistir esse filme de novo, isso é muito chato*”, e de outros que sempre buscavam alternativas para burlar o controle e imposição dos adultos, esse período na “sala do soninho” não foi modificado até o final da observação da pesquisa que deu origem a este texto. Esse posicionamento dos alunos muitas vezes deu início a conflitos entre os adultos responsáveis e as crianças ou entre os próprios pares demandando a mediação dos gestores. Para Oliveira (2012), o modo como as crianças utilizam o espaço é um aspecto essencial a ser observado, pois possibilitará verificar se os objetivos almejados estão sendo alcançados, incitando assim novas adequações.

Na sala do Maternal 2 (período da tarde), apontada pela equipe escolar como uma sala problema na instituição, os comportamentos indisciplinados, manifestados pela maioria dos alunos, conforme relatado por alguns professores e os gestores, se traduziam em agressividade, agitação e falta de limites. Em função do afastamento da professora titular da sala, e da dificuldade em arrumar uma professora substituída para suprir todo período de licença, ocorreram muitas trocas de docentes, sendo denunciado pelos sujeitos da pesquisa, que a desistência era motivada pela dificuldade comportamental que a sala apresentava, gerando no professor um mal-estar e *stress* muito grande que motivava a desistência para ministrar aulas a essa turma. A professora que respondia pela sala, no momento da entrevista, tendo retornado recentemente a essa

⁷ A sala do soninho consiste em um espaço designado ao descanso das crianças, sendo também identificada e utilizada como sala de recreação, onde ficam as crianças de período integral com suas respectivas educadoras em seu contra turno, com relação a sala de aula com o professor. No seu interior ficam os colchonetes que são organizados em um suporte apropriado para guardá-los enquanto não estão sendo utilizados, os armários das Educadoras e uma televisão à frente da sala, sobre uma colmeia utilizada para as crianças guardarem seus sapatos. A parede lateral possui ganchos para que as bolsas sejam dependuradas.

atividade, ao refletir sobre a disciplina e indisciplina em sua sala, expõe que no seu entendimento “*disciplina são os regulamentos né? ... as regras...[...] tem que ser trabalhado em casa e na escola*” (PROFESSORA, MATERNAL 2/C), e a indisciplina, segundo ela, seria uma falta de limites. Ao refletir sobre a disciplina, no sentido de manter a ordem para realizar as atividades, levando em consideração o período em que esteve afastada, a professora do Maternal 2/C afirma que teve “*que voltar mais séria ainda né? [...] porque eu sou séria... na hora que tem que ser brava... eu sou brava mesmo... que o povo fala que tem que ser bem rígida né? porque senão você não aguenta depois*”

Por meio das observações foi possível identificar que a dificuldade em conseguir professores substitutos para as faltas das titulares se configurou uma problemática ao exercício da gestão e elemento tensionador ao exercício docente, em todas as Etapas do Ensino.

No que se refere aos espaços assumidamente pedagógicos, a intenção dos gestores ao organizá-los, foi a de garantir o aspecto desafiador que deveria revesti-los, no entanto, as salas em sua maioria não propiciaram a renovação de seus “cantos”, e mantiveram as configurações assumidas desde o início do ano, apesar de alguns deles terem sido avaliados como não convidativos à participação das crianças. As mudanças ocorridas, conforme apreendido na observação *in loco*, estiveram relacionadas àquelas que visavam uma maior otimização do tempo, de espaço e/ou de funcionários, tais como: grade de horários de utilização dos espaços internos, horários de almoço, de forma a favorecer a organização da escola.

Figura 5: Imagens da sala de aula utilizada pela Etapa 2/A (período manhã) e Maternal 1/C (período da tarde).



Fonte: Registros feitos pela pesquisadora em agosto de 2018.

Foi possível observar na Reunião coletiva, uma discussão sobre a Rotina, tendo em vista verificar as atividades que a compõem, como entrada, acolhida, alimentação, repouso (ou soninho), banho, café da tarde, saída e os respectivos horários. Na ocasião a diretora salientou que os quadros foram elaborados de forma que todos os espaços da escola sejam utilizados, já que isso não estava acontecendo como o planejado, e reforçou a orientação de duas turmas não ocuparem o mesmo espaço ao mesmo tempo.

Figura 6: Imagens do quadro de horários estabelecidos para o uso dos espaços determinados para cada turma.

ENEB PROFª ENOY CHAVES DA COSTA LEONE PARQUES - PERÍODO DA MANHÃ			
ATIVIDADES	DIAS DA SEMANA	HORÁRIOS	SALAS/TURMAS
PARQUE DE AREIA PARQUE EXTERNO	Segunda, quarta e sexta Terça e quinta	8h20 às 9h 8h às 9h	Recreação/NICE Recreação/VERA
PARQUE DE AREIA PARQUE EXTERNO	Segunda, quarta e sexta Terça e quinta	9h às 9h30 9h às 9h30	M1A M1A
PARQUE DE AREIA PARQUE EXTERNO	Terça e quinta Segunda, quarta e sexta	9h às 9h30 9h às 9h30	M2A M2A
PARQUE DE AREIA PARQUE EXTERNO	Terça-feira Quarta-feira	9h40 às 10h10 9h40 às 10h10	E1A E1A
PARQUE DE AREIA PARQUE EXTERNO	Quarta-feira Sexta-feira	9h40 às 10h10 9h40 às 10h10	E1C E1C
PARQUE DE AREIA PARQUE EXTERNO	Terça-feira Sexta-feira	10h30 às 11h 10h30 às 11h	E2A E2A
SEGUIR RIGOROSAMENTE OS HORÁRIOS E AMBIENTES.			

Fonte: Registros feitos pela pesquisadora em agosto de 2018

A orientação para que as turmas não se encontrem em nenhum dos espaços externos contraria ao que está proposto no Projeto Político Pedagógico (2018), já que os princípios norteadores da Proposta Fazer em Cantos traz como um de seus objetivos “Priorizar a organização dos espaços de maneira diferenciada, possibilitando a integração dos alunos, por meio de grupos heterogêneos, desenvolvendo o respeito, a solidariedade e a autonomia [...] (PPP, 2018, p. 79-80).

A importância da interação entre pares de idades iguais ou diferentes podem ser identificadas em “Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009a), DCNEI (2009), Horn (2007), Devries e Zan (1998), Piaget (1994), como um elemento essencial à produção das culturas infantis e autonomia moral.

Pelo que foi possível observar, esses encontros entre as diferentes turmas da instituição ocorrem nos horários de refeição, nos momentos de entrada e saída, nos dias de cantar o hino nacional, em ocasiões de comemorações festivas. Também pudemos identificar que esses momentos não ocorriam com o objetivo primordial de favorecer a interação entre as crianças, mas eram concebidos como um momento de espera e atenção, nos quais a fala e os contatos entre as crianças “tendem” a ser evitados. Dizemos tendem porque a criança, como bem enfatiza Corsáro (2011, p. 169), ao buscar obter controle sobre suas vidas burlam tais regras e desafiam a autoridade adulta através de suas culturas infantis.

Cabe ressaltar que no planejamento de atividades alguns professores contemplam a participação de uma ou mais turmas no mesmo momento e espaço para determinadas atividades, assim como alguns encontros entre turmas diferentes nos espaços externos (parque, pátio brinquedos ou parque de areia) são permitidos, quando existe essa necessidade. Há assim certa flexibilidade quanto tal determinação.

4.2 – Os recursos pedagógicos na escola

Procuramos observar a escolha dos recursos didáticos utilizados por docentes em salas de aula por entendermos que esta é uma etapa de grande importância nos

processos de ensino e de aprendizagem, isto porque recursos adequados podem ser facilitadores para estimular e enriquecer a vivência diária não só dos educadores, mas também dos educandos. Os recursos didáticos são materiais utilizados pelo professor para auxiliar o ensino e a aprendizagem de seus alunos em relação ao conteúdo proposto. Devem servir para contextualizar os conteúdos na perspectiva de sua relevância social e facilitar sua compreensão (SOUZA, 2007). Já os pesquisadores Costoldi e Polinarski (2009), afirmam que os mesmos propiciam o desenvolvimento cognitivo do aluno e devem ter o poder de aproximar o aprendiz do conteúdo que se pretende ensinar, facilitando assim sua efetiva aprendizagem. No cotidiano da sala de aula muitos recursos didáticos podem e devem ser utilizados. A escolha depende de fatores como as concepções do educador acerca do recurso e de como a criança aprende, além de considerar também a finalidade de sua utilização e a disponibilidade financeira para sua aquisição.

Com base nessa concepção sobre o valor do recurso pedagógico para a organização do trabalho escolar buscamos analisar como a escola que foi objeto de nossa pesquisa fazia uso desses recursos. Para isso, procuramos direcionar nossa observação para tentar responder aos seguintes questionamentos: Os professores dispõem de materiais pedagógicos e didáticos que permitem atividades diversificadas dentro da sala de aula? A equipe escolar conhece o material pedagógico e didático existente na escola, sabe onde está guardado e utilizam-no quando necessário? Os alunos têm acesso a livros e a textos em outros suportes? A escola conta com recursos relativos às tecnologias da informação e comunicação - TIC?

Para responder a esses questionamentos procuramos observar a existência e as condições de uso dos recursos pedagógicos da escola.

Dessa observação constatamos que a instituição possui recursos materiais diversificados em quantidade suficiente para uso dos professores e alunos na realização das atividades propostas. Esses recursos ficam armazenados na sala da coordenação e no almoxarifado, cuja organização permite a localização dos mesmos com facilidade, porém o acesso a eles deve se dar na presença de um dos gestores. É importante informar que os recursos existentes na escola são concedidos com facilidade quando

solicitados e os professores têm permissão para reservarem em seus armários a quantidade que julgarem necessária para o uso cotidiano com seus alunos.

No que se refere aos brinquedos, a escola tem em seus diferentes espaços, materiais lúdicos diversificados, porém nem todos em bom estado de conservação e nem em quantidade suficiente. No entanto, os que existem são adequados para realização das brincadeiras infantis. Através da observação *in loco*, e acesso às pautas de HTPCs analisadas, foi possível verificar que, em função de sua racionalidade e dificuldade de aquisição de novos brinquedos, a equipe gestora solicitou aos seus professores, que os mesmos fossem utilizados com cuidado, de forma a ensinar as crianças a preservá-los, desenvolvendo nelas a utilização consciente dos mesmos. Tal solicitação converge para o que expõe Oliveira (2012), ao destacar que:

Em sua relação com os materiais, as aprendizagens das crianças não se restringem a saber para que servem ou o que fazer com eles. Compreender que os materiais da creche ou da escola são de uso comum que pertencem a um grupo e não apenas aos adultos e responsabilizar-se por seu uso e cuidado são aprendizagens importantes para as crianças no que diz respeito a cooperar e contribuir para a construção e manutenção de um ambiente agradável e organizado.

Sobre esse aspecto, Devries e Zan (1998) enfatizam que a oportunidade dada à criança de assumir pequenas responsabilidades, em função de anseios coletivos e não individuais, promove a descentração a partir do exercício de articular suas ações e pontos de vistas com os dos outros. Essa ação é extremamente favorável ao desenvolvimento da autonomia.

Porém, em função da fragilidade dos brinquedos, que “devem ser preservados”, e dos conflitos que são incitados pela preferência compartilhada do mesmo brinquedo pelas crianças, foi possível observar uma restrição à utilização de determinados brinquedos, e poucas situações em que as crianças foram incitadas a negociar o tempo e uso do mesmo.

A aquisição de brinquedos para compor os cantos de aprendizagem e se adequar a Proposta “Fazer em Cantos” apresentou-se como uma problemática sinalizada pelos professores aos gestores e destes aos supervisores e orientadores. Essa constatação é decorrente de nossa análise das Atas de supervisão e orientação, assim como de algumas Atas de HTPC. Esses documentos também demonstram que aos poucos esse problema

foi sendo superado pelas estratégias assumidas pelos gestores e corpo docente. Assim, pautados em um dos objetivos da Proposta “Fazer em Cantos” que consiste em construir os cantos com produções de brinquedos com objetos recicláveis feitas pelas crianças, os cantos de aprendizagem tanto internos quanto externos têm sido enriquecidos com essas criações que valorizam as produções das crianças, dando identidade a esses espaços.

Com relação ao acesso das crianças às tecnologias de informação e comunicação - (TICs), ele é praticamente inexistente, pois a escola disponibiliza um computador para uso dos professores, seja para suas pesquisas individuais ou em atividade com os alunos, num espaço localizado na sala que faz divisa com a sala da coordenação, a minibiblioteca e sala de café dos funcionários.

Figura 7: Ao fundo, imagem do computador em um dos cantos da sala, como registrado na foto.



Fonte: Registros feitos pela pesquisadora em agosto de 2018.

Através de observação do uso desse equipamento pelos alunos da Etapa 2, foi possível verificar que as crianças apreciam esse momento, porém, em função do número reduzido de computador (apenas 1) a sua utilização fica centrada na figura do professor, não sendo possível aos alunos uma interação significativa com essa tecnologia. Outro aspecto dificultador para essa interação, é que, em função da proximidade com a sala

onde a coordenadora desempenha seu trabalho, as crianças são orientadas a manter silêncio, sendo esse um comportamento não condizente com a necessidade de verbalizar e expressar suas impressões sobre o que está sendo contemplado no computador. Isso gera a necessidade do professor chamar constantemente a atenção das crianças, desmotivando algumas crianças para essa atividade.

Foi possível observar na sala destinada a alunos da Etapa 1, que a professora disponibilizou um computador em um dos cantos de aprendizagem. Conforme identificamos, esse equipamento tecnológico foi trazido pela própria professora, de sua casa. A diretora, em uma das conversas que participamos, manifestou o interesse em adquirir um computador para cada sala, dada a importância que atribui à presença deste para que os alunos possam manusear e ampliar seus conhecimentos na área das TICs.

Quanto ao acervo Bibliográfico, a escola possuía, por ocasião da coleta de dados, 1443 livros (Gráfico 1), que se dividem entre os pedagógicos (em uma quantidade reduzida e direcionadas aos professores), e os de literatura infantil, que compõem a maioria do acervo e são direcionados à utilização dos professores e dos alunos. Os livros ficam armazenados na sala da coordenação, e numa minibiblioteca localizada em frente à sala de coordenação (Figura 8). Em função do espaço reduzido desses ambientes existe certa dificuldade de sua utilização por parte das crianças. O contato das crianças com os livros ali contidos é viabilizado apenas pelos professores.

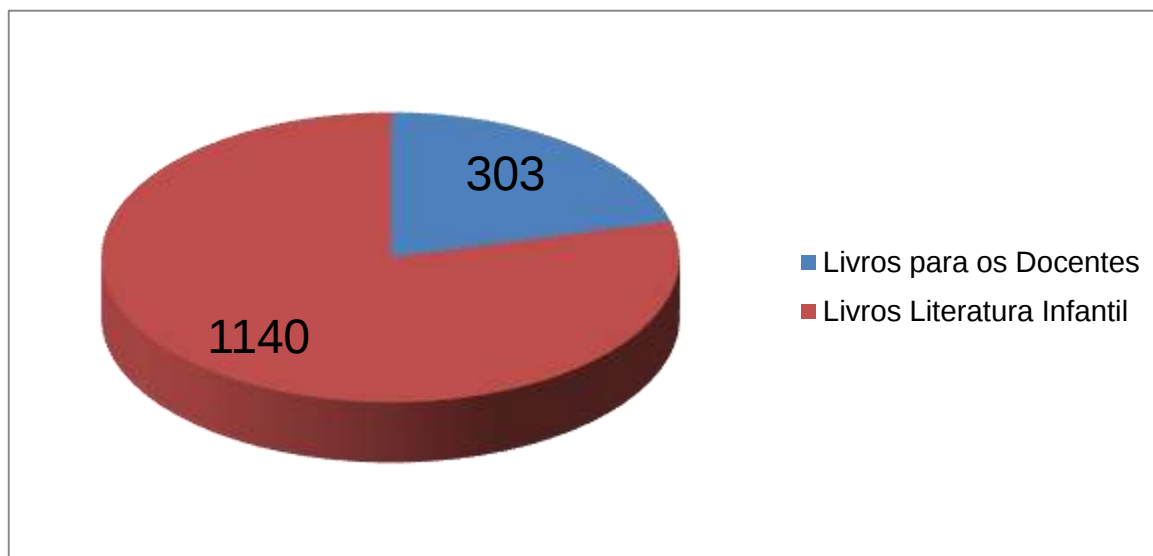
Nos chamados “Cantos de leitura”, presentes em cada sala, são disponibilizados livros para manuseio dos alunos.

Figura 8: Imagens Minibiblioteca

Fonte: Registros feitos pela pesquisadora em agosto de 2018.

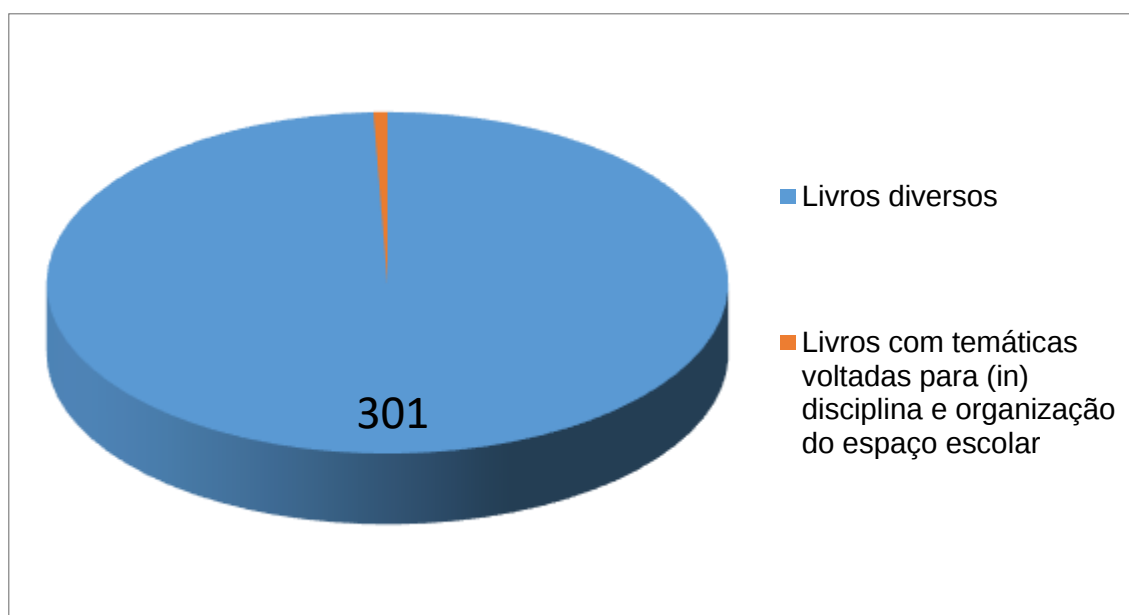
De acordo com Mayrink (1991), quando argumenta que a Biblioteca Escolar apoia os docentes em sua capacitação, e admitirmos que a Biblioteca escolar é um espaço que fomenta e ajuda a organizar os trabalhos de sala de aula no que se refere à cultura letrada, a todas as áreas do conhecimento científico, bem como as manifestações culturais e as práticas sociais (MAYRINK, 1991). Durante a realização de nossa pesquisa buscamos verificar quais livros compunham o acervo e de que forma eram utilizados, tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Como foi informado anteriormente, no levantamento dos livros do Acervo da Escola identificamos uma totalidade de 1443 títulos, onde 303 dos títulos compõem a biblioteca docente e 1140 fazem parte do acervo dos alunos (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Levantamento do acervo – Livros direcionados aos Docentes e Livros de Literatura Infantil direcionados ao trabalho com as crianças.



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados durante a pesquisa

Dentre os livros destinados ao docente foi possível identificar apenas 2 (dois) títulos com temáticas voltadas para a questão da indisciplina e organização da escola, sendo eles “Impactos da violência na Escola – Um diálogo com professores” (ASSIS, CONSTANTINO, 2010) e “Brincar de pensar com crianças de 3 a 4 anos” (SÁTIRO, 2012), na qual este último compõe as referências bibliográficas utilizadas na presente pesquisa. Na biblioteca infantil constatarem-se algumas coleções e histórias que trabalham valores, atitudes e comportamentos. Ficou evidenciada, em relação à composição do acervo, a inexistência de mais títulos que abordem a temática da indisciplina em seus diferentes aspectos.

Gráfico 2- Levantamento do acervo docente

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados durante a pesquisa

Apesar de não ser possível uma análise de registro de retiradas dos livros pelos professores, por não ser procedimento utilizado pela escola, conseguimos identificar nos dados colhidos na aplicação do questionário, relatos dos mesmos sobre a utilização dos livros do acervo infantil na prática pedagógica e preparo das aulas, assim como a identificação da falta de tempo, em função da dupla jornada, como um dos motivos que dificultam a busca por leitura do acervo docente.

O acesso aos livros, no período em que foi realizada a observação *in loco* restringe-se aos contemplados nos estudos em HTPP e HTPC elencados pela coordenadora. Conforme foi possível verificar no momento das análises das pautas de HTPP e HTPC, houve ocasião em que foi dada oportunidade dos professores escolherem os livros para socializar as leituras com os demais professores. Conforme o depoimento dos membros da equipe gestora essa atitude pretendeu propiciar a valorização da leitura e do estudo de livros que favorecessem o enriquecimento do trabalho docente. Porém não foi possível observar, durante o período de realização da pesquisa, nenhum empréstimo de livros da Biblioteca, que ficam quase que camuflados em meio a outros materiais na sala da coordenação pedagógica. O acesso ao acervo bibliográfico na escola só é permitido na presença da coordenadora ou diretora, não sendo um lugar de livre acesso.

Na aplicação do questionário, ao responderem a questão “Você sabe se a escola possui em seu acervo, títulos sobre a questão da (in) disciplina?”, 80% alegaram não ter conhecimento e 10% afirmaram não existir livros sobre esse tema na biblioteca da escola. É preciso destacar também que apenas 30% dos educadores participantes da pesquisa disseram que “costumam ler livros destinados à formação do professor que façam parte do acervo da Biblioteca da Escola”, o que evidencia uma subutilização desse espaço e de seu acervo para superação dos aspectos de (in) disciplina na realidade escolar.

Durante todo ano de 2018, as leituras desenvolvidas nos momentos de formação em HTPP e HTPC foram relacionadas ao Material de apoio ao professor fornecido pelo SESI.⁸

O material do Sistema SESI de Ensino foi adotado pelo Sistema de Ensino Municipal de Araçatuba no ano de 2018. Tendo como premissa que o material seria utilizado de forma a potencializar a aprendizagem das crianças, o Sistema SESI de Ensino promoveu capacitações periódicas com os professores, e forneceu o Referencial Curricular do Sistema SESI de Ensino, como suporte para estudos em HTPCs e HTPPs. Não foi averiguado na composição do respectivo documento nenhuma abordagem da temática da disciplina ou da indisciplina. Além dos Referenciais Curriculares do Sistema SESI de Ensino, os professores receberam um Manual de orientação à prática educativa para os diferentes agrupamentos (bebês, crianças muito pequenas, crianças pequenas), com sugestões de atividades e explicitação das expectativas de aprendizagens por eixo.

Foi possível observar durante a pesquisa muitas reclamações por parte dos professores sobre alunos com comportamentos inadequados, e solicitação constante para que a direção mediasse essas situações. As atitudes decorrentes dessas solicitações se configuraram apenas em reações ao problema ou solicitação para que a família resolvesse. Não conseguimos identificar nenhuma orientação de leitura e nenhum ato formativo que pudesse dar suporte ao enfrentamento a tais situações a partir de um referencial teórico consistente. Isso vai ao sentido contrário do que está explícito na proposta de trabalho da coordenadora, constante no Projeto Político Pedagógico, na qual

⁸ Sistema SESI-SP de ensino

consta a contemplação da indisciplina como um desafio a ser enfrentado junto ao corpo docente.

4.3 – Os processos de ensino e de aprendizagem e a gestão da sala de aula

As concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem englobam uma série de questionamentos como a própria definição do que é aprender e do que é ensinar. Dessa forma, torna-se necessário que as equipes escolares sejam capazes de compreender as diferenças de cada ação, suas finalidades, para que possam escolher as melhores estratégias didáticas para trabalhar um determinado tema. A partir das pesquisas e concepções difundidas por grandes pensadores como o Piaget (1979), Vygotsky (1988), Ferreiro e Teberosky (1999) e Wallon (2007) ampliam-se os estudos sobre o funcionamento da inteligência da criança e seu processo de aquisição do conhecimento. Embora, as teorias desses estudiosos do comportamento humano apresentem aspectos divergentes, elas contribuíram de modo significativo com a ampliação do conhecimento na área do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

De acordo com os teóricos acima citados, os procedimentos didáticos devem ser revistos a cada nova necessidade explicitada pelos alunos. O ato de ensinar não pode ser algo padronizado e fixo, mas precisa passar por reformulações para que a aprendizagem do aluno seja alcançada. Por esse motivo é preciso não apenas incorporar novos conceitos como coloca-los em prática, o objetivo do educador deve ser acima de tudo alcançar o aprendizado do aluno.

Na perspectiva que assumimos para realizar o trabalho investigativo que deu origem a este texto, cada aluno é um sujeito especial diferente dos outros sujeitos, com suas especificidades. Cabe à equipe escolar, portanto, pensar, refletir, selecionar os melhores procedimentos de aprendizagem a serem utilizados, assim como, estabelecer um ambiente de troca e cooperação no espaço escolar.

Essas concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem nos auxiliaram na formulação de questionamentos que nos ajudassem a analisar como a escola pesquisada organiza os procedimentos para esse fim. Assim, olhamos para esses aspectos a partir dos seguintes questionamentos: Os professores fazem uma avaliação

diagnóstica no início de cada etapa de ensino, para que possam pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características dos alunos? Os professores monitoram continuamente o progresso dos alunos e sabem quantos e quais estão em dificuldades em cada conteúdo? Os professores procuram constantemente propor atividades que propiciem a prática de valores e atitudes almejados? O ritmo de ensino é ajustado para atender aos alunos que aprendem com maior ou menor facilidade? Os alunos que não terminam as atividades durante a aula recebem orientação especial, para que acompanhem o ritmo da turma? Os professores estimulam a curiosidade e o interesse dos alunos, relacionando o conteúdo da lição com situações relevantes do dia-a-dia dos alunos? Os problemas de disciplina são resolvidos na sala, sem necessidade de encaminhar os alunos à direção? Os professores utilizam tecnologias de informação e comunicação e outros materiais interativos, quando necessário? Os alunos são ativamente engajados nas atividades de sala de aula?

Além das questões acima propostas, também procuramos olhar de maneira mais ampla a atividade fim da escola – ensinar e aprender, buscando respostas sobre os seguintes posicionamentos dos professores: Utilizam material de uso social nas práticas pedagógicas, estimulando os alunos a perceberem o vínculo entre as atividades escolares e extraescolares? Aproveitam os espaços externos para realizar atividades cotidianas como ler, contar histórias, fazer desenhos etc.? Propõem atividades pedagógicas fora da escola como passeios, excursões etc.? Dispõem de material pedagógico e didático adequado, que permite atividades diversificadas dentro da sala de aula?

Com relação à equipe escolar, procuramos verificar se a mesma conhece o material pedagógico e didático existente na escola, sabe onde está guardado e o utiliza quando necessário, e ainda, se aceita inovações e se mostra envolvida em processos de mudança.

Quando assumimos, nos limites deste texto, que gestão educacional, pode ser entendida como organização do trabalho escolar e como tomada de decisões para atingir os fins da educação, temos a referência que essa gestão acontece em todos os âmbitos da escola. Mas para Ferreira (2008, p. 08), ela se desenvolve “fundamentalmente, na sala de aula, onde concretamente se objetiva o projeto político pedagógico não só como

desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões”. Assim, a gestão em sala de aula, como uma continuidade da gestão escolar, demanda a orientação e mediação do professor, para que possa garantir a aprendizagem das crianças e a formação delas como sujeitos plenos.

A prática pedagógica que se realiza no cotidiano das salas de aula implica um posicionamento intencional do professor para com os seus alunos e dos alunos com o conhecimento, de forma que as atividades didático-pedagógicas resultem da interação dos sujeitos entre si e com o objeto do conhecimento (PIAGET, 1979). Assim, o trabalho na sala de aula requer do professor o compromisso e o posicionamento ético para com a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, pois só assim será possível instrumentalizá-los para uma participação consciente na sociedade.

Realizamos a reflexão sobre tais prerrogativas a partir dos seguintes questionamentos: Os professores demonstram ter domínio da matéria que ensinam? Os professores participam com frequência de cursos de atualização, demonstrando empenho no seu desenvolvimento profissional? Os professores consideram-se capazes de ensinar bem? Os professores sentem-se à vontade com os materiais de aprendizagem integrando-os às tarefas de sala de aula e têm ideias criativas sobre como ensinar? Os professores consideram o seu trabalho significativo? Os professores planejam as atividades de ensino de forma cooperativa? Os professores trocam ideias sobre o processo de ensino e aprendizagem e as estratégias a serem empregadas? Os professores, diretor e equipe técnica trabalham em conjunto para tratar de questões de interesse da escola?

Para responder aos questionamentos elencados realizamos análise documental, observamos duas salas de aula e cotejamos as informações coletadas com os dados constantes nos questionários e entrevistas com gestores e professores da escola.

A partir desses instrumentos constatamos que a realização dos procedimentos avaliativos da instituição seja quanto ao desenvolvimento do aluno ou desenvolvimento do trabalho pedagógico estão vinculados ao que está estabelecido no Projeto Político Pedagógico da instituição. No referido documento, a avaliação assume um caráter formativo, devendo ser realizada durante os processos de ensino e de aprendizagem, por intermédio dos seguintes instrumentos: Relato Reflexivo, Portfólio, Álbum do grafismo.

O foco desses procedimentos avaliativos está centrado na observação da evolução das crianças, individualmente e em relação ao grupo, durante as atividades realizadas no decorrer do ano letivo. A adoção dessas estratégias de avaliação da aprendizagem atende as determinações previstas no documento DCNEI (2009), que ao discorrer sobre os procedimentos mais adequados ao acompanhamento do trabalho pedagógico e desenvolvimento das crianças, determina que deva ser garantido a elas:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil. (p. 29)

Por meio da análise às Atas de reuniões de HTPC e HTPP, foi possível observar que existe um olhar cuidadoso em relação à prática avaliativa por parte do Sistema Municipal de Educação, que implantou para todas as unidades a adoção do Portfólio⁹ como um dos instrumentos avaliativos, e a prática avaliativa constante como um dos princípios norteadores da Proposta Fazer em Cantos. Assim, para atender com êxito tais determinações e orientações, a escola busca subsidiar o corpo docente de conhecimentos que orientem a condução de tais procedimentos. Nas Atas de HTPP (2014 a 2018) consta a adoção da obra intitulada “Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança” (2003), e os RCNEIS como principais referências de estudo à essa temática. No ano de 2018, no entanto, os estudos estiveram voltados ao “Referencial Curricular do Sistema Sesi-SP de Ensino, que contempla em sua organização textual um capítulo sobre a Avaliação na Educação Infantil”.

Por meio da observação nas duas salas de aula (Etapa 2/A e Etapa 2/B), foi constatado que as professoras realizam a observação das aprendizagens dos alunos,

⁹ O Sistema Municipal de educação utiliza também o portfólio como ferramenta para avaliar o progresso das crianças através de um conjunto de procedimentos contínuos. É um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, sendo uma avaliação contínua mais autêntica, objetiva e compreensiva, permitindo acompanhar todos os processos de aprendizagem.

utilizando diferentes registros (relatórios descritivos, portfólios e álbuns) adotados pela instituição para a realização da avaliação do desenvolvimento das crianças durante o ano letivo. A intenção declarada para a utilização desses procedimentos é detectar as dificuldades que orientem a uma intervenção pontual. Conforme consta no RCNEI (1998, p. 59).

São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc.

Apesar dos estudos e reflexões desenvolvidas, foi possível perceber, por meio das situações de aprendizagem observadas nas salas tanto da Etapa 2/A, quanto da Etapa 2/B, que existe ainda uma dificuldade dos educadores, em transferir tais conhecimentos para prática, pois a atenção voltada para a realização das atividades desenvolvidas pelas crianças em diferentes momentos da rotina esteve mais direcionada à verificação do cumprimento das mesmas do que para a aferição das aprendizagens. A utilização dos procedimentos avaliativos não deve se restringir somente a isso, devendo ser tomados prioritariamente, como um “conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças” (RCNEI, 1998, p. 59).

Observamos que as dificuldades que alguns alunos apresentaram na realização de determinadas atividades contidas na apostila do Sistema Sesi/SP foram sinalizadas pelas professoras como algo singular às suas capacidades em desenvolvê-las. Diante disso, não vimos ser oferecida nenhuma intervenção direta dos professores sujeitos de nossa pesquisa, na busca por lançar mãos de estratégias que ajudassem aqueles alunos a superarem tais dificuldades. A atitude tomada pelas professoras, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, foi a troca dos lugares onde estes sentavam, de forma a ficarem mais próximo da lousa ou distante de algum colega, que no entender das docentes, pudessem estar desviando a atenção daquele aluno, com conversas paralelas.

Para além do que foi apontado, verificamos que a postura dos professores frente às dificuldades dos alunos, promovia uma desmotivação e desinteresse nos mesmos, de modo que, alguns as realizam mesmo sem lhe atribuir nenhum sentido, para que não

fossem punidos com a proibição de participar das demais brincadeiras previstas para o dia. Outros acabavam por não concluí-las, mesmo que isso significasse a impossibilidade de participar dos momentos de brincadeira. Vasconcellos (1995) ressalta que o professor ao almejar a disciplina geralmente se preocupa demasiadamente com o aluno, esquecendo-se da necessidade de promover um ensino significativo e participativo, voltado aos interesses das crianças, tornando-se assim um dos mais sérios fatores de indisciplina. Destaca ainda, que o alcance da disciplina almejada pelo professor em sala de aula passa pela revisão da “proposta de trabalho, tanto do ponto de vista do conteúdo, como da metodologia (criança motivada não dá problema de disciplina)” (p. 51).

Quanto aos problemas de comportamentos, foi possível verificar que ambas as professoras consideram como indisciplina as conversas paralelas, agitação no lugar e deslocamento na sala, no momento das atividades, agressividade e conflitos, ou a exacerbação das falas nos diferentes momentos da rotina. Em relação a essa última, foi possível perceber que na Etapa 2/A havia uma tolerância maior quanto a sua incidência, favorecendo a interação constante entre as crianças, mas gerando em determinados momentos um desencontro de comunicação. Já na Etapa 2/B as conversas não se intensificavam, pois assim que a professora percebia que estavam aumentando, intervia, solicitando às crianças que diminuíssem a conversa, o que gerava uma comunicação coordenada pelo professor, onde ele definia, solicitava e permitia a hora de falar, assim como a interação entre as crianças durante as atividades.

Ao buscarmos identificar como a indisciplina era enfrentada pelo professor, constatamos que a professora da sala da Etapa 2/A, diante de comportamentos que considerava como sendo de agressividade, encaminhava as crianças envolvidas para que a direção ou coordenação pudesse resolvê-los. Durante a entrevista ao se referir a um aluno específico, considerado por ela como sendo muito agressivo, a professora destacou que

‘eu tinha um problema bem pontual né? De indisciplina... mas... que era uma criança agressiva... mas eram fatores externos que provocavam isso... uma criança que não gostava de ser contrariada... uma criança que tinha que estar o tempo inteiro no comando... Então... mas isso era um problema dele’
(PROFESSORA DA ETAPA 2/A).

A partir de sua fala ficou evidente o deslocamento do problema para o âmbito familiar e para o aluno em sua personalidade, sendo possível inferir ainda que antes de enviar o aluno à direção, ela esgotava outras estratégias que identificava como uma busca por compreendê-lo, explicitando que:

“eu trazia ele para perto de mim... sendo o meu ajudante... sendo o meu amigo... sendo o meu tudo...[...] a coisa rolava melhor... então ai... você é meu amigo... nós vamos ser amigos e tal tá... ia tudo muito bem...[...] porque ele é uma criança que requisita muita função... ele requisita muito... assim... estar o tempo inteiro fazendo alguma coisa... ele é a típica criança... ele ocioso... ele não funciona... ele é típico assim... então ele tem que estar o tempo inteiro fazendo alguma coisa... ocupado... se manter ocupado com alguma função... se sentir importante... entendeu?...” (PROFESSORA DA ETAPA 2/A)

No entanto, conforme a professora explicou em determinadas situações em que ele teria que ser contrariado as suas atitudes se tornaram mais agressivas, chegando ao ponto de agredi-la fisicamente, desencadeando assim a tomada de decisão por parte da escola em orientar os pais *“pra que eles procurassem um encaminhamento... procurassem algum profissional pra poder administrar esse sentimento da criança”* (PROFESSORA ETAPA 2/A).

A professora explicitou que não concorda com a atitude, muitas vezes adotada pela equipe gestora e por outros educadores, em impor à criança um pedido de desculpas, pois julga que, ao ser forçada a fazê-lo, ela não muda seu comportamento. Em sua argumentação, esta professora esclarece que o ato de se desculpar deve acontecer se a criança sentir vontade, não por obrigação, convergindo ao que expõe DeVries e Zan (1998), quando ressaltam que “pedidos forçados de desculpas são insinceros e operam contra o descentramento e o desenvolvimento de empatia” (p. 107).

Na sala da Etapa 2/B, durante o período que observamos a classe, a professora lançou mão do recurso de levar o aluno até a coordenação somente em um episódio, quando o mesmo quebrou um objeto do espaço escolar, desrespeitando a regra de conservá-lo. Nas demais situações de conflitos, que foram raras, a professora resolveu chamando a atenção dos envolvidos. Ao iniciarmos a observação, ela revelou que para conquistar a disciplina e respeito dos alunos tem como regra *“não mostrar os dentes aos alunos”* no início do ano. Ficou evidente que os alunos a temem. Inclusive os de outras turmas da instituição. Crianças que “dão muito trabalho” aos demais professores,

ao serem informados que podem ser levados para a professora, intimidam-se e tendem a recuar em seus comportamentos. Isso ficou evidente principalmente nas situações do refeitório, em que ela às vezes interferia sobre algumas situações de “mau comportamento” cometidas por alunos de outras turmas.

Em ambas as salas não foi observada nenhuma mediação de conflito, e na incidência deles ou havia a orientação por parte da professora à criança agredida, para que se afastasse da que lhe agrediu, ou desconsiderasse o que foi dito a ela, utilizando quase sempre uma chamada de atenção pontual ao que iniciou o conflito. Não identificamos atitudes ou posturas dos docentes no sentido de verificar o que motivou o problema, de forma a promover a possibilidade das crianças esclarecerem o ocorrido, confrontando suas atitudes e buscando um reestabelecimento do vínculo rompido na situação. Estratégia essencial a descentração e ao desenvolvimento da autonomia, como explicita Piaget (1994), Vinha (2000) e DeVries e Zan (1998).

Na análise dos dados coletados ficou evidente que na instituição existe uma intenção em mobilizar práticas que buscam valorizar o protagonismo das crianças em seu processo ensino aprendizagem. Isso está devidamente registrado nos diferentes documentos consultados, especialmente no Projeto Político Pedagógico, Semanário dos professores das Etapas 2 A e 2 B, e nas orientações fornecidas em estudos nos momentos de HTPP e HTPC.

O Planejamento das atividades a serem desenvolvidas é realizado por todos os professores. O Plano de ensino, que resulta dessa ação de planejar, deve ser entregue com antecedência, conforme cronograma estipulado pela coordenadora. Esta, ao recebê-los, tem o cuidado de vista-los, após realizar a leitura criteriosa dos mesmos. Dá retorno a cada professor, tanto no que se refere aos aspectos estruturais do documento, quanto ao que diz respeito ao seu conteúdo, como por exemplo, sobre atividades contempladas. No entanto, no período em que foi realizada a observação na Etapa 2/A, a professora não seguiu o que estava planejado naquele documento. Na Etapa 2/B, do mesmo modo, houve também a realização de atividades que não estavam na planilha, mas foi possível identificar, na análise do semanário da classe, que as atividades propostas nesse outro documento, eram cumpridas, e outras eram realizadas a partir das situações demandadas pelas necessidades de aprendizagem dos alunos. Como exemplo, a atividade realizada

em grupo, no dia 02/08/2018, onde, a partir da proposta inicial contida no planejamento semanal, as crianças iriam cantar a música “A barata diz que tem” e desenhar a quantidade de saias citadas na música, uma das alunas manifestou interesse em pensar na quantidade de saias para duas baratas. A professora então, apropriando-se da curiosidade da aluna, que acabou por incitar outros colegas, propôs que estes se dividissem em grupos, e entregando cartolina e matérias para registro (lápiz grafite, lápis de cor e borracha) lançou o desafio para pensarem “Qual a quantidade de saias que seriam utilizadas por 5 baratas?”. As crianças ao final foram à frente da sala apresentar o que haviam feito, e o raciocínio utilizado, sendo todos valorizados pela professora.

Nesta turma, a contação de história não é realizada somente na sala, mas também em outros espaços da escola, sendo possível verificar que as crianças apreciavam esses momentos. Havia também o uso constante do computador pela professora para realizar algumas pesquisas e assistir algumas histórias. Na Etapa 2/B, no período em que foi realizada a observação não-participante não observamos a utilização desses recursos.

Ao analisar os semanários das duas salas constatamos o planejamento de uma atividade de ida ao mercado. O objetivo explicitado para o desenvolvimento desta proposta era o de promover uma aprendizagem significativa, em um contexto real, onde os conhecimentos trabalhados na escola estivessem articulados com sua função social. A intenção evidente era a de articular as atividades realizadas na escola com as atividades extraescolares. Também constatamos a existência de algumas propostas de trabalho em grupo, numa perspectiva de trabalho coletivo. Porém, essas atividades planejadas não se efetivaram durante o período da observação, principalmente as que demandavam a quebra da rotina escolar.

No decorrer da observação nas respectivas salas houve a manifestação de um contentamento pelas professoras com a aquisição do material do Sistema SESI de Ensino, porém alguns apontamentos indicaram que o mesmo possui algumas atividades que fogem as necessidades de aprendizagem da criança, no que se refere ao desafio que toda atividade deve conter, sendo esse desafio ora ausente, ora muito acentuado inviabilizando a realização da mesma.

Ao observar a realização de uma atividade na Etapa 2/B em que as crianças manifestaram dificuldades e desmotivação para resolvê-la, foi verificado que a

professora não fez nenhuma adequação para torna-la mais acessível e significativa para as crianças. Ao ser questionada sobre isso, a professora argumentou que considerava a atividade muito difícil e sem sentido, porém destacou que estas devem ser realizadas. Relatou ainda que as atividades dadas no dia devem ser retomadas com as crianças que faltaram, não devendo ficar sem fazer, sendo essa uma orientação da equipe gestora. Quanto a essa orientação, ambas as professoras manifestaram desacordo.

4.4 – As práticas comunicativas na escola

De acordo com López (2012) a comunicação é importante nas instituições porque, além de ser um suporte quando é restrita ao seu papel administrativo, também tem caráter estratégico quando orienta e direciona a instituição para que consiga o cumprimento de suas finalidades, articulando ações de diferentes atores. É preciso considerar, porém, que as práticas comunicativas que ocorrem na escola podem ser desmobilizadoras, ampliando as dificuldades do processo educativo na medida em que aconteçam em um contexto de autoritarismo mais do que de acolhimento e inclusão. Se bem conduzida, a comunicação pode encurtar distâncias e construir espaços de dialogicidade e consensos. Fica evidente então, que o êxito da organização escolar, depende da maneira como ocorre a comunicação entre os diferentes atores do processo educativo.

Ao reconhecermos a importância dos processos comunicativos na instituição escolar, pensamos em buscar respostas para alguns questionamentos que nos ajudassem a analisar como escola pesquisada organiza os seus procedimentos de comunicação. Assim, observamos a escola à partir das seguintes indagações: O diretor promove reuniões frequentes com o corpo docente, com pauta antecipada? A comunicação da escola com os pais e a comunidade é frequente? Os pais entram em contato com o diretor por iniciativa própria? A equipe escolar envolve-se em atividades organizadas pela comunidade? A escola promove eventos de interesse da comunidade? A equipe escolar procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria da escola e enfatiza que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos alunos?

Para responder a esses questionamentos procuramos analisar o cotidiano da escola e os dados constantes **nos questionários e entrevistas** com gestores e professores da escola.

Da análise dos dados coletados constatamos que as utilizações das reuniões previstas no calendário escolar se constituíram no principal instrumento utilizado para comunicação entre a equipe escolar e a comunidade. Sejam assuntos de natureza disciplinar, pedagógica, administrativa ou relacionais, são rotineiramente abordados nos momentos de: Reunião de Pais, Reunião Pedagógica, Reunião Coletiva e nas HTPC e a HTPP.

As reuniões previstas ocorrem sempre nos horários estabelecidos, e conforme observado *in loco*, as pautas eram entregues aos funcionários na própria reunião. No entanto, é importante destacar que os temas que seriam abordados nas reuniões, eram geralmente antecipados para aqueles que fossem participar da mesma. Constatamos que em algumas situações como Reunião de Pais, Reunião Pedagógica, Reunião de HTPC e HTPP, os participantes foram convidados a indicar assuntos ou sugerir ideias para serem incluídos na pauta. Cabe ressaltar que, com relação à participação dos pais, a possibilidade de sugerir a inclusão de algum assunto na pauta da reunião, ocorria somente ao final dos encontros, quando os demais temas já tivessem sido suficientemente abordados. Não conseguimos identificar nenhuma sugestão realizada por pais de alunos, seja nas reuniões em que realizamos a observação *in loco*, ou nas Atas das Reuniões consultadas. A descrição da quantidade de Reuniões analisadas pode ser verificada nas tabelas a seguir, com alguns indicativos do que foi observado no que diz respeito a sua utilização.

Quadro 1: Levantamento das quantidades de Atas de Reuniões de HTPC analisadas nos respectivos Livros de Registro das mesmas no período de 2014 à 2018

ANO	QUANTIDADE	OBSERVAÇÃO
2014	41	Foram utilizadas 5 reuniões para Reunião de Pais, e 1 para Atribuição de Aula
2015	36	Não foi localizada a Ata das reuniões de Dezembro. Foram utilizadas 4 reuniões para Reunião de pais

2016	38	Não foram utilizados horários para Reuniões de pais
2017	52	Foram utilizadas 4 reuniões para Reunião de pais, 1 para Festa da família e 1 para reunião coletiva
2018	28	Foram utilizadas 2 reuniões para reunião de pais
TOTAL	195	

Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir dos registros escolares.

As HTPCs realizadas no período da observação foram destinadas à realização de estudos, elaboração de documentos (Portfólio, Relatório avaliação, PPP, Plano de Ensino). Também foram utilizadas para a transmissão de recados e tratar de assuntos que precisavam ser definidos pela equipe escolar. Nesses encontros eram reservados 30 minutos para as trocas de experiências entre os pares. Conforme verificado este momento se configurava também como um espaço de relatos e compartilhamentos espontâneos das situações vivenciadas pelos docentes em sua prática cotidiana, onde foi possível observar alguns desabafos sobre situações de indisciplina vivenciadas com alguns alunos.

Quadro 2: Análise das Atas de Reuniões de Pais dos respectivos Livros de Registro das mesmas no período de 2014 à 2018

ANO	QUANTIDADE	OBSERVAÇÃO
2014	05	Das pautas analisadas foi possível observar que os assuntos tratados eram relacionados a apresentação do corpo docente, Proposta de Trabalho e projetos a serem desenvolvidos no decorrer do ano, assim como as normas da instituição, constantes no Regimento Escolar e informações referentes ao desenvolvimento dos alunos através do Relatório semestral e apresentação das atividades desenvolvidas.
2015	04	
2016	05	Das Atas analisadas, foi possível observar que os assuntos tratados consistiam na apresentação do corpo docente, as normas e regras constantes no Regimento Escolar, informações aos pais quanto às mudanças ou adequações realizadas na instituição, uso adequado da agenda escolar, informações referentes ao desenvolvimento dos seus filhos através do Relatório semestral e apresentação das atividades desenvolvidas. O campo disponibilizado aos professores para registrarem os assuntos que trataram com os pais, constam: uso da agenda, desfralde, trabalho desenvolvido em sala de aula, troca de roupa, rotina da sala, parceria escola-família, Projeto “Fazer em Cantos, disciplina, colaboração nas tarefas, mascote, comportamento agressivo orientando os pais como trabalhar, explicação sobre os níveis de escrita, festividades, rendimento do aluno, campanhas de vacinação,
2017	05	Das Atas analisadas, foi possível observar que os assuntos tratados

		consistiam na apresentação do corpo docente, reflexão sobre a importância da parceria escola-família, e a necessidade de dar limites às crianças, através de vídeo, sendo possível observar a solicitação de uma palestra com a psicóloga para falar sobre sexualidade infantil. Foi verificado ainda a contemplação dos informes sobre as normas e rotina escolar, exposição de alguns problemas quanto ao não cumprimento das normas e medidas a serem adotadas, solicitando a ajuda dos pais. Houve também orientação sobre algumas pediculoses, como o piolho, a explicação sobre os projetos a serem desenvolvidos, uso adequado da agenda escolar, informações referentes ao desenvolvimento dos seus filhos através do Relatório semestral e apresentação das atividades desenvolvidas. O campo disponibilizado aos professores para registrarem os assuntos que trataram com os pais, constam somente no primeiro bimestre: trocas, evitar brincadeiras que estimulem mordidas, trabalho a ser desenvolvido no ano letivo, convite aos pais para participarem da APM e Conselho de Escola, Combinados a serem feitos na sala, informações pedagógicas,
2018	02	Das Atas analisadas e reunião observada <i>in loco</i> , foi possível identificar que os assuntos tratados consistiam na apresentação do corpo docente, reflexão sobre a importância da parceria escola-família, e limites, através de uma fala da Mestranda Evanilde Patrícia Lima Figueira, solicitada pela diretora, e vídeo. Ficou constatado ainda os informes sobre as normas, mudanças no Regimento Escolar, adequações realizadas na estrutura ou organização do espaço escolar, atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano, a adoção do Sistema SESI de Ensino e a mudança da denominação dos “cantos de aprendizagem” para “espaços educadores”. Também constatamos orientações nas Atas sobre algumas pediculoses, como o piolho, uso adequado da agenda escolar, informações referentes ao desenvolvimento dos filhos através do Relatório semestral e apresentação das atividades desenvolvidas. O campo disponibilizado aos professores para registrarem os assuntos que trataram com os pais, não foi preenchido.
TOTAL	21	

Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir dos registros escolares.

Nos anos de 2014 e 2015 as pautas de Reunião de pais eram registradas no livro de HTPC, nos dias em que as mesmas ocorriam. A partir de 2016, as reuniões foram registradas em um Livro de Ata de Reunião de pais, onde na lista de presença dos professores, constava os assuntos gerais abordados pela Diretora, e um campo para que o professor registrasse assuntos tratados com os pais, que não constavam da pauta do Diretor. Tal mudança foi incitada pela Supervisão de Ensino e teve como propósito deixar mais claras as comunicações estabelecidas entre escola e família, ou entre família e professores.

A comunicação entre escola e família, e o fortalecimento da parceria entre ambas, ocupa lugar de destaque no Projeto Político Pedagógico da instituição. Porém, os únicos momentos de acesso dos pais e comunidade à escola são nos horários de

HTPC, Reunião de Pais, ou nos momentos de participação em órgãos colegiados da instituição (Conselho Escolar) e Instituições auxiliares (APM). Através da participação nas Reuniões já indicadas em outros momentos nesse texto, foi possível observar que existe solicitação dos pais para que pudessem participar mais das atividades escolares de seus filhos. Porém, até o momento em que encerrou a nossa observação *in loco*, houve apenas a permissão, por parte da direção, para que os pais comparecessem à escola apenas no primeiro dia de aula, e na festividade de encerramento do ano e nos momentos de reuniões já citados e determinados pela escola.

Conforme relatado pela Diretora, a escola tem como dinâmica apresentar todos os seus espaços aos pais no momento da matrícula. Também relata que se coloca à disposição dos mesmos para possíveis dúvidas ou informações que necessitem, no entanto, afirma que não entende que se possa dar, aos pais e familiares, acesso liberado no decorrer de todo ano letivo. Informou ainda, que consta na Ata do dia 23/02/2016 que esse posicionamento foi adotado para garantir a segurança dos alunos. Tais medidas contrariam alguns dos aspectos que constam no Projeto Político Pedagógico, no que se refere a proposta de trabalho com os pais:

- Todos os pais e ou comunidade serão bem recebidos e acolhidos, e saberão que sua presença é sempre importante na instituição.
- Haverá reuniões bimestrais em horários adequados a participação dos familiares, que ficarão atualizados sobre todo o processo ensino aprendizagem, bem como acontecimentos escolares, eventos e normas da escola, visando a reavaliação do processo pedagógico, sempre que necessário e ainda valorizaremos as vivências e produções dos alunos.
- Através de eventos comemorativos (dia das mães, dia dos pais, festa junina, copa do mundo, dia das crianças, aniversário da cidade, natal), possibilitando a comunidade participação e integração entre suas partes, aprimorando o processo cuidar e educar.
- Promover sempre que necessário, trocas de informações com a Rede de Proteção aos Direitos das Crianças, buscando auxílio destes serviços públicos, com a finalidade de contribuir para a formação de cidadãos que tenham seus direitos reconhecidos e garantidos.
- Organizar periodicamente, exposições abertas aos familiares/comunidade, das produções realizadas pelos alunos segundo os conteúdos trabalhados, sempre dando ênfase ao cuidar/educar. (PPP, 2018, p.28-29).

Para que escola e família mantenham um diálogo constante, que não se restrinja apenas aos momentos de Reuniões, previstas ou agendadas, a instituição utiliza o caderno de recados. Tendo clareza sobre a importância de manter os pais informados sobre qualquer acidente que venha a acontecer com seus filhos, sendo este um direito

previsto no Regimento Escolar, a escola registra-os no caderno de ocorrência, dando ciência aos mesmos. No que diz respeito aos relatos dos comportamentos “indisciplinados” das crianças e as sanções ou medidas a eles aplicadas, a escola adotou inicialmente o registro destes eventos no caderno de ocorrências. Porém, no ano de 2016, sob orientação da Supervisão de Ensino, os registros passaram a ser preenchidos em fichas e anexados no prontuário das crianças, numa forma de preservá-las, quanto ao acesso às informações constante nos relatos.

Os registros analisados revelam que os comportamentos relatados são em sua maioria de agressividade contra o colega ou funcionário. Apesar de a agitação ser anunciada, é possível perceber que o que motivou o relato foi a atitude agressiva da criança, desrespeitosa, colocando a si e aos outros em perigo. Ao verificar os responsáveis pelo relato, foi possível constatar que são feitos por professores, educadores, ADI, como também da diretora, da professora AEE e da psicóloga. Ao contrário, no que se refere aos alunos, vimos que há uma recorrência de relatos para a mesma criança. As medidas tomadas frente a tais comportamentos evidencia uma reação ao problema, e um mal-estar provocado tanto ao docente, quanto às crianças e aos seus familiares, sendo possível observar que alguns pais pedem orientação sobre o que fazer.

Chamou-nos também a atenção, as sugestões para que as crianças fossem encaminhadas ao médico, assim como para que ficassem em casa, ou viessem para a escola somente em um período. A percepção do encaminhamento como estratégia a ser utilizada pela escola diante dos comportamentos inadequados dos alunos, após terem esgotados as medidas julgadas viáveis pela instituição, podem ser conferidas na fala da professora da Etapa 2/A, conforme explicitado em momento anterior desse mesmo texto, assim como na fala da professora do Maternal 2/B, quando relata:

[...] vai ter que ser encaminhado... porque você deixa ele pensando então pergunta pra ele... ele fez quatro aninhos...[...] o que você tá fazendo aí?... ele responde... o que você tá fazendo aí?... você não tá brincando... _____?... você não tá brincando... _____?... ele repete tudo... eu acho que quatro anos já... já passou né?...[...] ... ele dá risada... você fala... você tá pensando aí de castigo?... você tá de castigo?... você tá pensando porque você bateu... porque chega... chega lá... ele já entra tacando a bolsa em todo mundo...[...]
(PROFESSORA DO MATERNAL 2/B)

Conforme analisado, a culpa pelos comportamentos considerados inadequados foi atribuída à família e ao aluno, já que não identificamos nenhuma descrição sobre a revisão da organização da escola em seus diferentes aspectos.

Quadro 3¹⁰: Distribuição dos relatos por Ano/série

ANO	SÉRIE	QTD	ALUNOS	RELATOR/CARGO/ QTDE	LOCAL
2014	Maternal 1	-	Não consta registros		
	Maternal 2				
	Etapa 1				
	Etapa 2				
2015	Maternal 1	-	Não consta registros		
	Maternal 2				
	Etapa 1				
	Etapa 2				
2016	Maternal 1	2	Alana- 2	Professora	Sala de aula e Recreação
	Maternal 2	4	Ruan- 3	Professora, ADI	Sala de aula e Recreação
			Mateus- 1	Professora	
	Etapa 1	-	-	-	-
	Etapa 2	-	-	-	-
2017	Maternal 1	-			
	Maternal 2	7	Fabrício- 6	Professora: 2	Sala de aula
				Educadora Inf.: 2	Sala de recreação
				ADI, Diretora, Coordenadora: 1	Reunião sobre a criança
				Diretora, Psicóloga: 1	Reunião sobre a criança
				Professora	Sala de aula
	Etapa 1	3	Mateus	Professora: 1	Sala de aula
				Educadora Inf.: 1	Refeitório
				ADIs: 1	Refeitório
	Etapa 2	-	-	-	-

¹⁰A fim de preservar ainda mais a identidade dos sujeitos, optamos por identificar os alunos por nomes fictícios.

2018	Maternal 1	-	-	-	-
	Maternal 2	-	-	-	-
	Etapa 1	8	Alana- 2	Educadora infantil: 1	Sala de recreação
				Diretora, Educadora Inf: 1	
			Gustavo – 1	Professora	Sala de aula
			Lucas- 1	Professora	Sala de aula e recreação
			Larissa- 3	Professora AEE, Diretora: 1	Reunião com os pais
				Estagiária (cuidadora): 1	Sala de Aula e Refeitório
				Professora AEE, Diretora, Professora: 1	Sala de aula, Sala do AEE
			João Paulo- 1	Diretora	Sala de aula e Sala de Recreação
	Etapa 2	1	Ruan- 1	Educadora Inf.	Sala de Recreação

Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir dos registros escolares.

4.5 – O papel do Diretor de escola

O Diretor de Escola exerce uma função de destaque no cotidiano escolar. Entre suas obrigações, podemos destacar a coordenação da construção e da implementação do Projeto Político Pedagógico da escola. Ele também é o responsável por gerir a rotina no setor administrativo e financeiro da instituição e a coordenação do corpo docente e do pessoal técnico-administrativo e até a integração da família com a comunidade escolar. O Diretor deve incentivar e viabilizar condições para que ocorra o trabalho coletivo, a partir da participação integral de todos os envolvidos tanto no âmbito da escola como no âmbito das famílias. Apesar de termos claro que a função gestora da escola não ser função só do Diretor, somos conscientes que essa é sua função precípua (PARO, 2012). É ele que coordena a equipe na utilização racional dos meios existentes para que os fins educacionais sejam obtidos.

A Resolução SE 56, de 14-10-2016, que dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridas dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino de São Paulo estabelece, como perfil do profissional que vai exercer as funções de direção de escola, o que segue:

Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao diretor **promover ações direcionadas à coerência e à consistência de uma proposta pedagógica centrada na formação integral do aluno.** Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, **cabe ao diretor, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação,** nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de **gestão democrática e participativa**, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de **assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade.** Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2016)

Para observar se o perfil acima descrito estava sendo vivenciado pelo Diretor da escola que é objeto da pesquisa que deu elementos para este texto, optamos por tomar por baliza os seguintes questionamentos: A direção da escola identifica necessidades de aperfeiçoamento de pessoal docente para a melhoria de suas habilidades profissionais? O diretor participa das assembleias escolares, supervisionando o bom andamento dos trabalhos? O diretor é encontrado facilmente na escola, fora do seu gabinete? O diretor lidera o estabelecimento e a implementação de normas de comportamento entre os membros da equipe escolar? O diretor está constantemente informado da eficácia das atividades de ensino desenvolvidas pelos professores? A direção tem claramente definidas as funções e atribuições de todo o pessoal da escola e expressa qual a sua expectativa em relação à equipe escolar? A direção organiza espaço e tempo para que os membros da equipe escolar se reúnam, troquem experiências, estudem, planejem etc.? A direção providencia atualização para o seu pessoal docente, técnico e administrativo, com a frequência necessária? Os colaboradores são valorizados por meio de mecanismos de profissionalização e responsabilização?

Para responder a esses questionamentos procuramos analisar o cotidiano da escola e os dados constantes nos **documentos analisados e entrevistas** com gestores e professores da escola.

Da análise dos dados coletados constatamos que a diretora tem um olhar cuidadoso para com a educação a ser oferecida, buscando zelar pela organização da escola, mobilizando ações e empreendendo esforços no sentido de promover a melhoria

de sua estrutura, de forma a qualificar o ambiente, tornando-o mais acolhedor e condizente com as necessidades das crianças.

Nas reuniões observadas *in loco*, foi possível verificar que tais objetivos são perseguidos pela diretora, porém ainda num ensaio de gestão democrática, já que por vezes estabelece determinadas decisões, tomando para si a responsabilidade por alterar ou modificar aspectos que julga necessários ao andamento das atividades. Isso foi possível verificar no estabelecimento da Rotina da Escola. Na Reunião Coletiva em que foi realizada a reestruturação da rotina, a diretora ressaltou que, por considerar que o espaço-tempo da realização da reunião era insuficiente para o debate coletivo das alterações ou modificações necessárias, ela, juntamente com a coordenadora, estruturou como deveria ser a rotina, mas deixou em aberto a possibilidade de considerações dos docentes quanto ao que foi feito. Solicitou também, que conforme fossem experimentando-a, que sinalizassem se algo precisasse ser revisto.

Apesar de muitas ações serem percebidas pelos professores como positivas, durante as entrevistas, algumas falas evidenciam a percepção de uma imposição por parte da equipe gestora, a partir das seguintes falas:

olha... eu acredito que essa rotina que ela... que a diretora estabeleceu pra todos nós... ajudou bastante nessa coisa da:: da disciplina... (PROFESSORA ETAPA 1/A)

então... eu acho que::: todo mundo tá dentro desse mesmo sistema meu... assim... de seguir a rotina... porque também está sendo uma exigência da direção... da coordenação... (PROFESSORA DA ETAPA 2/A)

Nas reuniões que observamos, sempre existiu por parte da direção a preocupação, em evidenciar a importância de que todos participem das decisões a serem tomadas. Foi possível verificar que a equipe está em processo de aquisição de uma cultura de participação engajada (LÜCK, 2017), estando em fase de desconstrução de uma imagem autoritária da direção, que tem procurado realizar um constante exercício de descentralização do poder e espaços de abertura de diálogo e participação nas reuniões.

A diretora, em um de seus relatos expôs que “*acho que o diretor tem uma função solitária*”, pois segundo ela “*temos que tomar atitudes necessárias, nem sempre compreendidas por todos*”, esclarecendo ainda que ao iniciar o trabalho naquela

instituição, devido às condições em que se encontrava, teve que impor muitas ações para retomar a organização da instituição. Disse também, que isso pode ser constatado nas Atas de Visita de Supervisão. Ela diz que acredita estar com a escola mais organizada, e identifica este aspecto como sendo um dos fatores responsáveis pela diminuição da indisciplina no âmbito escolar. Ainda segundo a diretora, o trabalho que vem sendo desenvolvido é de mobilizar a equipe na percepção de sua importância para elevação da qualidade do ambiente e ensino na escola.

4.6 – As regras de convivência

Entendemos como etapa fundamental do processo educativo garantir a observância de regras de convivência que tenham sido construídas e negociadas de forma coletiva e participativa no ambiente escolar. Acatar o rol de condutas – representado pelo conjunto de normas de procedimentos e valores de referência, estabelecido e reconhecido com a comunidade – pode mediar o delicado equilíbrio entre sujeitos de desejos, direitos e deveres que fazem parte da instituição escolar. Partimos do pressuposto que na escola, como parte integrante da missão de educar, dirigentes, professores, pessoal técnico-administrativo, pais e colaboradores devem elaborar divulgar e observar regras de comportamento e convivência, assim como encorajar os estudantes a respeitarem diferenças e praticarem a solidariedade, o acolhimento, a inclusão e a tolerância. Essas regras deveriam estar registradas em um documento elaborado de forma participativa para servir de referencial comum a toda comunidade escolar, cabendo a esses integrantes a tarefa de aperfeiçoá-lo e atualizá-lo sempre que necessário (NÓVOA, 1992; LÜCK, 2013).

As normas de convivência de uma escola deveriam sempre ser integrantes do PPP da escola. Elas podem funcionar como elemento balizador da organização escolar. Ao definirem os direitos e deveres de cada um dos participantes do processo educativo, exprimindo princípios e valores que orientam as relações interpessoais, as normas estabelecidas apoiariam, inclusive, uma reflexão contínua sobre os aspectos que geram as atitudes de (in) disciplina. Algumas normas podem ter origem em uma legislação de órgãos superiores à escola, à qual ela apenas deve se submeter. Mas, existem formas de

elaboração e implementação de regras de conduta que são decididas pela comunidade escolar, e geralmente, são aprovadas pelo Conselho de Escola (VEIGA, 1998).

É interessante que as escolas possam definir com autonomia, suas regras de convivência. Algumas escolas promovem debates e organizam processos participativos para construção de um código de condutas, envolvendo o máximo de participantes na definição e acompanhamento das normas outras, porém, seguem as regras estabelecidas pelos órgãos centrais, e não realizam qualquer debate interno sobre elas.

Para observar se existem regras de conduta estabelecidas de forma participativa na escola que pesquisamos, optamos por tomar por baliza os seguintes questionamentos: A escola tem um código de conduta escrito que especifica as normas de comportamento para alunos e professores dentro e fora da sala de aula? O código de conduta é amplamente divulgado e é conhecido por alunos, professores e pais? As normas de disciplina são aplicadas pronta e integralmente para todos? Os procedimentos de disciplina são rotineiros e de fácil e rápida aplicação?

Para responder a esses questionamentos realizamos análise documental e cotejamos com os dados constantes nas entrevistas com gestores e professores da escola.

Da análise dos dados coletados constatamos que na instituição não ocorre a construção coletiva das normas de convivências da escola. Identificamos, a partir da análise dos documentos, a presença de registros relativos aos direitos e deveres dos pais e alunos, constante no Regimento escolar. Conforme consta nesse documento, as normas de convivência da escola deveriam ser construídas pelos membros do Conselho de Escola. As normas previstas ali teriam a finalidade de organizar o trabalho a ser desenvolvido na escola, bem como, orientar as relações interpessoais que ali ocorrem. Não encontramos, nos documentos analisados e nem percebemos nos relatos dos educadores da escola, que a construção das normas de convivência teria sido orientada sob um código de conduta e de comportamento que os professores deveriam também adotar com relação aos seus alunos.

Averiguamos que as normas de convivência são repassadas aos pais nas Reuniões de Pais, não sendo possível observar nenhuma participação dos mesmos na construção ou redefinição dessas normas. As pautas de reunião analisadas permitem

identificar que existe um breve espaço reservado ao final das Reuniões para manifestação dos pais ou responsáveis. No entanto, fica evidenciado que isto não ocorreu, ou foram desconsideradas essas possíveis manifestações, pois não constaram das atas analisadas ou das reuniões observadas.

Aos funcionários, as regras já definidas, são comunicadas nas reuniões coletivas e no Planejamento, sendo essa comunicação de ordem mais burocrática e menos participativa. O argumento utilizado para referendar essa postura é o de que existe a necessidade de condução de um trabalho organizado e que cada um deve atuar de acordo com as normas de exercício do cargo e de funcionamento da instituição, normas estas que, como conferimos nas Pautas e Atas das reuniões, são definidas *a priori* e repassadas pelo Sistema de Ensino.

Nas condutas a serem adotadas junto às crianças, ou com relação aos demais colegas de trabalho, a diretora trata desse aspecto promovendo orientações quanto a forma mais adequada na vivência no âmbito escolar, dando ênfase a importância da afetividade, mas especialmente no estabelecimento de limites com as crianças. Isto porque, segundo ela relatou, este é um dos principais fatores para os comportamentos indisciplinados que ocorrem no âmbito da escola.

Tanto por ocasião do Planejamento como das demais Reuniões Coletivas observadas, a direção sempre deu ênfase na orientação para que os professores fossem “firmes com as crianças”, impondo limites para que percebessem que não podem fazer o que querem. De acordo com a diretora, é importante que o limite seja imposto para as crianças, mas que isso deve ocorrer de forma afetiva.

A evidente busca da direção por procedimentos que orientem a organização da escola reflete de forma inequívoca, na disposição dos corpos das crianças quando ocupam os diferentes espaços da instituição. Como exemplo disso, podemos indicar que, conforme a rotina estabelecida, ao sair da sala, as crianças devem permanecer em fila, mesmo aquelas que estão na etapa relativa ao Berçário. Isto ocorre com a finalidade declarada de manter a ordem e facilitar o “nosso trabalho” como enfatizou a diretora. A organização “da” fila e a organização “em” fila tem se configurado um elemento tensionador na instituição, sendo possível observar, na postura de alguns docentes, uma não concordância com a forma como a mesma é exigida para algumas Etapas de Ensino.

Desse modo, a forma como cada integrante da comunidade escolar conduz a sua prática no estabelecimento da disciplina e enfrentamento da indisciplina ressoa a orientação da diretora, porém nem sempre por concordar com tal posicionamento, mas por sujeitar-se às ordens dadas, por uma questão de obediência à hierarquia. A falta de discussões coletivas em torno das regras de condutas, bem como a falta de clareza com que são assumidas, não são orientadas pelos referenciais teóricos que têm sido produzidos nesta área de conhecimento, mas pela forma como a escola é administrada. Os educadores, ao serem questionados sobre o que entendiam por disciplina na entrevista, foi possível depreender que a maioria a considera como um conjunto de normas e regras a serem seguidas. Os termos “seguir regras”, “obedece”, “impostas” e “controle” estiveram presentes na fala de quase todas as entrevistadas.

disciplina... ahn::... posso dizer que seriam as **regras impostas** às crianças né?... até adultos né?...[...] disciplina eu entendo como regras... **regras que a gente tem que seguir** né?... porque... na verdade... **a gente só é disciplinado se a gente tá seguindo uma regra...**[...] (PROFESSORA ETAPA 1/B) **(grifo nosso)**

a disciplina pra mim seria:: uma:: uma criança... assim... **que obedece** né? as regras... que não tem problema de:: ficar na escola obedecendo aquela rotina que ela... sabe?... não tem problema nenhum... fica tranquilinha...(PROFESSORA ETAPA 1/A) **(grifo nosso)**

organização... vamos pôr assim... então é **seguir regras**... [...] regras que eles saibam e tenham construído junto... porque:: se você aplicar uma regra que eles não têm consciência daquilo lá... eles não vão conseguir cumprir... então a disciplina seria isso daí... eles ficarem eh:: atentos e seguir uma rotina dentro do trabalho... eh:: não bater nos amigos... aquelas... todas regrinhas que a gente faz né?... respeitar::(PROFESSORA MATERNAL 2/B) **(grifo nosso)**.

a disciplina eh:: saber a hora de falar... de esperar... de ouvir... eh:: respeitar o próximo... eh:: hum::...(PROFESSORA MATERNAL 1/C).

é uma coisa necessária... [...] na etapa dois **sem a disciplina a gente não consegue atingir os objetivos** [...] limites que... às vezes... não são focados em casa e que a gente acaba focando um pouquinho mais em sala de aula e isso vai centrando eles pra chegar nessa disciplina.. (PROFESSORA ETAPA 2/B) **(grifo nosso)**.

disciplina... algo... como:: não controle... mas... controlada... não sei te dizer... definir não...[...] não é controle a palavra...[...] quando estabelecemos combinados... quando conversamos previamente antes das atividades... eh:: assim se estabelece uma disciplina... **assim eles conseguem se controlar**...(PROFESSORA MATERNAL 1/B)**(grifo nosso)**.

eu acho que a disciplina... ela surge a partir de uma rotina né?... acho que toda criança que tem uma rotina definida em casa... na escola ou em qualquer outro lugar... ela tem uma disciplina... porque... para mim... **a disciplina é você seguir regras**...(PROFESSORA ETAPA 2/A)**(grifo nosso)**.

disciplina são os regulamentos né?... as **regras**...[...] tem que ser trabalhado em casa e na escola continuar a trabalhar também... a gente percebe a diferença da criança que é trabalhada em casa (e a que não é)... [...] quando estabelecemos combinados... quando conversamos previamente antes das atividades.. eh:: **assim se estabelece uma disciplina**... assim eles **conseguem se controlar**... assim eles conseguem medir as ações do jeitinho deles né?... eles **conseguem se medir... se controlar**... pensar... (PROFESSORA MATERNAL 2/C) (grifo nosso)

Foi possível verificar que a questão disciplinar para o grupo de docentes pesquisados consiste num conjunto de regras a serem seguidas, podendo ser colocadas de forma imposta ou construídas junto com as crianças. Já a rotina, a partir da percepção de algumas professoras é concebida como um instrumento viabilizador da disciplina, sendo percebida, por alguns professores, como uma imposição por parte da direção. No entanto, dentre as falas dos sujeitos da pesquisa identificamos em uma delas um olhar diferenciado para a compreensão da disciplina:

quando eu iniciei... pra mim... era aquilo que eu tinha quando eu fui escolarizada... você tinha que chegar... sentar... e ali ficar... quieto... sem falar nada... [...] essa era a disciplina que eu tinha comigo que seria numa sala de aula porque eu vivi aquilo lá atrás...[...] mas a gente acaba tendo outro olhar... eh:: a sala pode tá ali conversando de um modo tranquilo... sem nenhuma conversa ou uma troca de diálogo... sem gerar aquela indisciplina na sala ou aquela bagunça... tudo vai do modo como nortear essa aula...[...] tipo... o quê que eu preparei pra aquela aula naquele momento... será que aquele tipo de aula vai fazer com que a minha sala tenha uma disciplina ou uma indisciplina?... [...] então:: pra mim hoje... a disciplina não é eles ficarem ali quietinhos... sentadinhos... escutando... a disciplina também acontece no momento de troca... de conversa... desde que você proponha algo que eles... que eles vão conversar... que eles vão dialogar com você ali... que eles vão estar interagindo e construindo junto... mas sem que haja aquela dispersão... porque... **se tá disperso naquela aula... é porque a aula não está interessante pra eles**...(PROFESSORA ETAPA 1/C)

Na fala dessa professora, percebemos uma percepção de disciplina para além de um conjunto de normas e regras impostas, a serem seguidas, mas como uma forma de organização e elaboração do trabalho a ser desenvolvido com as crianças. A partir dessa concepção, as regras se tornam meios e não fins, e ocorre um deslocamento da percepção da disciplina de uma forma de controle para uma formação da autonomia. A percepção sobre a necessidade de construir as regras com as crianças, foi anunciada por todas as professoras, muitas vezes seguidas da palavra imposta, como podemos observar na fala da nossa professora do Maternal 2/A, quando enfatiza que “*disciplina... ahn:::... posso dizer que seriam as regras impostas às crianças né?... até adultos né?...* “. Porém

houve uma manifestação quanto a importância de levar as crianças a desenvolverem a consciência sobre as regras, a partir da retomada dos combinados, de forma que tenham consciência sobre qual foi a regra que ela transgrediu, rompendo com um acordo coletivo, a partir de uma análise crítica sobre a conduta que a escola tem adotado na mediação dessas situações:

eu vejo assim... que na escola como um todo ela... ela tende a fazer esses combinados com as crianças... mas na hora de cobrar isso que eu acho que é diferenciado... por quê?... porque... às vezes... a criança mordeu... vai lá... conversa entre as partes... é o que eu vejo na escola... conversa entre as partes... faz pedir desculpas né?... e:: e fica tudo bem... eh:: eu acho que isso é legal... mas eu acho que tem que ser tratado no grupo isso... [...] porque assim... todo mundo tem que saber que foi transgredida aquela regra e eles...[...] e aí o quê que acontece?... eles elaboram o que vai acontecer... quer dizer que então eles vão tomando consciência do que pode e o que não pode né?...[...] na escola acontece as regras dos combinados... mas não que eh:: efetivamente há uma cobrança desse... dessa criança...(PROFESSORA ETAPA 1/B)

O que podemos inferir de tal fala, é a explicitação sobre a forma como as transgressões são concebidas pela maioria dos docentes, e pela escola, tendo como foco a regra que está sendo rompida, mas não a preocupação com o que motivou tal transgressão e nem a de utilização de práticas mediadoras que levem as crianças a refletir sobre as suas atitudes, desenvolvendo a consciência sobre as regras e o exercício de descentração e autonomia como é contemplado nos estudos de Piaget (1994), Vinha (2000), DeVries e Zan (1998), Parrat-Dayana (2016).

4.7 – Formação Docente

A educação integral de crianças requer a articulação de diferentes aspectos, sendo a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam junto a esses sujeitos um dos elementos essenciais na implementação de qualquer proposta educativa que pretenda a educação plena, já que ambas configuram-se como processos do desenvolvimento profissional do professor (VAILLANT E MARCELO, 2012), cuja finalidade é seu o preparo para atuação docente no exercício do magistério, oferecendo-lhes os conhecimentos que subsidiarão e orientarão as práticas educativas e o enfrentamento aos desafios que perpassam o ambiente escolar.

Na Educação Infantil, dada a especificidade que a compõe, a organização do trabalho docente assume uma maior complexidade, já que a organização do espaço, tempo, rotina, atividades, deve ter como foco as crianças, de forma a atender as suas necessidades, concedendo a elas o “direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora, bem como atividades que instiguem o desenvolvimento de seu conhecimento sobre relações sociais e elementos da cultura” (OLIVEIRA, 2012, p.71), exigindo assim do professor a compreensão sobre as peculiaridades da criança em seus diferentes aspectos.

Dessa forma, ao considerarmos a formação inicial e continuada como instrumento potencializador da qualificação do ensino e orientador das práticas educativas desenvolvidas junto as crianças, também admitimos que estas são determinantes para o enfrentamento das demandas que surgem no ato pedagógico e na organização do trabalho na escola. Ao considerarmos a formação como um dos principais instrumentos de potencialização e qualificação das ações a serem assumidas no enfrentamento às problemáticas que perpassam o ato educativo, concordamos com Imbernón (2009) quando argumenta que esta formação não deve ser compreendida a partir de modelos padronizados, cujo conhecimento pertence a *experts* que transmitirão aos professores métodos e fórmulas genéricas e essenciais à solução da problemática. Esse movimento reduz o professor à condição objeto e não de sujeito do processo educativo. Concordamos com o autor, quando ele explicita que:

Se a diversidade das práticas educativas é evidente, se o contexto influencia na forma de ensinar e pensar a educação, se é difícil falar de professorado de forma genérica e, mais precisamente, de professor e professora, a alternativa a essa formação padrão e solucionadora de problemas genéricos (ao “treinamento”) é a progressiva substituição da formação padrão dirigida por *experts* acadêmicos que dão soluções a tudo, por uma formação que se aproxime às situações problemáticas em seu próprio âmbito, ou seja, à prática das instituições educativas. (IMBERNÓN, 2009, p. 52-53).

Assumimos as ideias do autor quando este acentua que vincular a formação dos professores às situações problemáticas viabiliza a contemplação das necessidades da escola. Termos como pressuposto, o pensar a problemática da indisciplina a partir da organização da escola no enfrentamento a problemática, nos aproxima do pensamento de Imbernón (2009), quando afirma que tal premissa requer que o entendimento sobre a mesma e as mudanças a serem realizadas sejam pensadas a partir do contexto em que

ocorrem: a escola. Já que, “se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação” (IMBERNÓN, 2009, p. 53).

No entanto, uma formação que tenha como ponto de partida as problemáticas da escola, tomando a escola como espaço de mudança e o professor como sujeito ativo, protagonista desse processo, conduz a contemplação de condições que garantam a efetividade da mesma, o que envolve a percepção das problemáticas pelos diferentes integrantes que compõem a cultura escolar, e a participação consciente dos mesmos, como ressalta Imbernón (2009, p. 54):

Para realizar uma formação das situações problemáticas será preciso partir das necessidades reais e que a estrutura escolar contemple a participação das pessoas. Participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões [...] a formação, quanto ao processo de mudança sempre gerará resistência, mas estas terão um caráter mais radical se a formação se vive como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil.

Assim, consideramos importante também refletir sobre este aspecto, mesmo não sendo o foco principal da pesquisa que realizamos. Para isso, elencamos, durante a análise dos dados coletados, os seguintes questionamentos para ampliar nossa reflexão: Qual o olhar que a escola designa à formação inicial e continuada dos educadores na organização do trabalho escolar? Como as situações problemáticas da escola são pensadas pelos diferentes profissionais que a integram? Quais espaços/tempos são utilizados e otimizados para que ocorra o aperfeiçoamento desses profissionais?

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola objeto desta análise, existe uma política de valorização por parte do Sistema de Ensino Municipal de Educação, voltada para ações de formação inicial e formação continuada, oferecidas aos docentes, assim como, da abertura de espaços na instituição para o aperfeiçoamento profissional, sob a responsabilidade dos gestores (diretor e coordenador pedagógico), ficando estabelecido que isto ocorra nos momentos de HTPPs e HTPCs.

Foi possível verificar, nas análises das Atas de Reuniões de HTPPs e HTPCs, a realização desses estudos que, conforme observamos, intensificou-se no ano de 2016. Esses registros mostram que a temática para estudo era elencada pelos gestores,

havendo apenas uma indicação de que seria permitido aos professores que os mesmos escolhessem os livros que leriam nos momentos de HTPPs., para serem socializados nos momentos de HTPCs., De acordo com a orientação da coordenadora, estes livros deveriam ser escolhidos conforme a necessidade de cada professor, diante das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do trabalho com sua turma de alunos.

Conforme verificamos, os títulos escolhidos pelos professores foram “Avaliação e Educação Infantil- Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança” (HOFFMANN, 1996); “O brincar na Educação Infantil- Observação, adequação e inclusão” (FRIEDMANN, 2014); “Projeto Pedagógico na Educação Infantil” ” (BARBOSA, HORN, 2008) (Esta professora não acatou a sugestão da coordenadora para que fosse escolhido um título sobre alfabetização), “As cem linguagens da criança” (MALAGUZZI, 1999); “Rotinas na Educação Infantil” (,); “Qualidade em Educação Infantil” (ZABALZA, 1998); “Educação Infantil e registro de práticas” (LOPES, 2009); “Ler e escrever na Educação Infantil – discutindo práticas pedagógicas” (BRANDÃO, ROSA, 2011); “Sistema de Escrita Alfabética” (MORAIS, 2012). Não observamos nenhuma escolha de leitura de títulos voltados a temática da indisciplina, nem nesse momento, nem nas demais leituras analisadas nas Atas das reuniões realizadas. Levando em consideração que os livros escolhidos eram os que compunham o acervo, podemos considerar que o número reduzido de obras do acervo, que contemplam a temática, seja uma das causas para a não verificação de estudos sobre a problemática anunciada pelos professores e gestores em seus relatos. Porém, a ausência de leituras de obras que abordam a problemática da indisciplina, que detectamos na instituição pesquisada, demanda uma necessária reflexão sobre o que isso revela.

No período em que foi dado início a observação nas salas da Etapa 2/A e 2/B, no mês de julho de 2018, a diretora manifestou interesse em adquirir alguns livros expondo que julgava importante a realização de estudos que orientassem a prática docente na condução dos comportamentos indisciplinados das crianças. A partir do interesse da diretora, houve a sugestão de algumas leituras, sendo adquiridos por ela a obra “A Ética na Educação Infantil” (DEVRIES & ZAN, 1998) e “A formação da personalidade ética- estratégias de trabalho com afetividade na escola” (TOGNETTA, 2009). Através da participação nas Reuniões em que a diretora conduziu, identificamos que as orientações que ela dava à equipe escolar em relação a prática educativa

estabelecida com as crianças, recaia sobre o papel da afetividade e a necessidade em se fortalecer os vínculos afetivos com as crianças. Até o final da observação *in loco*, não foi verificado a realização de estudos de tais obras com o corpo docente.

CONCLUSÃO

O percurso realizado no desenvolvimento da pesquisa que originou esta dissertação, contou com as apropriações dos subsídios teóricos desenvolvidos na área e com o cotejamento destes com os aspectos da realidade escolar, a partir da observação de como a escola se organiza para o enfrentamento da (in) disciplina. Esse processo revelou a necessidade de ampliar e aprofundar as discussões em torno da temática, especialmente sob a perspectiva da compreensão do problema a partir da organização da escola.

A necessidade de ampliação do foco de análise da indisciplina firmou-se ao nos aproximarmos da realidade da escola, por intermédio dos diferentes instrumentos de coleta de dados por nós utilizados. Nesse processo foi possível perceber que a (in) disciplina, ao ser analisada por um olhar (ou leitura) que não contemple os diferentes fatores que poderiam estar incitando-a, desloca suas possíveis causas para o aluno ou para a família, isentando assim a escola de rever quais aspectos relativos à sua organização poderiam estar colaborando para a eclosão dessa problemática.

Da análise dos dados coletados durante a pesquisa, foi possível detectar que as ações que a escola adotou para enfrentar os aspectos relacionados às questões (in) disciplinares consistiram principalmente no acionamento ao país. Buscava-se, por meio desse contato com os responsáveis pela criança, a compreensão do aspecto gerador do problema na própria família, bem como, um posicionamento dos pais frente ao comportamento adotado pela criança. Além disso, tendo como premissa conscientizar a família sobre a educação dos seus filhos, especialmente no que se refere à noção de limites pelas crianças, a escola desenvolveu algumas palestras abordando essa temática.

Tais ações, apesar de denotarem a intencionalidade da escola em solucionar o problema, denunciam, do mesmo modo, a desconsideração do papel que os diferentes espaços e atores da escola assumem no desencadeamento ou enfrentamento da indisciplina. Com a observação do cotidiano da escola e com a análise documental realizada, pudemos inferir que os diferentes espaços revelavam, por meio de sua estruturação e utilização pelas crianças, que a organização e cuidado com os mesmos refletiram a busca da equipe escolar por garantir uma identidade de escola da infância. Isso permitiu a consolidação de um ambiente acolhedor, favorável ao protagonismo da

criança na construção de seu conhecimento. No entanto, a forma como as crianças são impelidas a utilizarem esses espaços, em algumas situações observadas, impede o atingimento do propósito para o qual se destinam esses locais, conforme as intenções declaradas nos diferentes documentos acessados. Constatamos, assim, a necessidade em repensar o modo como os agrupamentos e horários são estabelecidos para uso, especialmente no que se refere a interação com pares de diferentes idades e a autonomia que devem assumir na escolha e utilização desses espaços.

Sobre tais aspectos, ficou evidente que a organização da escola assumida pela equipe gestora, recai sobre uma disciplina que valoriza a disposição dos corpos em espaços e horários determinados, de forma a evitar o choque de turmas, tendo em vista a eliminação de possíveis “confusões e tumultos” que tais encontros provocariam. Assim, os espaços observados na instituição, em sua estrutura física, satisfazem os interesses das crianças, mas ao não contemplar os aspectos temporal, funcional e relacional que o compõem, a utilização desses espaços acaba por inviabilizar condições essenciais ao desenvolvimento da autonomia e cooperação pela criança.

Em relação ao desenvolvimento da autonomia, conceito contemplado nesse trabalho como um elemento essencial no enfrentamento da (in) disciplina, por desenvolver na criança a necessidade de considerar o outro em suas ações, este é compreendido pela escola como uma atitude de independência na realização das ações das crianças. Tal entendimento evidenciado por meio das observações realizadas *in loco*, além de contrariar os subsídios teóricos que orientam o pensar sobre o trabalho pedagógico com a criança na etapa correspondente à primeira infância, revela também a necessidade de reflexão sobre uma organização escolar mais adequada a esse fim, bem como, de conduta mais apropriada para o desenvolvimento da autonomia na criança nas práticas educacionais que são oportunizadas a elas.

Ao constataremos que a escola, apesar de possuir um espaço amplo e diversificado, que denota a existência de uma estrutura voltada para a efetivação de uma proposta educativa que visa respeitar os direitos das crianças, ainda preserva a realização de ações, especialmente no que se refere ao comportamento (in) disciplinado, que não são condizentes com o desenvolvimento moral da criança.

É preciso evidenciar que o cotejamento dos referenciais teóricos assumidos na pesquisa com os dados coletados junto à instituição escolar, demonstraram a necessidade urgente de ressignificação dos conceitos de criança, infância e de (in)disciplina, para que a escola consiga dimensionar a melhor forma de se organizar para a busca do enfrentamento dos conflitos que vivencia no seu cotidiano .

O modo como a (in) disciplina é concebida, e a forma como é adotada no âmbito escolar - se como um problema a ser eliminado, ou a ser compreendido, e problematizado, tendo como foco a formação da criança e não o mero controle de suas ações -, dará origem a maneiras diferenciadas de enfrentamento do problema, que pode se limitar a uma reação à mesma ou a uma ação planejada, orientada por uma leitura mais referenciada sobre a situação. Se o foco é o desenvolvimento da criança, no que se refere à sua autonomia, a escola se organizará tendo em vista a formação integral da mesma, o que envolve a contemplação dos aspectos sociais e morais de seu desenvolvimento.

Ao refletirmos sobre a compreensão que os professores detêm sobre o conceito de (in) disciplina, ficou evidente que os mesmos a concebem como um conjunto de normas e regras, que servem para organizar o trabalho a ser desenvolvido na instituição. Essa concepção está ancorada numa perspectiva de controle sobre as ações que venham a interferir sobre a pretensa paz e harmonia da escola. A (in) disciplina, com esse sentido, foi revelada a partir dos relatos feitos pelos educadores e pelos documentos analisados, onde a (in) disciplina aparecia como uma transgressão às normas “impostas”. Nesses casos, o aluno que transgredia tais regras, ou tumultuasse o ambiente, demonstrava em suas atitudes, uma falta de compreensão ou aceitação às regras estabelecidas, uma dificuldade evidente em se relacionar, ou um problema de ordem comportamental. Essas atitudes não são compreendidas pela escola como um alerta, ou uma forma do aluno anunciar que algum aspecto que permeia o espaço, a organização escolar ou até mesmo a situação vivenciada, precisaria ser revisto.

Ao estabelecermos uma relação entre a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre disciplina e indisciplina com a compreensão dos mesmos sobre criança e infância, ficou evidente que os mesmos pensam a criança como um ser ativo, porém frágil, incompleto e em desenvolvimento. Já com relação à infância, o sujeito pesquisado a vêem como um período da vida em que a criança deve ser feliz, despreocupada e protegida. Esse

entendimento orienta práticas educativas e organização dos espaços que permitam a criança explorá-lo, mas ao mesmo tempo desconsidera o papel que as crianças devem exercer nessas situações, como indivíduos plenos, sujeitos de vontade, com um entendimento próprio sobre o mundo que o cerca e suas relações,

As concepções de criança e infância que assumimos no corpo desta dissertação, com base nos teóricos referenciados, nos permitem assegurar que os procedimentos assumidos pela escola quando se trata das questões relativas à disciplina e indisciplina, acabam tornando os alunos receptivos e submissos às ações dos adultos. Sendo assim, estes não fazem a leitura da (in) disciplina na perspectiva da mediação dos conflitos, por desconsiderar a capacidade da criança em resistir às regras impostas ou pensar sobre suas atitudes, centralizando assim o poder de resolver os conflitos apenas nas mãos dos adultos.

A ausência de estudos sobre a temática, ausência essa observada nos momentos de formação continuada realizados na escola, revela uma naturalização da questão disciplinar no âmbito da instituição pesquisada. A equipe escolar reconhece e denuncia a ocorrência de indisciplina entre as crianças que atendem, mas não reconhece, na mesma medida, a necessidade de apropriar-se de subsídios teóricos que venham a orientar as práticas educativas a serem desenvolvidas na formação dos alunos, nas diversas situações vivenciadas por eles, no cotidiano escolar.

Como acentuam os teóricos da área de formação de professores, os momentos de formações inicial e continuada deveriam contemplar o tema da (in) disciplina. Não apenas com o intuito de garantir uma percepção sobre a incidência da mesma, mas também de fornecer conhecimentos básicos para o seu enfrentamento, com o desenvolvimento de uma postura ética e investigativa sobre o ato de ensinar e aprender para a autonomia. Pelos depoimentos coletados junto aos professores da escola, as suas formações iniciais não garantiram conhecimento que fosse compatível com suas demandas atuais sobre o tema da (in) disciplina. Ficou evidenciada a existência dessa lacuna significativa no curso de formação de professores. A inexistência da perspectiva de formação sobre tais prerrogativas não favorecerão uma abertura e reflexão sobre as diferentes situações de conflitos disciplinares que permeiam o exercício da docência, nos diferentes momentos e contextos históricos em que ocorrem.

A formação docente, inicial ou em serviço, deveria garantir que o professor tivesse uma percepção do aluno em sua singularidade e individualidade e da indisciplina como um fenômeno social, cujo enfrentamento será destituído de métodos ou receitas generalizadas, mas constituídos de uma leitura plural e contextualizada, cuja análise aprofundada conduz não a identificação isolada dos fatores que a incitam, mas a contemplação dos diferentes procedimentos que podem minimizar efeitos negativos de sua existência. Enfim, deveria propiciar o entendimento da escola em sua integralidade e das crianças em suas individualidades e potencialidades.

Sendo assim, é possível afirmar que a pesquisa apontou para a lacuna existente entre as necessidades formativas de professores e gestores sobre a temática da (in) disciplina e os estudos ofertados tanto na formação inicial, como nos momentos de formação continuada, onde praticamente inexistem estudos embasados teoricamente sobre essa área de conhecimento. Além disso, podemos concluir afirmando que os instrumentos de coleta de dados: a observação in loco de uma escola municipal de Educação Infantil, a análise documental, procurando identificar nos documentos e registros escolares as possíveis relações entre as entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários apontaram para a necessidade de romper com o silenciamento sobre a temática da (in) disciplina na Educação Infantil, e intensificar o foco das pesquisas sobre a organização da escola no enfrentamento aos desafios (in) disciplinares que perpassam o ambiente escolar. Também evidenciaram a importância da organização e localização dos espaços e dos recursos destinados às práticas pedagógicas para minimizar os problemas relativos às questões disciplinares.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

AQUINO, J. G. (Org) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996a.

_____. **A relação professor aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996b.

_____. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARIÈS. P. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARROYO, M. G. **Curriculo, Território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

_____. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. de. (Org). **Estudos da Infância**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2014.

AULETE, C. Aulete digital – **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, vs *on line*, acessado em 22 de dezembro de 2018.

ASSIS, S. G de; CONSTANTINO, P; AVANCI, J. Q. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2010.

BARBOSA, M.C.S; HORN, M. da. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, A. C; ROSA, E. C. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. Acesso em 28/07/17.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 20/03/2017.

_____. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/ 96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 25/03/18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília: 1998. 3.vol.

_____. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 21/12/2018.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: 2008. 1.vol.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. **Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 17/03/18.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil no contexto das reformas. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-

345. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 10/09/18.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica** – Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CLARO, A. L. de. A. **Uma investigação sobre a indisciplina na educação infantil**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTOLDI, R.; POLINARSKI, C.A. Utilização de recursos didático- pedagógicos na motivação da aprendizagem. **Simpósio internacional de ensino e tecnologia**, v. 1, p. 684-69, 2009.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA, N. S. C. **A gestão enquanto instrumento para a construção e qualificação da educação**. Disponível em: <<http://www.google.com/search?cache=scGHPcjy:www.centror.BR&ct=cink&cd=3&gl=BR>> . Acesso em: 07 dez. de 2018.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FLEURY, M. T. L. (Coord). **Cultura e poder nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas 1996. 170 p.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, A. **Qualidade em Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANCO, F. C. A Indisciplina na escola e a coordenação pedagógica. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FRANZOLOSO, M. R. **Indisciplina e desenvolvimento moral na educação infantil**. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011a.

FRANZOLOSO, M. R. Existe Indisciplina na Educação Infantil?. In: **I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação**, 2011b, Curitiba. Anais...Curitiba:UTP.1869-1881.

FRANZOLOSO, M. R. Como entender a Indisciplina na Educação Infantil. In: BRITO, C. (Org). **Indisciplina Escolar: antigo problema, novas discussões**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 105-123.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: **Disciplina na Escola: Autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil- Observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Ed. Moderna, 2014.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR, P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, J. A persistente indisciplina na escola: um estudo sobre suas razões. In: GARCIA, J; TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

_____. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba, num. 95, jan/abr, 1999, pp. 101-108.

_____. Indisciplina e crise de confiança na relação professor-aluno. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - SIEDUCA**, 15, 2010, Cachoeira do Sul. Anais... Cachoeira do Sul: ULBRA, 2010. p. 1-10

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p.

GOMES, A. A.; CRUZ, M. das. D. da. Indisciplina e violência no universo da escola: algumas considerações. **Rev. Lusófona de Educação**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Portugal, num.3, 2004, pp.67-87.

GONZAGA, K. R. V. **Lugar de fala na formação docente para gestão da indisciplina discente**. 2011, 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil- Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 8. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas – a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, S. N. de. **Perspectivas para o bem-estar docente.** Uma lição de síntese. Porto: ASA, 2002.

JOSÉ FILHO, M; DALBÉRIO, O. (Org.). **Desafios da pesquisa.** Franca: Ed. UNESP FHDSS, 2006.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

KOHAN, W. O. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. de. (Org). **Estudos da Infância.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Profissionais de educação infantil** – gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LAJONQUIÈRE, L. de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola:** alternativas Teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Y de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas Teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 09-24.

_____. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LEPRE, R. M. **Desenvolvimento Moral e Indisciplina**. Nuances - Vol. V - Julho de 1999. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/102/126>. Acesso em /11/18.

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LÓPEZ, J.C. J. (2012). Proposta geral de comunicação pública. In: Duarte, J. (Org.). **Comunicação pública**: Estado, mercado, sociedade e interesse público (3ª ed.). São Paulo: Atlas: 246-267.

LÜCK, H. **Ação integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **A Gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva**: a postura dos educandos no processo de patologização e medicalização da infância. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 142 p. ISBN 978-85-7983-087-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, pp. 149-158, 1990/1991.

MAYRINK, P. T. Diretrizes para formação de coleções escolares. In: **Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e documentação**. 2 v. Salvador: Associação Profissional dos Bibliotecários do Estado da Bahia, 1991.

MICARELLO, H. A. L. da S; DRAGO, R. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil – gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo; Cortez, 2011

PARRAT-DAYAN. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

PASSOS, L.F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. pp. 117-127.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

_____. **O juízo moral na criança.** Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p.31-73.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996. pp. 83-101.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SÃO PAULO. **Resolução SE 56, de 14-10-2016.** Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas
Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=04/01/2019%2017:29:01>. Acesso em: 7 dez 2018.

SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação.** Lisboa: ASA, 2004.

_____. **Estudos da Infância – educação e práticas sociais.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SÁTIRO, A. **Brincar de pensar: com crianças de 3 a 4 anos.** São Paulo: Ática, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHICOTTI, R. V. O. **Concepções e práticas de educadores acerca de limites e disciplinas na educação infantil**: um estudo de caso. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

SOUZA, S.E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **I Encontro de Pesquisa em Educação**. Arq. Mudi, 11 (Supl.2), p. 10-4, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética** - estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa e ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1ª ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Indisciplina e disciplina escolar** – fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA, I. P. Alencastro. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP. Ed. Papirus, 1998.

VERGÉS, M. R. de M; SANA, M. A. **Limites e Indisciplina na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras. 2000. 623 p.

VINHA T. P; LICCIARDI, L. M. S. Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças. In: GUIMARÃES, C. M; REIS, P. G. R. (Org.). **Professores e Infâncias**: estudos e experiências. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p.29-55.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGURY, T. **Limites sem trauma**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE RELATÓRIO APLICADO AOS PROFESSORES

QUESTÕES

- 1 Estudos recentes demonstram que a questão da indisciplina tem sido apontada pelos professores do Ensino Fundamental, Médio e até mesmo da Educação Infantil, como um dos maiores problemas a ser enfrentado na sala de aula para que o processo de ensino ocorra com qualidade. Você acha que a questão da indisciplina escolar é um problema presente nas salas de aula da Educação Infantil?

RESPOSTAS	QUANTIDADE
SIM,MUITO	
SIM,MAS POUCO	
NÃO É PROBLEMA	

- 2 Se sua resposta anterior foi SIM, você considera que a sua formação inicial, na Faculdade ou em outro curso que a(o) habilitou para exercer o magistério, deu subsídios teóricos e práticos para o enfrentamento dos problemas de (in)disciplina que ocorrem no cotidiano da escola?

RESPOSTAS	QUANTIDADE
SIM, SUFICIENTE	
SIM, MAS POUCO	
NÃO DEU	

- 3 Ainda, se sua resposta à primeira pergunta foi SIM, você considera que a sua formação continuada e os momentos de formação em serviço tem fornecido subsídios teóricos e práticos para o enfrentamento dos problemas de (in)disciplina que ocorrem no cotidiano da escola?

RESPOSTAS	QUANTIDADE
SIM, SUFICIENTE	
SIM, MAS POUCO	
NÃO OFERECEM	

- 4 Com relação aos subsídios teóricos que tem ou que teve acesso na formação inicial ou continuada, você se lembra de ter lido algum texto (livro ou não) que tivesse relação com a temática da (in)disciplina na escola?

RESPOSTAS	QUANTIDADE
SIM, LI O TEXTO (COLOCAR TÍTULO OU AUTOR):	
SIM, MAS NÃO LEMBRO NEM O TÍTULO E NEM O AUTOR.	
NÃO LI NADA NESTA ÁREA	

- 5 A Biblioteca dessa Escola possui livros destinados à formação do professor?

RESPOSTAS	QUANTIDADE
SIM	
SIM, MAS POUCO	
NÃO POSSUI	

*1 PARTICIPANTE NÃO RESPONDEU

- 6 Você costuma ler livros destinados à formação do professor que façam parte do acervo da Biblioteca da Escola?

RESPOSTAS	QUANTIDADE
SIM ,SEMPRE	
SIM, MAS POUCO	
NÃO LEIO O ACERVO	

- 7 Você sabe se a escola possui em seu acervo títulos sobre a questão disciplinar?

RESPOSTAS	QUANTIDADE
SIM ,POSSUI	
NÃOPOSSUI	
NÃO SEI	

APÊNDICE B – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (OU

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa com professores da Educação Infantil, intitulada A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A (IN) DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo deste trabalho investigativo é conhecer como se dá, no âmbito da formação inicial e continuada, o preparo do professor para lidar com as questões da organização e da indisciplina nas salas de aula da Educação Infantil. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer momento fica assegurado que não haverá qualquer problema.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que acreditamos que essa pesquisa pode ajudar a entender melhor as necessidades formativas dos professores para lidar com a problemática da (in) disciplina na sala de aula. O seu consentimento em participar conosco desse estudo, deve ser declarado no termo abaixo:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____

portador do RG _____ concordo em participar da pesquisa intitulada A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A (IN) DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA (Elianeth Dias Kanthack Hernandes)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP - FCT/P.
PRUDENTE,(Evanilde Patrícia Lima Figueira) MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP - FCT/P

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa com professores da Educação Infantil, intitulada A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo deste trabalho investigativo é compreender como a escola de Educação Infantil tem organizado seu trabalho na busca pelo estabelecimento da disciplina e superação da indisciplina e quais concepções têm orientado essas práticas. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer momento fica assegurado que não haverá qualquer problema.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que acreditamos que essa pesquisa pode ajudar a entender melhor a gestão dos aspectos (in) disciplinares no ambiente escolar, numa perspectiva de trabalho coletivo, que incidirão sobre a prática educativa e organização do trabalho escolar. O seu consentimento em participar conosco desse estudo, deve ser declarado no termo abaixo:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____

portador do RG _____ concordo em participar da pesquisa intitulada A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa.

Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA (Elianeth Dias Kanthack Hernandes)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP - FCT/P.
PRUDENTE,(Evanilde Patrícia Lima Figueira) MESTRADA DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP - FCT/PP