

ROSANA VERA DE OLIVEIRA SCHICOTTI

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES
ACERCA DE DISCIPLINA E LIMITES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**

**ASSIS
2005**

ROSANA VERA DE OLIVEIRA SCHICOTTI

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES
ACERCA DE DISCIPLINA E LIMITES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Assis, para obtenção do título de Mestre em Psicologia. (Área de Concentração: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: **Profa. Dra. Elizabeth Gelli Yazlle**

ASSIS
2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

S354c Schicotti, Rosana Vera de Oliveira
Concepções e práticas de educadores acerca de limites e disciplina na
educação infantil: um estudo de caso / Rosana Vera de Oliveira Schicotti.
Assis, 2005.

135 f. + anexo.

Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras -
Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Elizabeth Gelli Yazlle

1. Educação infantil. 2. Disciplina 3. Indisciplina. I. Título.

CDD (18. ed.) 371.5

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muitas lutas, alegrias, abstenções, sonhos. Muitas vezes pensei que fosse irrealizável, no entanto muitas pessoas apareceram e me auxiliaram a atingir meus objetivos. Recebam todas minha imensa gratidão, especialmente, meus sinceros agradecimentos:

À Prof^a Dr^a Elizabeth Gelli Yazlle, que foi muito mais que uma orientadora. Sua força e compreensão foram fundamentais nessas duas “gestações”;

Aos Profs. Drs. Mônica Appezzato Pinazza e José Luiz Guimarães, pelas contribuições significativas no exame de qualificação;

Às educadoras da instituição pesquisada, pelo acolhimento e pela possibilidade de conhecer um pouco da realidade da educação infantil;

Aos funcionários da pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, que sempre me atenderam com boa vontade;

Ao Prof^o Dr. Francisco Hashimoto, pela generosidade e humanidade na coordenação da pós-graduação;

Aos professores do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, que tanto contribuíram para minha formação;

À Heidi, que me ensinou a lidar com o tempo e que me faz acreditar na vida;

Aos meus pais, pela paciência e abnegação;

A todos meus amigos: à Gilmara, pelo auxílio na transcrição das entrevistas, à Ana Lúcia, pela ajuda durante o período de conclusão dos créditos;

Ao Luis e à Marcelle, por existirem na minha vida!

*Deixemos de coisas
Cuidemos da vida
Senão chega a morte
(ou coisa parecida)
E nos arrasta moço
Sem ter visto a vida.*

Na hora do almoço (Belchior)

RESUMO

Nos últimos anos, os educadores têm se interessado por questões relacionadas à *disciplina/indisciplina* em sala de aula. Temos observado também que, paralelamente a esses conceitos, idéias sobre *limites* aparecem nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, em consonância com esse interesse, trazemos a presente pesquisa visando contribuir com a produção teórica sobre o assunto e, assim, auxiliar a práxis dos profissionais da educação, em particular da educação infantil.

Este trabalho pretende investigar como se caracterizam as práticas educativas voltadas para lidar com as questões relativas à disciplina. Buscamos conhecer o que os educadores de uma instituição pública de educação infantil compreendem por *disciplina/indisciplina* e *limites* e, quais ações desenvolvem para trabalhar com essa temática.

Trata-se de um formato de investigação caracterizado como estudo de caso etnográfico. Essa forma de pesquisa nos permitiu conhecer, em maior profundidade, a cultura de uma instituição e as perspectivas dos profissionais que participam de seu cotidiano. Nesse sentido, realizamos observações sistemáticas da rotina institucional, bem como, entrevistas não-estruturadas e semi-estruturadas com os educadores que atuam na creche e na pré-escola. Analisamos também, os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Pedagógicas.

Os dados foram analisados de acordo com a perspectiva dialética. Desse modo, em nossa pesquisa bibliográfica procuramos realizar uma análise histórica das práticas disciplinares na educação e concomitantemente buscamos investigar as possíveis relações entre os conceitos de infância e disciplina.

Podemos considerar, a partir de nosso estudo, que os educadores de crianças de zero a seis anos pesquisados compreendem os conceitos de *limites* e *disciplina* como sinônimos. Por sua vez, *a indisciplina* foi traduzida principalmente como “falta de limites”, sendo que as idéias de *falta* e desrespeito ao outro também aparecem bastante associadas a essas questões.

Com relação às práticas, podemos dizer que não há um respaldo teórico que as oriente. As ações educativas parecem permeadas por práticas mais democráticas que envolvem o diálogo ou as “combinações” e aquelas tradicionais, tais como: “brincas”, castigos, reforços. Se, de modo geral, aparece essa diversidade de atitudes, nos casos mais difíceis de *indisciplina* ou *falta de limites* predominam as ações repressivas.

Palavras-chave: Disciplina ; Indisciplina ; Limites ; Educação Infantil.

ABSTRACT

In the last few years, some educators have been interested in subjects related to discipline/indiscipline in the classroom. We've noticed that together with these subjects, ideas about the limits have arisen in the educational practice, too.

In this way, together with this interest, this research was developed to try to contribute with the theoretic production about the subject, and consequently, to help the education professionals praxis, in particular, the ones who work with children.

This work intends to investigate how the educational practices focused on these subjects related to discipline are characterized. In other words, we've researched how the educators from a public institution for children define discipline/indiscipline and limits, and what procedures they have taken to deal with this theme.

It's an investigation format characterized as an Ethnographical Case Study. This way of researching allowed us to know deeply the culture of an institution, and the professional's prospects that make part in its every day life.

In this way, we've made systematic observations of the institutional routine, as well as, structured and non-structured interviews with the educators who work with the creche and pre-school pupils. We've also analysed the following documents: "Political Pedagogical Project" and the "Pedagogical Guidelines".

The data were analysed according to the dialectic perspective. Thus, in our bibliographical research we've tried to analyse the history of the practices related to discipline in education, and at the same time to investigate the possible links between the concepts of childhood and discipline.

We are allowed to consider from our study that the educators of children, from zero to six years old, who were researched have the same concepts about limits and discipline, and they see both words as synonyms. So the indiscipline was basically translated as “lack of limits”. The idea of disrespect towards other people is also very much related to these subjects.

Related to the practices, we can assert that there isn't any theoretical backing able to advise the professionals. The educational procedures seem to be surrounded by more democratical practices which involve the dialogue, the “dealings”, the traditional “telling off”, punishment and reinforcement. In general, several attitudes are performed, however, in the hardest cases of indiscipline or lack of limits, there is a predominance of some repressive attitudes.

Key-words: Discipline; Indiscipline; limits; Children Education.

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO.....	09
ESCLARECENDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	16
Objetivos Gerais.....	16
Objetivos Específicos.....	16
CAPÍTULO 1 - O LUGAR DA DISCIPLINA NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA.....	17
CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZANDO AS QUEIXAS DOS EDUCADORES SOBRE <i>LIMITES</i> E <i>DISCIPLINA</i> : UMA ANÁLISE DA CONTEMPORANEIDADE.....	28
2.1 - A Infância Contemporânea.....	29
2.2 - Contemporaneidade, Infância e Educação.....	35
CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS E ESPECIFICIDADES DOS CONCEITOS E PRÁTICAS RELATIVOS À DISCIPLINA E LIMITES.....	44
CAPÍTULO 4 - A “DISCIPLINA” QUE NORTEOU O TRABALHO: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	56
4.1 - Caracterização da Instituição.....	56
4.2 - Itinerários de Pesquisa.....	58
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS	66
5.1 – Observações	67
5.1.1 - Práticas Voltadas Para Lidar Com as Questões que Envolvem Disciplina e Limites.....	69
5.2 – Entrevistas.....	83
5.2.1 - Concepção de Educação Infantil/Objetivos e Funções.....	84
5.2.2 - Concepção de Infância.....	92
5.2.3 - Concepções de Disciplina, Indisciplina e Limites.....	98
5.2.4 - Práticas Voltadas Para Lidar Com as Questões que Envolvem Disciplina e Limites.....	110
5.3 - Análise dos Documentos.....	115
5.3.1 - Concepção de Educação Infantil/Objetivos e Funções.....	116
5.3.2 - Concepção de Infância.....	117
5.3.3 - Concepções de Disciplina, Indisciplina e Limites.....	119
5.3.4 - Práticas Voltadas Para Lidar Com as Questões que Envolvem Disciplina e Limites.....	122
CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
ANEXOS.....	136

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema deste trabalho surgiu a partir de nossas experiências na educação, onde exercemos funções na área da psicologia e também atuamos como docentes. Durante a convivência com educadores, ouvimos freqüentemente suas queixas e dificuldades e, dentre elas, intrigou-nos as inquietações relacionadas à “falta de limites” ou à “indisciplina” das crianças.

O termo indisciplina tem sido utilizado principalmente quando alunos do ensino fundamental não respeitam as regras estabelecidas em sala de aula, relativas ao comportamento ou aquelas consideradas indispensáveis ao processo de aprendizagem. Também na educação infantil, os educadores costumam queixar-se da *falta de limites* ou da *agressividade* exacerbada das crianças, o que nos leva a supor que os profissionais da educação estão encontrando muitas dificuldades com essas questões.

Segundo De La Taille (2001), nos últimos anos, a sociedade e os educadores em geral têm se interessado por questões que abarcam o tema da moralidade humana, tais como: *violência, ausência de limites, autoridade e disciplina*. Em outro trabalho, De La Taille (1996) não descarta o efeito das transformações históricas nas práticas escolares e acredita ser importante conhecer o lugar que a escola, a criança, o jovem e a moral ocupam hoje na sociedade.

Na literatura existente, podemos encontrar diversas definições para os conceitos de disciplina ou indisciplina. Aqui vamos relacionar as definições de alguns pesquisadores que se dedicaram a refletir sobre esses conceitos:

A indisciplina pode ser entendida como “[...] uma atitude de desrespeito, de intolerância aos acordos firmados” (REGO, 1996, p.86), transgressão e agressividade (SOUZA, 1997), licenciosidade (FREIRE, 1989), desconhecimento das normas ou revolta

contra elas (DE LA TAILLE, 1996, p.10). Ainda, há autores como Carvalho (1996) que rejeitam o conceito de indisciplina sob uma perspectiva moral/comportamental e preferem entendê-la enquanto método de trabalho, um modo de fazer algo. Para esse autor, não existe um tipo de comportamento padronizado que possa ser caracterizado como *disciplinado* ou *indisciplinado*. Cada aula vai exigir uma forma diferente de *disciplina*, entendida como uma maneira de trabalhar, de alcançar um objetivo, de resolver um problema.

Temos observado que, paralelamente aos conceitos de *disciplina/indisciplina*, noções sobre *limites* aparecem nas práticas pedagógicas. Desse modo, vamos abordar o conceito de limite, baseando-nos nas idéias de De La Taille (2001).

Em sua obra, “*Limites: três dimensões educacionais*”, o autor aponta que a palavra *limite* tem sido empregada com muita freqüência, porém, o seu uso tem estado restrito à idéia de imposição, ou melhor, ao sentido restritivo, de não ultrapassar certas fronteiras.

Nesse trabalho, enfoca o conceito baseando-se em três sentidos. Primeiramente faz uma reflexão percebendo *limite* enquanto algo que deve ser transposto para alcançar um determinado nível de excelência, de desenvolvimento. Transpor limites, nesse sentido, implicaria a superação de nossas dificuldades e deficiências a fim de atingir um ideal, ou seja, aperfeiçoarmo-nos enquanto seres humanos.

O significado restritivo seria a fronteira que não deve ser transposta, ações que não podem ser executadas em nome do bem-estar e do desenvolvimento dos indivíduos, ou ainda, não realizá-las em função da felicidade pessoal e da coletividade. Finalmente, percebe o conceito no sentido de preservar a intimidade, de reservar-se e de criar barreiras para não ser invadido, de ter seus próprios segredos, algo que a criança precisa aprender para alcançar a maturidade. Para o autor, os três sentidos são essenciais para que a criança cresça e atinja a vida adulta. Saber quando transpor ou não transpor certos limites é um desafio para a vida inteira.

Esses três modos de compreensão estão ligados a uma definição geral que vai direcionar todo o seu trabalho: “limite remete à idéia de fronteira, de linha que separa territórios. Se existe um limite, é porque há pelo menos dois continentes, concretos ou abstratos, separados por essa fronteira" (DE LA TAILLE, 1996, p.12).

Se há essas formas de compreender a palavra limite, por que então ela tem estado freqüentemente associada à falta, às regras que não podem ser infringidas, às ações que não podem ser executadas, ou aos desejos e impulsos que devem ser refreados?

É importante ressaltar que a maioria dos trabalhos voltados para o nosso objeto de pesquisa está delimitada dentro do espaço do ensino fundamental, visto que, segundo alguns autores, as maiores preocupações com a *disciplina/indisciplina* parecem estar entre os educadores que trabalham com adolescentes e pré-adolescentes (AQUINO, 1996; XAVIER et al, 2002).

Desse modo, acreditamos que refletir sobre esse tema na educação infantil traz uma importante contribuição para a área, no sentido de questionar e propor mudanças em suas práticas e funções educativas. Além disso, pretendemos analisar como os conceitos de *disciplina/indisciplina e limites* têm sido compreendidos pelos profissionais que trabalham com a criança pequena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) estabelece nos artigos 29 e 30 que a educação infantil deve ser compreendida como a primeira etapa da educação básica, podendo ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e em pré - escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. Além disso, o texto da LDB afirma que a finalidade desse nível de ensino é o desenvolvimento integral das crianças que se encontram nessa faixa etária, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Segundo Nascimento (1999), diversos documentos propostos pelo MEC enfatizam o binômio cuidar e educar como função primordial da educação infantil, ou seja, mesmo integradas ao sistema escolar, as ações de assistência e cuidado não podem ser desconsideradas.

Porém, o fato da educação infantil ter adquirido esse caráter educativo traz a preocupação de que ela se assemelhe cada vez mais ao ensino fundamental e repita os mesmos problemas dessa etapa da escolarização, isto é, que ignore (ainda mais) as necessidades da criança pequena. Segundo Kishimoto (1999), persiste, desde tempos passados, a priorização na pré-escola das atividades ligadas à preparação para o ensino fundamental, como a escrita e a leitura, em detrimento das brincadeiras e dos jogos:

A função da escola como preparatória para o ensino fundamental, presente desde os tempos passados, deixou de lado a criança, preocupou-se com o conteúdo a adquirir, esquecendo-se que existem processos apropriados de aprender e desenvolver que antecedem o letramento e que acontecem no amplo espaço que cerca a criança, que ultrapassa o estreito limiar de uma sala de aula [...] (p.2).

Xavier et al (2002) analisaram as práticas pedagógicas desenvolvidas em classes da pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental numa escola municipal de Porto Alegre, onde constataram: as crianças da educação infantil recebem um atendimento diferenciado, existindo uma maior interação entre professora e aluno e entre as próprias crianças. Além disso, eram mais considerados os momentos de lazer e de ludicidade. As autoras não especificaram as diferenças entre essas duas modalidades de ensino quanto às normas disciplinares, mas apresentam uma conclusão geral afirmando que:

As normas disciplinares são muito mais utilizadas com a finalidade de tentar resolver problemas de comportamento do que de promover práticas de vivências democráticas [...]. Acaba por se privilegiar, em sala de aula, a busca do silêncio, da imobilidade, da ordem, que é o que tradicionalmente a escola sempre fez (p. 35).

Kishimoto (1999) fez uma investigação sobre a forma de organização do espaço físico das pré - escolas municipais de São Paulo objetivando discutir o espaço da sala de aula e as práticas pedagógicas. Nesse estudo, a autora chegou à conclusão de que essas instituições não levam “em conta o espaço físico, os materiais e a arquitetura da escola” (p.6). Geralmente “o brincar” é interditado; há uma presença constante de filas, mostrando a necessidade de disciplinar as crianças:

É muito comum observar-se cenas em que as crianças cantam sentadas em suas cadeiras. Músicas que falam do corpo e pedem movimentação, exigem a imobilidade e o silêncio e retratam o desejo do adulto do controle do corpo (p.5).

Wajskop (1997) realizou uma pesquisa, um estudo de caso etnográfico, em que investigou uma sala de pré-escola localizada na região central da cidade de São Paulo. Interessava-lhe descobrir de que forma a pré-escola pública estava “permitindo às crianças uma interação lúdica e qual o papel que os adultos ou os professores têm desempenhado para a facilitação da brincadeira (p.39)”.

A autora constatou que a instituição comportava-se como cerceadora da curiosidade das crianças, utilizando, de uma forma restrita, o tempo e o espaço. Estas restrições não possibilitavam ações lúdicas. As conclusões da pesquisadora aproximam-se da análise realizada por Kishimoto. Ambas as pesquisas detectaram o papel disciplinador dos educadores e as limitações dos espaços, do tempo e do brincar nas escolas de São Paulo.

Geralmente, os trabalhos que enfocam os conceitos de *limites* e *disciplina* na educação infantil são abordados pela teoria piagetiana, investigando o desenvolvimento moral (DEVRIÈS & ZAN, 1998), ou são abordados pela abordagem psicanalítica, individual ou médica (MACHADO, 2002).

A obra de Devriès & Zan aborda o assunto oferecendo alternativas cooperativas ou construtivistas à disciplina. O objetivo das autoras é possibilitar que os educadores auxiliem as crianças a construir suas convicções sobre as relações com os

outros e sejam capazes de regularem o próprio comportamento (*auto-regulagem autônoma*), aprendendo assim, a controlar seus impulsos.

Já o trabalho de Machado (2002) objetiva contribuir com a reflexão e intervenção diante dos problemas de comportamento mais comuns na educação infantil, auxiliando pais e professores na construção e estabelecimento de limites. A autora pensa o conceito de *limite* no sentido de ensinar o que é *certo* e o que é *errado*, permitido ou não permitido (sentido restritivo). Podemos também perceber que existe uma preocupação em esclarecer para o leitor quando um comportamento considerado agressivo pode ser um sinal ou sintoma de uma perturbação afetiva.

Não pretendemos ignorar a importância dessas abordagens teóricas para a compreensão de nosso problema, porém a nossa escolha é pensar essas questões além de uma perspectiva moral, individual ou patológica. O nosso objetivo é considerar o contexto mais amplo das queixas ligadas à *indisciplina* e *falta de limites*, ou seja, pretendemos contextualizar os sentidos e significados dessas demandas de *disciplina* para a sociedade contemporânea, a qual encontra-se em crise e envolvida por intensas transformações (SANTOS, 1997).

Enfim, a escolha por investigar uma escola de educação infantil justifica-se também pelo desejo de compreender como seus agentes educativos percebem as dificuldades ligadas aos *limites* e *disciplina*, quais os conceitos e relações que estabelecem, como percebem e vivenciam essa problemática em seu cotidiano profissional. Ou seja, pretendemos nos aprofundar e compreender essa instituição sob o tema da *disciplina* e dos *limites* e, para tanto, vamos conhecer mais detalhadamente os sujeitos que a produzem cotidianamente.

Desse modo, organizamos este trabalho da seguinte forma:

No Capítulo 1 procuramos analisar as possíveis filiações entre os conceitos de infância e disciplina. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica que buscou

compreender as transformações ocorridas na infância e na educação desde o Renascimento até o movimento da Escola Nova no final do século XIX e início do século XX.

No Capítulo 2 procuramos fazer uma análise da contemporaneidade, discutindo as características da sociedade atual e suas determinações nos conceitos de infância e educação.

No Capítulo 3 discutimos as funções e especificidades da educação infantil, bem como o lugar da disciplina nesse nível de ensino.

Ainda, o Capítulo 4 esclarece as questões metodológicas e, o Capítulo 5 apresenta a pesquisa empírica em si, trazendo os dados coletados e os procedimentos de análise.

Finalmente, o Capítulo 6 traz as nossas considerações sobre os resultados, os dados levantados e a perspectiva teórica que fundamentou este trabalho.

É importante esclarecer que algumas vezes fizemos certas “subversões”, ou seja, adiantamos na parte teórica da dissertação reflexões ou falas dos participantes da pesquisa que geralmente vêm somente no capítulo referente à análise dos dados. Esse procedimento visou ilustrar o nosso constante transitar “entre a observação e a análise, entre teoria e *empíria*”(ANDRÉ, 1999, p.39), caracterizando assim as peculiaridades do nosso estudo, que se afasta do modelo positivista de investigação.

ESCLARECENDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivos gerais

- Investigar como se caracterizam as práticas educativas voltadas para as questões relativas aos conceitos de limites e disciplina nos dois níveis da educação infantil: a creche e a pré-escola. Queremos conhecer o que os educadores de uma instituição pública de educação infantil compreendem por disciplina/indisciplina e limites e que ações e práticas desenvolvem para trabalhar com essa temática.

Objetivos específicos

- Conhecer a cultura de uma instituição pública de educação infantil, em particular, bem como a visão de mundo de seus trabalhadores, enfocando as práticas e concepções acerca de *disciplina e limites*.

- Discutir as possíveis relações entre: concepções de *disciplina/indisciplina* e *limites*, de educação infantil e o conceito de infância.

- Refletir sobre as atuais queixas dos educadores a respeito de indisciplina e falta de limites das crianças a partir de uma perspectiva sócio-histórica.

- Refletir sobre as funções e especificidades da educação infantil e concomitantemente pensar numa formação de educadores mais condizente com as necessidades da criança pequena.

CAPÍTULO 1 - O LUGAR DA DISCIPLINA NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Este capítulo pretende analisar as possíveis filiações entre os conceitos de infância e disciplina. Baseando-nos em Ariès (1981), fizemos um recorte histórico do conceito de infância partilhando da tese do autor, que compreende a infância e a família como construções culturais e sociais. Desse modo, consideramos que a análise histórica permite-nos compreender a criança do nosso tempo.

Kuhlmann Jr. (2001), baseando-se em vários autores (CAMBI & ULIVIERI, GÈLIS, ROUCHE, entre outros), faz várias críticas a Ariès, afirmando, por exemplo, que o mesmo possui uma visão linear do desenvolvimento histórico. Outro aspecto importante, que vamos tratar em seguida, diz respeito ao sentimento de infância. Este, segundo Kuhlmann Jr., já existia em tempos antigos ou na Idade Média. Apesar disso, devido à influência que Ariès provocou em diversos estudiosos da infância, julgamos que o estudo de sua obra traz importantes contribuições para esta pesquisa.

Ariès utiliza o conceito de sentimento de infância como a consciência de que a criança tem peculiaridades que a tornam distinta do adulto. Para o autor, essa concepção não existia na Idade Média, aparecendo no mundo ocidental a partir do século XIII. Nesse período, devido à cristianização dos costumes, a “alma infantil” passa a ser considerada imortal, assim como a do adulto.

Analisando as artes, iconografia, religião, retratos e trajes, conclui que é principalmente a partir do século XVII que o sentimento de infância começa a se consolidar. Até o século XII, as manifestações artísticas desconheciam essa etapa da vida, ou então, não a representava. As crianças eram vistas como adultos em miniatura, homenzinhos apenas, pois não havia características peculiares que as distinguissem dos mais velhos. No século XVII,

começam a aparecer mudanças, que são percebidas por meio do crescimento do número de retratos de crianças sozinhas, trajas específicos e a cerimônia da primeira comunhão:

A cerimônia da primeira comunhão tornou-se a manifestação mais visível do sentimento da infância entre o século XVII e o fim do século XIX: ela celebrava ao mesmo tempo seus dois aspectos contraditórios, a inocência da infância e sua apreciação racional dos mistérios sagrados (Ariès, 1981, p.155).

O primeiro sentimento da infância é a paparicação, que surge na família e é por ela expresso por meio da distração e da brincadeira com a criança. Já o segundo sentimento, a preocupação moral (inocência e fraqueza da infância), proveio dos eclesiásticos e dos homens da lei. Essas diferentes formas de compreender essa etapa da vida, especificamente o segundo sentimento, vão acompanhando o processo de moralização da sociedade, isolamento da família e da criança e, finalmente, são provenientes também do processo de escolarização.

Antes do século XVII, as classes escolares recebiam crianças de diferentes idades, os jogos e brincadeiras eram comuns a todas as faixas etárias e os temas sexuais não eram ocultados das crianças. Nobreza e pobreza, pessoas de diferentes idades conviviam e realizavam em conjunto as mais diversas atividades. Assim, pode-se dizer que é a burguesia que traz o isolamento da família e esta, em conjunto com a escola, retira a criança da sociedade dos adultos.

Nesse sentido, Ariès compreende a escolarização como um processo de enclausuramento de meninos e meninas, concepção que, no nosso entender o aproxima das idéias de Foucault (1987), quando discute o processo de individualização do louco, do delinqüente, do doente e da criança. O poder individualiza e se apropria dos corpos por meio das fiscalizações, observações e medidas comparativas. Ambos os autores compreendem que dentro do sistema disciplinar estão presentes a vigilância constante e as sanções.

Ariès faz uma crítica à escola, afirmando que esta, no início dos tempos modernos, tornou-se:

[...] um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-la, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (Ibid., p.165).

Vemos aí a aproximação entre os conceitos de infância e disciplina. Com o aparecimento da escolarização, as crianças já não eram mais consideradas como *brinquedos encantadores*, mas *frágeis criaturas de Deus*, as quais convinha preservar e disciplinar. A disciplina era vista como um instrumento de aperfeiçoamento moral e espiritual.

Charlot (1983) auxilia-nos a aprofundar um pouco mais as filiações entre infância e disciplina. Para o autor, a pedagogia define a infância como corrupção, conceito que pressupõe idéias de disponibilidade, plasticidade e personalidade não formada.

É interessante ressaltar que distingue a forma como a corrupção é vista na pedagogia tradicional¹ e na pedagogia nova. Na pedagogia tradicional a corrupção é primeira, a criança tem uma inclinação natural para o mal. Já na pedagogia nova, a corrupção é segunda, ou seja, baseando-se em Rousseau, Charlot afirma que o homem é destinado a tornar-se bom (a criança é naturalmente boa), porém a sociedade o corrompe.

Assim, para a pedagogia tradicional a criança “está ainda muito próxima do pecado original” (Ibid., p.117), ela já nasce corrompida. Desse modo, os impulsos naturais da criança devem ser extirpados pela educação.

¹ Pedagogia tradicional e pedagogia nova são compreendidas pelo autor como concepções filosóficas e pedagógicas. A primeira é representada pela pedagogia francesa do século XVII, pelos pedagogos de Port-Royal, por Santo Agostinho, Kant, etc. Já na pedagogia nova, Charlot cita Rousseau, Claparède e Ferrière.

A corrupção é segunda na pedagogia nova porque, devido à sua plasticidade, a infância pode ser facilmente corrompida pelo “mal” que está na sociedade, e não dentro dela.

Desse modo, Charlot (1983, p.117) conclui:

Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. É porque se apóia sobre uma pedagogia da disciplina, da antinatureza. E, mais profundamente ainda, porque considera a natureza da criança originalmente corrompida.

Assim, de acordo com o autor, educar a criança na perspectiva da pedagogia tradicional significa romper com a infância, ou com a animalidade. Isto é, a criança deve ser submissa ao adulto, que é o representante da sabedoria. Vemos assim essa etapa da vida associada às idéias de insuficiência, natureza e negatividade.

A pedagogia nova pretende salvaguardar a infância e preservá-la da corrupção. Assim, a educação apóia-se nas necessidades e interesses naturais da criança e o papel do educador é cuidar de seu desenvolvimento. Segundo Charlot (1983), essa pedagogia “desconfia da disciplina e das regras que sufocam a espontaneidade infantil” (Ibid., p.118), dando, portanto, “[...] uma interpretação positiva à falta de acabamento da criança [...]” (Ibid., p.121).

Boto (2002, p.14) oferece uma interessante contribuição que nos ajuda a esclarecer o lugar da disciplina na história da infância. Em seu trabalho, a autora discute como a construção da categoria aluno, tornou-se “... a grande referência de compreensão da criança construída pela modernidade”.

Desse modo, fundamentando-se em bibliografia da história e da filosofia da educação, a autora irá investigar a trajetória da infância desde os teóricos do Renascimento até o Iluminismo. Para acompanharmos esse percurso da autora, basear-nos-emos também nos estudos de Franco Cambi (1999) – pedagogo italiano - a respeito da história da pedagogia.

Caminharemos, portanto, além do Iluminismo até chegarmos às contribuições da Escola Nova e, a partir daí, acreditamos poder falar com mais propriedade a respeito da criança contemporânea.

Os estudos históricos nos permitem perceber como as questões relacionadas aos limites e à disciplina já existiam na Renascença. A alternativa escolar era rejeitada pela maioria dos intelectuais da época, pois consideravam que a melhor educação era a exercida por um preceptor com uma sólida cultura e com um bom método de ensino (CAMBI, 1999, p.270). Entretanto, a preocupação com a permissividade que dirigia a formação dos pequenos já estava presente.

Para Montaigne, por exemplo, a família era indulgente demais. Em contrapartida, o colégio era considerado muito rigoroso. Somente um preceptor poderia alcançar uma via intermediária entre essas duas instituições. Segundo Cambi (1999), as idéias de Montaigne anteciparam alguns elementos da pedagogia moderna e contemporânea.

Boto (2002, p.17) complementa que no Renascimento aparecem as primeiras prescrições:

[...] os primeiros tratados modernos com a finalidade de edificar uma normalização de comportamentos prescritos: roteiros de civilidade para dirigir as ações dos familiares e dos educadores na condução dos modos de as crianças estarem no mundo e interagirem nesse mundo.

A autora relaciona o tema da civilidade com o processo de individualização ocorrido nas sociedades ocidentais. Essa idéia coincide com a posição de Cambi (1999), que vê na apropriação das regras de civilidade as diferenças entre o sujeito medieval e o sujeito moderno. Este é mais centrado, mais “social” e menos “natural”.

Além disso, os códigos de boas maneiras tornaram-se aquisições importantes porque a burguesia nascente queria assemelhar-se aos padrões da nobreza. Woortmann (1997 apud BOTO, 2002, p.19) também menciona que algumas condutas públicas e privadas eram importantes para a nova classe social, visto que favoreciam a

acumulação do capital: ascetismo, disciplina, autodomínio, racionalidade, sobriedade, interioridade e individuação.

Cambi (1999, p.307) define as regras de civilidade como:

[...] normas e interdições que dizem respeito ao corpo, à linguagem, ao discurso, às relações sociais etc., que negam odores, referências a partes do corpo, a funções, que impõem ritos e cerimônias, utensílios de uso cotidiano (como ocorrerá depois com o garfo), praxes sociais de reconhecimento (saudações etc.) e que a partir da sociedade de corte penetram na sociedade civil: a escola, com suas regras e suas proibições, com sua identidade disciplinar, também colabora intimamente com este processo.

Essas regras foram tão importantes que se tornaram, a partir do século XVI, aspectos fundamentais do programa pedagógico das escolas desse período.

Continuando o nosso percurso, encontramos também referências à disciplina posteriormente na Companhia de Jesus. Essa ordem foi formada por Santo Inácio de Loiola, um ex-militar que colocou na prática educativa os princípios da Contra-Reforma. A Companhia de Jesus tinha um forte caráter hierárquico e militar, além de ser uma ordem missionária que se difundiu pelo mundo afora, inclusive no Brasil. Kuhlmann Jr. (2001, p.22) afirma que os jesuítas trouxeram para o nosso país as classes separadas por idade e a introdução da disciplina.

Qual o sentido da disciplina para essa ordem religiosa?

Acreditamos que o sentido estava relacionado aos fins ético-religiosos da ordem, que consistiam em:

[...] formar uma consciência cristã culta e moderna e orientar, também mediante a instituição escolar, para uma obediência cega e absoluta (perinde ac cadaver) à autoridade religiosa e civil (CAMBI, 1999, p.261-262).

Além desses objetivos ético-religiosos, devemos destacar também que os colégios foram organizados para a propagação das letras e das boas maneiras. Desse modo, os jesuítas construíram a base da pedagogia tradicional: os traços da espontaneidade infantil precisavam ser eliminados e as crianças deveriam ser afastadas do mundo exterior. A

educação deveria ser dirigida para uma série ou classes de alunos e não mais para somente um discípulo. Enfim, também para Boto (2002), na pedagogia jesuítica a criança passa a ser *o aluno*.

Os objetivos de universalização da escola são consolidados por Comenius que propõe a organização de um método para ensinar e aprender. Entretanto, a contribuição de Comenius para a pedagogia não foi somente essa, construir um método de educar, mas, segundo Cambi (1999, p.281):

Com ele se delineiam pela primeira vez de maneira orgânica e sistemática alguns dos problemas já relevantes da pedagogia: desde o projeto antropológico-social que deve guiar o mestre até os aspectos gerais e específicos da didática, para chegar às estratégias educativas referentes às diversas orientações da instrução.

A obra de Comenius, *Didática Magna*, publicada em 1657, reflete os ideais e anseios do século XVII, época de Bacon e Descartes, de valorização da razão, do método e do pensamento científico. Nesse período constitui-se o sujeito moderno, compreendido por Cambi (1999, p.279) como um ‘si’ individual, único, porém “radicalmente governado pela sociedade e pelas suas regras”.

Cambi discorre a respeito da ambigüidade que atravessa o mundo moderno, de uma oposição entre liberdade e aprisionamento. Ou seja, defende-se a liberdade do homem, mas ao mesmo tempo, ele é enredado cada vez mais pelas normas sociais. Na primeira fase da Modernidade, de 1492 até 1789, não havia consciência de tal contradição, esta só será assumida a partir da Revolução Francesa (marco da segunda fase e do início da época contemporânea).

A leitura da obra de Comenius parece refletir um período de transição entre a escola dos anos Quinhentos, que visava formar o cristão, e a escola moderna, formadora do homem-cidadão ou do homem-técnico.

Se enfocarmos o tema da *disciplina*, veremos que, para ele, esse conceito era compreendido como algo essencial, ou seja, define-o baseando-se no seguinte provérbio: “[...] uma escola sem disciplina é um moinho sem água” (Comenius,1997, p.311). Para o autor, a *disciplina* era um processo adequado que visava tornar os alunos verdadeiramente alunos.

Quando lemos a obra de Comenius, percebemos que ele se apropriou de diversas metáforas para definir e explicar a prática da *disciplina*. Esta é comparada, por exemplo, à aplicação de remédios: disciplina severa ou remédios extremos somente em último caso, ou ainda, para os alunos de “engenho muito infeliz”.

O autor se posicionava contra a utilização de açoites, varas ou chicotes. Estes instrumentos não inspiravam amor pelos estudos “[...] ao contrário, geram fastio e grande aversão nos espíritos (Comenius, 1997, p.312)”. Ele acreditava que, se os estudos fossem bem organizados pelo educador, eles constituiriam, por si mesmos, um prazer para os alunos. Assim as práticas recomendadas eram: instigar e estimular, repreender em público, elogiar, valer-se de bons exemplos e realizar competições entre os educandos.

A disciplina severa, ou “os raios e trovões”, deveriam ser reservados para as transgressões ligadas à moral. Estas eram compreendidas como pecados de impiedade: blasfêmias, obscenidades ou quaisquer atos que violassem as leis de Deus; ainda, os pecados de arrogância ou maldade premeditada e, finalmente, os pecados de soberba, inveja e preguiça, os quais poderiam impedir o progresso nos estudos.

Vemos aí uma disciplina voltada mais para as questões ligadas à moralidade do que para o processo de ensino-aprendizagem. Boto (2002, p.41) afirma que, assim como os jesuítas, Comenius enfatizava “[...] o aprendizado de virtudes: prudência, temperança, fortaleza e justiça”. Desse modo, a criança bem-educada era a criança cortês, cuja educação

envolvia também o aprendizado das boas maneiras, por exemplo, como cumprimentar ou como pedir um favor.

Vimos então, como a criança e a disciplina foram problematizadas no contexto da pedagogia tradicional, ou da educação renascentista e moderna. Agora vamos analisar como esses conceitos atravessam a pedagogia contemporânea.

Segundo Cambi (1999), Rousseau pode ser considerado o “pai” da pedagogia contemporânea, visto que suas idéias representaram uma verdadeira revolução na educação. A obra desse filósofo iluminista possibilitou a discussão de temas que estão na base do trabalho de muitos educadores escolanovistas.

Se a disciplina, as classes por idade, a ideologia e o costume foram os aspectos mais significativos da escola moderna, na pedagogia contemporânea os principais temas são: puericentrismo, aprendizagem motivada e a dialética autoridade-liberdade. Ou seja, esses temas já estavam presentes na obra de Rousseau. Este fez severas críticas à educação aristocrática e aos jesuítas, pois a primeira perspectiva educacional valorizava demasiadamente o ensino das boas maneiras, enquanto que a educação jesuítica foi caracterizada como livresca, autoritária e pedante (CAMBI, 1999, p.347).

Quais foram as principais idéias e contribuições de Rousseau?

Podemos afirmar que o autor iluminista se propôs a conhecer as especificidades da infância, pois pressupunha que a sociedade possuía falsas idéias a respeito dessa etapa da vida. Ele colocou a criança no centro da pedagogia e defendeu o respeito por sua inocência e pelo seu ritmo de crescimento.

Boto (2002) observa que a criança de Rousseau é um aluno imaginado, *Emílio*. Ou seja, novamente a autora detecta a criança atrelada à categoria de aluno.

Emílio também é o título do romance, cujo tema fundamental “[...] consiste na teorização do homem enquanto tal (e não do homem como cidadão) através de seu ‘retorno

à natureza', ou seja, à centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança [...]” (CAMBI, 1999, p.346). O aluno imaginado representa a possibilidade da construção do homem novo, a crença numa educação reformadora da sociedade que, para Rousseau, havia se corrompido.

Além da idéia que compreende a infância como a promessa de um futuro melhor, outros sentidos foram associados a esse período da vida, tais como: estado físico diferenciado do adulto, período pré-racional e pré-moral; época da alegria, da liberdade, da fraqueza, da dependência e da curiosidade.

Podemos também perceber uma contradição na concepção educativa de Rousseau. Concomitantemente ele fala da liberdade da criança, critica a pedagogia jesuítica definindo-a como autoritária, mas afirma que essa liberdade deve ser bem regulada. O aluno deve obedecer ao professor, embora tenha a ilusão de que ele é o chefe. Como o filósofo define isto? Da seguinte forma:

Não existe sujeição tão perfeita quanto aquela que conserva a aparência da liberdade[...] não há dúvida de que ele só deve fazer o que quiser; mas só deve querer aquilo que você quer que ele faça [...] (ROUSSEAU apud CAMBI, 1999, p.352).

Cambi levanta a hipótese de que essa contradição deva-se à própria complexidade-antinomicidade do ato educativo. Por outro lado, pensamos que essa contradição reflete a ambigüidade da modernidade, dividida entre a defesa da liberdade e a normatização do ser humano.

A dialética autoridade-liberdade continuará bastante presente no ideário da Escola Nova. As escolas experimentais surgiram entre o final do século XIX e o terceiro decênio do século XX, desenvolveram-se, a princípio, como experimentos isolados, porém posteriormente tiveram grande influência na educação ocidental. Essas pesquisas tiveram como fundamento o projeto de educação ativa, que objetivava romper completamente com o ensino tradicional, considerado formalista, disciplinar e verbalista.

O movimento ativista trouxe para a pedagogia as novas descobertas da psicologia em relação ao desenvolvimento infantil e com isso modificou completamente a forma de compreender a infância. O processo educativo deveria ser voltado para as necessidades da criança, considerando que a mesma deveria ter um papel ativo na aprendizagem.

Basicamente foram defendidos alguns temas, tais como: a motivação, o “fazer” (jogos, atividades manuais), a importância do ambiente para a aprendizagem e a livre manifestação do educando. Para nosso estudo, destacamos o tema do “antiautoritarismo”, discussão que criticava a supremacia do adulto frente à vontade da criança. É importante ressaltar que uma das grandes bandeiras do escolanovismo foi a defesa da democracia nas escolas.

De Lajonquière (1996) afirma que atualmente nos questionamos acerca da pertinência psicológica das sanções escolares. Ou seja, para o autor, a Escola Nova fez com que os educadores questionassem a necessidade de aplicação das sanções pedagógicas, algo que na escola tradicional era comumente utilizado. Isto se aproxima daquilo que Charlot (1983) discorreu a respeito desse ideário educacional, isto é, para a Escola Nova, a disciplina e as regras sufocam a espontaneidade infantil.

Assim, diante desse percurso, no qual procuramos compreender as filiações entre os conceitos de infância e de disciplina desde o Renascimento até o movimento escolanovista, vamos agora investigar como tais conceitos aparecem na atualidade.

CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZANDO AS QUEIXAS DOS EDUCADORES SOBRE *LIMITES* E *DISCIPLINA*: UMA ANÁLISE DA CONTEMPORANEIDADE

Alguns autores, entre eles, De Lajonquière (1996), Vasconcellos (2000), De La Taille (2001) e Aquino (2003), afirmam que os profissionais da educação têm se preocupado bastante com as questões que envolvem a *disciplina* e o *limite*. O último sugere que essa preocupação sempre existiu, porém é somente a partir do último decênio do século XX que essa temática passou a ter maior visibilidade, caracterizando-se como um obstáculo ou empecilho ao trabalho pedagógico.

É pertinente a reflexão sobre os fatores que podem estar atuando nas dificuldades dos educadores. Poderíamos perguntar: o que estaria acontecendo na educação? Ou, o que estaria acontecendo com os jovens ou com os educadores?

Sabemos que é difícil responder a essas questões. No entanto, alguns autores, como Sarmiento (2001, p.18), sugerem que a *indisciplina* está relacionada às rupturas e contradições sociais que “[...] encontram nos modelos relativamente estáticos de socialização da escola condições pouco favoráveis à integração das diferenças dos alunos [...]”.

Ou seja, para o autor, vivemos uma crise educacional que desafia a escola, questiona o sentido da ação educativa e afeta também o estatuto social da infância.

Nos contatos iniciais com uma instituição pública de educação infantil no interior do Estado de São Paulo, onde realizamos o presente trabalho, observamos uma demanda dos educadores por questões ligadas à presente temática.

Durante o período de coleta de dados, buscamos adentrar em todos os agrupamentos dessa instituição, o que nos possibilitou observar que a preocupação com a

imposição de limites tem sido uma constante. Somente no agrupamento berçário-1(onde estão presentes bebês de 0 a 1 ano) essa questão não foi explicitada pelas educadoras.

Em nosso primeiro dia de observação, uma das *ADI* (auxiliar de desenvolvimento infantil) do berçário-2, espaço onde estão presentes as crianças de 1 a 2 anos, comentou o seguinte:

“Hoje em dia é difícil. As crianças enfrentam a gente”.

Qual o significado dessa frase? O que estaria acontecendo “hoje em dia” que poderia estar dificultando o trabalho dessas profissionais? E mais: como são essas crianças de hoje em dia que, segundo a educadora, as enfrentam?

Além disso, podemos pensar que nessa frase está implícita uma comparação com crianças de uma outra época, como se as crianças “de antigamente” fossem diferentes das de hoje em dia, ou da atualidade.

Desse modo, partindo da queixa dessa educadora, iniciaremos uma discussão a respeito da infância contemporânea.

2.1. A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Muitos autores têm refletido sobre a infância contemporânea. É um assunto tão discutido na atualidade que alguns autores, como Postman (1999), acreditam que esse aumento de publicações pode estar representando o desaparecimento dessa etapa da vida. A discussão é ampla, o risco da banalização existe, porém acreditamos que realizar uma reflexão sobre esse tema é importante para os objetivos desse trabalho.

Postman, assim como Ariès, partilha da compreensão de que a infância é um artefato social e não uma categoria biológica. Em sua obra, o autor discute como as tecnologias interferem nas representações desse conceito. Por exemplo, para ele a prensa tipográfica criada no século XV por Gutenberg ajudou a construir o conceito de infância e

recentemente a mídia eletrônica está fazendo desaparecer a idéia que tínhamos a respeito das crianças.

Nessa perspectiva, a infância é construída segundo a organização simbólica e comunicacional da sociedade. Na Idade Média essa idéia desapareceu devido a fatores como falta de alfabetização, falta do conceito de educação e falta do conceito de vergonha. Para Postman, esses três aspectos são fundamentais para que exista uma separação entre adultos e crianças.

Ou seja, a invenção da prensa tipográfica criou um ambiente propício para o surgimento da infância moderna porque possibilitou a difusão dos livros e conseqüentemente o acesso à leitura, oportunidade que na Idade Média era restrita a uma pequena parcela da população.

No trabalho de Postman podemos também observar uma associação entre os conceitos de infância, disciplina e educação. Para o autor, a mudança da oralidade (meio de comunicação predominante na Idade Média) para a difusão da leitura e escrita possibilitou a invenção dessa etapa da vida. Isso porque a alfabetização criou também a demanda pela construção de escolas e estas separaram os adultos das crianças. Ser adulto passou a ser uma realização simbólica, uma conquista possibilitada pela alfabetização.

Desse modo, diferentemente da oralidade, a escrita e a leitura exigem certos esforços e habilidades, tais como: quietude, imobilidade, contemplação, comedimento, adiamento das satisfações, preocupação com a clareza e a lógica. Segundo Postman, “É por isso que, a partir do século dezesseis, professores e pais começaram a impor uma disciplina bastante rigorosa às crianças” (1999, p.60-61).

Ou seja, para tornar-se um adulto, era necessário disciplina ou uma aprendizagem especial, era necessário ter controle da própria natureza e intimidade com o mundo das letras.

Outro aspecto importante é o sentimento de vergonha. Para Postman, uma sociedade que não possui essa noção bem desenvolvida não faz diferenciação entre os papéis de adulto e de criança. Isto é, o sentimento de vergonha está ligado à existência de segredos. Estes devem ser escondidos dos mais jovens, que numa sociedade onde o sentimento de infância é desenvolvido, são protegidos de informações relativas à sexualidade, dinheiro, morte, doença enfim, de questões cruciais da vida adulta. Questões essas que atualmente não são escondidas das crianças contemporâneas, devido ao fácil acesso que hoje temos às informações. Além disso, tais informações são veiculadas principalmente por meio de imagens, ou seja, a leitura não tem sido um requisito essencial para sabermos dos “mistérios” da nossa sociedade.

Desse modo, Postman defende que o nosso ambiente informacional elétrico têm uma grande responsabilidade pelo desaparecimento da infância. Observando as mudanças que vêm ocorrendo em nossa sociedade desde a invenção de Morse, inventor do telégrafo, o autor discute como as crianças atuais estão vivenciando as mesmas questões que circundam os mais velhos: trabalho, competição, sexualidade e violência. Assim, a partir do momento que meninos e meninas vivenciam os mesmos problemas da vida adulta, tendo acesso aos diversos tipos de informações, eles deixam de constituírem-se como um grupo separado. Por tudo isto, o autor acredita que hoje só existem três etapas vitais: recém-nascidos, adultos-crianças e senis.

Parece-nos que, essencialmente, a idéia do autor a respeito de infância está ligada à existência de segredos, ao mundo da fantasia e à proteção dos problemas e das dificuldades da existência adulta. Assim, se trouxermos essa definição para a vida da maioria das crianças atuais, podemos afirmar que elas não estão vivenciando uma infância ou, pelo menos, não estão vivenciando esse conceito que foi construído pela modernidade.

Posição semelhante é assumida por Steinberg e Kincheloe (2001). Para eles, o apogeu da infância tradicional terminou em 1950 e hoje as denominadas crianças pós-modernas são vistas usualmente como mais rebeldes, elas “[...] não estão acostumadas a pensar e agir como criancinhas que precisam da permissão do adulto para tal” (p.34).

Assim como Postman, Steinberg e Kincheloe observam que as crianças vêem o mundo real, ou o mundo descrito pelos produtores de informação. Não há como proteger os jovens da saturação da mídia, mas podemos auxiliá-los a ter senso do caos das informações. Ou seja, a educação precisa ser transformada, não sendo apenas um local de repasse de informações, mas também “[...] um lugar onde o pensamento é formado, onde a compreensão e a interpretação são engendradas” (p.35).

No caso da educação infantil, especificamente, podemos refletir que mais do que formar o pensamento, as crianças precisam de um tempo. E esse tempo não pode ser dirigido para prepará-las precocemente para um futuro competitivo, como apregoam muitas instituições, principalmente as privadas. Mas criar uma existência em que seja possível a amizade, as brincadeiras, o contato com o belo e a natureza. Televisão, computador, espaços restritos, *hits* do momento e apostilas padronizadas não podem ser suas únicas experiências.

Também para Elkind (2004), atualmente as crianças são pressionadas para crescer depressa ou são incentivadas a adquirirem habilidades precoces. Para ele, a nova concepção de infância pode ser resumida na metáfora do Supergaroto, que é a criança competente para lidar com todas as vicissitudes da vida. O Supergaroto, para Elkind, é uma invenção social construída para aliviar a culpa dos pais que não têm tempo para cuidar da infância.

O autor nos relata alguns casos de crianças consideradas estressadas. Interessamo-nos pelo caso de Peter (um menino de 4 anos) pelo fato de sua história ter algumas semelhanças com as histórias dos meninos de nossa instituição de educação infantil.

O menino fica fora de casa por quase 12 horas, adapta-se a vários locais diferentes e a várias pessoas diferentes. Para o autor, isto representa uma sobrecarga emocional para essa criança e desse modo, ele faz a seguinte reflexão:

Isso é adaptação demais para uma criança de quatro anos de idade, e ele tinha de recorrer às suas reservas de energia para enfrentá-la. Será realmente surpreendente que suas professoras se queixem de que ele é choroso e irrequieto, de que não parece interessado em brincar com as outras crianças e de que às vezes se senta quieto, olhando para o vazio enquanto mexe dois blocos para frente e para trás, para frente e para trás? [...] (ELKIND, 2004, p.195-196).

Apesar de considerar que os fatores sócio-econômicos têm íntima relação com essa nova forma de conceituar a infância, parece-nos que a leitura dele a respeito dessas transformações privilegia os aspectos biológicos e individuais. Nesse sentido, por exemplo, percebemos que Elkind enfatiza o conceito de estresse. Essa perspectiva teórica se aproxima da visão que algumas educadoras da instituição pesquisada têm a respeito das crianças atuais, ou seja, segundo elas, alguns casos de indisciplina justificam-se pelo estresse ou pela precocidade infantil. Vejamos, então, a seguinte fala retirada da entrevista da professora Lígia do Pré-2:

[...] elas ficam saturadas, você imagina até o dia de chuva, ela não pode ficar dormindo, tem que vir pra creche porque a mãe tem que trabalhar, então, a criança vem e fala: “Eu queria tanto ficar em casa ... mais eu tive que vim, não tem quem fique comigo em casa”. Então dá dó. É um compromisso, a criança passa a ter um compromisso de um adulto, então, você nota que ... eu acho que talvez seja até uma revolta [...].

Moss (2002) faz uma crítica à idéia de infância definida como um ser essencial e universal. Baseando-se no construcionismo social, ele afirma que essa perspectiva teórica nos possibilita compreender que podem existir muitas e diversas infâncias, isto porque cada contexto e cada cultura irão ofertar um significado diferente para a imaturidade da criança.

Desse modo, esclarecendo que podem existir diferentes discursos e perspectivas para os programas voltados para a primeira infância, ele delimita as suas concepções de crianças pequenas, programas de educação infantil e seus profissionais. Para esse capítulo, interessa-nos a sua concepção de criança:

Nesse discurso alternativo, as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres), e como co-construtores do conhecimento, identidade e cultura. A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores. Não estamos preocupados apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo (p.242).

A perspectiva teórica de Moss (2002) questiona o projeto de Modernidade, visto como um conjunto de crenças e pressupostos que deixa implícito a superioridade do Ocidente, construindo explicações descontextualizadas e universais e separando razão da emoção.

Enfim, vimos que a noção de infância foi construída pela modernidade, pelo surgimento das escolas ou, segundo Postman, pela invenção da prensa tipográfica. Ghiraldelli Jr.(2001) afirma que a teoria educacional pós-moderna nada diz de essencial sobre a criança, pois a pós-modernidade não precisa de uma noção. Partindo desse debate entre modernidade e pós-modernidade, vamos iniciar o próximo tópico, a fim de compreender melhor as discussões e os dilemas que circundam a educação e a infância atual.

2.2. CONTEMPORANEIDADE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Neste espaço, vamos procurar inserir nossa reflexão numa perspectiva que contemple a análise da contemporaneidade. Buscando nossa compreensão da totalidade e investigando as características da sociedade atual adentraremos nos temas contemporaneidade, infância e educação a fim de historiar e contextualizar nosso objeto de pesquisa.

Porém, antes de abordarmos especificamente essas questões que tratam da atualidade, precisamos explicitar o conceito de totalidade, o qual implica uma concepção dialética da realidade.

Segundo Kosik (2002), a totalidade tem sido reduzida às idéias banais, tais como: “[...] que tudo está em conexão com tudo, e que o todo é mais que as partes” (p.49). Para o autor, compreender essa categoria significa primeiramente buscar uma resposta para a pergunta: o que é a realidade? E a realidade para o materialismo dialético é compreendida como totalidade concreta, isto é, um todo estruturado (porque não é caótico) que se desenvolve (porque não é imutável) e se cria (porque não é um todo perfeito). Nas palavras do autor, a realidade é “[...] um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação [...]” (p. 43).

Buscar o ponto de vista da totalidade como princípio metodológico não significa abranger todos os fatos, ou compreender todas as relações possíveis entre a sociedade contemporânea e o aumento das queixas dos educadores em relação à falta de limites das crianças. Significa pensar essa temática, o nosso objeto de pesquisa, como um momento do todo. Kosik (2002) nos auxilia com a seguinte reflexão:

Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portando uma função dupla, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo

produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (p.49).

Desse modo, ao procurar compreender os sentidos desse atual aumento de queixas sobre disciplina e limites na contemporaneidade, demandas e dificuldades que não aparecem somente em nosso caso específico de investigação - uma instituição de educação infantil – mas que estão presentes no todo, buscaremos paralelamente obter uma compreensão dessa unidade, representada pela escola, pelos seus atores sociais e pelas suas práticas.

Devemos esclarecer, entretanto, que se estamos analisando o contexto social mais amplo e refletindo sobre a estrutura econômica, isso não significa que percebemos o sujeito como passivo ou mero representante do mundo externo. Partilhamos de uma perspectiva sócio-histórica que compreende o psiquismo constituído na construção social, possuindo uma base material, mas que também tem uma relação dialética com a realidade, ou seja, é constituído pelas relações sociais de produção, mas é também, agente de transformação social (cf. FURTADO, 2001, p. 88).

Vários autores têm se debruçado para compreender o momento atual. Os olhares e interpretações, bem como a denominação que oferecem ao nosso presente são múltiplos; porém a maioria chega ao seguinte denominador comum: é muito difícil compreender a contemporaneidade.

Neste capítulo, devemos esclarecer que foi Boaventura Sousa Santos (1997) o autor que mais auxiliou em nossa análise. Esse sociólogo português tem sido citado na literatura corrente sobre modernidade e pós-modernidade. Podemos verificar que suas noções sobre os pilares que sustentam a modernidade, o de regulação e o de emancipação, têm se tornado um ponto central nos eventos científicos que vêm debatendo o assunto.

A contemporaneidade tem sido interpretada como um período de intensas transformações. Para Santos, vivemos uma fase de transição em torno dos paradigmas e também no plano societal global.

Baseando-se nas mudanças ocorridas nos países centrais, onde ocorreram transformações muito rápidas na vida econômica, social e política, o autor designa o momento atual como período do capitalismo desorganizado, visto que, comparando-se com o período anterior do capitalismo, atualmente a desregulação e o caos têm predominado.

Santos (1997) reflete sobre a nossa sociedade utilizando os princípios da regulação e da emancipação. Na realidade, ambos os conceitos são vistos como pilares fundamentais do projeto da modernidade, sendo cada um desses pilares constituídos por três princípios. O pilar da regulação é constituído pelos princípios do Estado, mercado e comunidade. Já o pilar da emancipação, pela racionalidade moral-prática da ética e do direito, pela racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica e finalmente, pela racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura.

Em suma, o autor defende a tese de que o projeto da modernidade se esgotou, visto que algumas de suas promessas se cumpriram em excesso e outras nem chegaram a realizar-se. Para ele, na medida em que a modernidade tornou-se dependente das realizações do capitalismo, tornou-se também obsoleta. O equilíbrio existente entre os pilares da regulação e emancipação dissolveu-se, pois as energias regulatórias predominaram sobre as energias emancipatórias.

As energias regulatórias constituídas pelos princípios do mercado, Estado e comunidade também desequilibraram-se e atualmente, pelas próprias características do capitalismo, o mercado tem assumido uma posição fundamental. Tudo se transformou em mercadoria com a vigência do neoliberalismo.

Outras questões que têm feito parte da contemporaneidade são as mudanças que principalmente alteraram nossas concepções de tempo e espaço. Segundo Justo (2001), vivenciamos um verdadeiro desmanche de fronteiras espaço-temporais, alterações que possibilitaram a constituição de subjetividades que se caracterizam pelo desenraizamento e pela movimentação constante.

Hall (2002), faz uma diferenciação entre lugar e espaço: “Os lugares permanecem fixos; é neles que temos ‘raízes’. Entretanto, o espaço pode ser ‘cruzado` num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou por satélite” (p.73).

Dessa forma, podemos estabelecer então, como uma das marcas da atualidade, a diluição dos limites espaço-temporais; limites que são constantemente incentivados a serem ultrapassados pelo surgimento de novas tecnologias e pelas características do próprio sistema econômico vigente. Isto é, de acordo com Harvey (1989), os novos sistemas de produção e de marketing são “[...] caracterizados por processos de trabalho e de mercado mais flexíveis, de mobilidade geográfica e de rápidas mudanças práticas de consumo” (p.119).

Essas mudanças na sociedade têm sido associadas ao neoliberalismo. Desse modo, julgamos necessário fazer uma discussão sobre esse conceito, o qual costuma ser utilizado para compreender a economia atual, bem como a sua influência sobre a infância e educação, aspectos que já foram trabalhados por alguns autores como Ghiraldelli Jr.(2002) e Arce (2001).

O neoliberalismo pode ser compreendido como um ideário ou ideologia que tem fundamentado a economia e as relações sociais como um todo. Dentre as suas principais características está a diminuição da participação do Estado no incentivo e proteção dos direitos sociais, ou seja, a defesa do Estado-mínimo. O mercado passa a ser o regulador de toda a vida social; segundo Veiga-Neto (2000), o mercado se essencializa, resultando na

proliferação de demandas diversificadas, representadas: pela diversificação dos produtos, pelos consumidores receptivos e pelas novas tecnologias de marketing.

O autor diz que foi a falência das três principais experiências de governo, desenvolvidas na primeira metade do século XX (nazismo, socialismo e o Estado de Bem-estar), que possibilitaram as atuais transformações no capitalismo: “[...] estava-se governando demais; e isso era visto como irracional e retro-alimentativo” (p.194).

Para Ghiraldelli Jr.(2002), nos tempos neoliberais o indivíduo transformou-se em sujeito-consumidor, cuja subjetividade-identidade está centrada no corpo e não mais na consciência: “[...] o sujeito se reduz ao corpo e a consumidor, e o próprio corpo se transforma em objeto de consumo [...]” (p.37). Com relação à infância, ele diz que a noção de infância modifica-se porque ser criança define-se em possuir um corpo que consome coisas de criança. Já a escola tornou-se uma empresa, cujo objetivo é o adestramento e treinamento dos corpos-consumidores.

Arce (2001) vai para o campo da formação de professores de educação infantil, buscando refletir sobre a influência dos pressupostos neoliberais e pós-modernos nessa área. Para a autora, as políticas neoliberais incentivam uma formação de professores que não valoriza uma formação teórica sólida, o que impedirá o futuro profissional de assumir um compromisso social ou de propor mudanças significativas na educação. Ela faz várias críticas às tentativas de aligeiramento, bem como às propostas de formação inicial feita em serviço e limitada ao saber-fazer. Para ela, o professor não pode ter seu desenvolvimento profissional limitado à sua prática, isso seria uma exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo.

Podemos observar em seu artigo que a autora associa o neoliberalismo ao movimento pós-moderno. Ou seja, Arce cita Frederico (1997) e faz uma crítica a esse movimento dizendo que o mesmo decreta “[...] o fim da razão, do sujeito, da história, da

verdade, do progresso, ou seja, o fim de todas as bandeiras levantadas pelo movimento iluminista” (p.256).

Essa discussão entre modernidade e pós-modernidade tem estado bastante presente entre os autores que refletem sobre a nossa sociedade atual. Vimos o conceito de projeto da modernidade para Santos, o qual desacredita nesse projeto e defende que estamos em um período de transição. Para o autor, as promessas da pós-modernidade estão em consonância com as necessidades humanas atuais e estas promessas seriam: a defesa da qualidade das formas de vida, representada pelas lutas a favor do meio-ambiente e pelas lutas a favor da paz, também o fim dos preconceitos raciais e sexuais e a ampliação radical do conceito de política.

Goergen (2001) também participa dessa discussão investigando a relação entre pós-modernidade, ética e educação. Para ele, esse discurso do fim de tudo, o qual foi criticado por Arce, pode estar representando a necessidade de novos sonhos e novos ideais.

O autor afirma que o conceito “pós-moderno” não tem ainda um significado consensual. Entretanto, é possível estabelecer algumas diferenças entre os autores modernos e pós-modernos. Os primeiros defendem o conceito moderno de razão e os princípios mínimos de universalidade. Já os pós-modernos valorizam os discursos locais e particulares e criticam as narrativas grandiosas da Modernidade que, segundo Kumar (1997 apud GOERGEN, 2001, p.28) são representadas pelos conceitos de : história e progresso, verdade e liberdade, razão e revolução, ciência e industrialismo .

Figueiredo & Santi (2002) afirmam que, se fôssemos estabelecer um marco para a modernidade, poderíamos aí colocar o pensamento de Descartes. O racionalismo de Descartes pode ser compreendido como um marco que dividiu dois mundos: o mundo estável e mítico da Idade Média e o mundo efêmero e racional da Modernidade.

Foram muitas as transformações culturais, políticas e econômicas que ocorreram desde o Renascimento e permitiram a constituição do projeto da modernidade, um projeto que ainda embasa os fundamentos da instituição escolar e que, segundo Ghiraldelli Jr. (2002), concedeu à criança o estatuto de indivíduo, conferindo-lhe uma identidade de ser singular, diferente do adulto. No entanto, como já mencionamos aqui, esse autor também afirma que atualmente essa concepção de infância tem sofrido modificações.

O Iluminismo, segundo Rouanet (1993), também ofereceu os contornos para a sociedade moderna, tendo, portanto, uma ligação intrínseca com a infância e a educação. Para esse autor, o projeto iluminista: “[...] visava à auto-emancipação de uma humanidade razoável. A emancipação se daria através de um conjunto de valores e ideais, consubstanciados em tendências como o racionalismo, o individualismo e o universalismo” (p. 97).

Se no século XVIII o ideal iluminista foi revolucionário, atualmente, ainda segundo Rouanet, cada elemento do projeto iluminista está sendo contestado, a tal ponto que estamos vivendo um mal-estar na Modernidade.

Realmente não faltam intelectuais que têm criticado o projeto iluminista, como os autores da Escola de Frankfurt (particularmente Adorno e Horkheimer) e Michel Foucault. Segundo esses autores, o ideal que deveria iluminar, esclarecer e libertar o homem tornou-se opressor. Especialmente para Foucault: “As luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (1987, p.195). Assim, para este autor, Disciplina e Modernidade são conceitos que estão intimamente interligados.

Veiga-Neto (2001), que trabalha com a perspectiva foucaultiana, diz que a Modernidade é uma lógica ambígua que está implicada com a domesticação da diferença, com a desigualdade e com a exclusão: “[...] escola moderna e ideais iluministas estão

historicamente articulados e emaranhados numa mesma episteme, de modo que uma não serve de antídoto para os supostos desvios do outro” (p.191).

O autor diz que entre ambos (escola e ideais iluministas) há uma articulação produtiva, isto é, os problemas advindos da escola, tais como, sujeição dos corpos e mentes, disciplinamento, desigualdades são vistos como um preço a pagar pela tentativa de alcançar esses ideais. Em suma, tudo isso, para o autor “[...] faz parte das próprias condições de possibilidade do funcionamento da escola moderna e da fabricação do sujeito moderno” (p.192).

Neste ponto cabe considerar o que Foucault entende por disciplinamento e qual a participação da escola nesse processo.

Em sua obra, *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) vai estudar a metamorfose dos métodos punitivos, ou seja, já nas primeiras páginas ele problematiza como o suplício ou o sofrimento físico aplicado ao criminoso foi substituído pela privação da liberdade, ocorrendo o que ele denomina de “suavidade penal como técnica de poder” (p.26-27).

Em suma, ao analisar o sistema penal, o autor nos oferece uma nova forma de compreender o poder. Por exemplo, antes de a burguesia se tornar a classe politicamente dominante, o poder estava concentrado na figura do soberano. Os criminosos não participavam do julgamento e toda a investigação a respeito do crime era realizada em segredo, pois o direito de punir estava nas mãos do soberano. É somente a partir do século XVIII que a punição passa a ser uma defesa da sociedade.

Guirado (1996), também orientada em Foucault, afirma que em cada época vai existir uma determinada estratégia de poder. Na Modernidade, a estratégia predominante é o poder disciplinar, ou seja, o poder deixa de concentrar-se em lugares específicos e torna-se disperso, difuso, microfísico.

Então, voltando aos ideais iluministas, podemos dizer que, ao valer-se de um quadro jurídico igualitário e defendendo um regime de tipo parlamentar e representativo, as *Luzes* “libertaram”, mas fabricaram também os dispositivos disciplinares. Estes têm a função de ordenar as multiplicidades humanas, objetivando obediência, utilidade e adestramento dos corpos, a fim de permitir a ampliação dos aparelhos de produção. As disciplinas, dessa forma, podem ser tomadas como técnicas de um poder que irá possibilitar a produção de saber e de aptidões nas instituições (escolas, hospitais, prisões).

Assim, percebemos, em *Vigiar e Punir*, que Foucault constantemente compara a escola com o quartel ou com o hospital, apontando as semelhanças entre as várias instituições: “devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (p.199).

Podemos então, concluir, a partir das análises foucaultianas, que a escola sempre se preocupou com a questão disciplinar. No entanto, tendo em vista, as transformações ocorridas na contemporaneidade questionamos: qual o sentido da preocupação atual dos educadores, especificamente, dos profissionais que trabalham numa instituição de educação infantil, com os limites e com a disciplina? Que práticas estão sendo desenvolvidas para lidar com esses conceitos?

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS E ESPECIFICIDADES DOS CONCEITOS E PRÁTICAS RELATIVOS À DISCIPLINA E LIMITES

Montenegro (2001), ao discorrer sobre as funções da educação infantil, discute o impacto que a legislação brasileira teve sobre esse nível de ensino. Relata, por exemplo, que foi somente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) que a educação infantil em nosso país tornou-se a primeira fase da educação básica, visto que, especialmente a creche, estava ligada à assistência social. E complementa que desde o momento em que a creche e a pré-escola entraram para o sistema de ensino, tornou-se necessário demarcar suas especificidades.

Quais seriam as atuais funções e especificidades da educação infantil? Qual o lugar que as queixas e práticas relativas à disciplina e limites ocupam nessa instituição voltada para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos? São principalmente essas questões que pretendemos analisar neste capítulo.

Ainda conforme Montenegro, atualmente compreende-se como parte das funções de ambos os níveis da educação infantil a integração do binômio cuidar e educar. Para investigar os sentidos que o conceito de cuidado vem representando nessa área, a autora baseia-se na cronologia proposta por Rosemberg, que fez um histórico das funções dessa modalidade de ensino, resgatando os sentidos das palavras utilizadas para designar seus objetivos institucionais (ROSEMBERG apud MONTENEGRO, 1999, p.33).

Nesse sentido, Montenegro aponta que especialmente na creche as palavras relacionadas à assistência eram mais utilizadas para designar suas funções, como por exemplo: proteção, amparo e guarda.

Assim, a educação estava mais associada à pré-escola enquanto que as funções de guarda e apoio à família tinham uma relação maior com a creche.

A partir da década de 90 iniciou-se uma mudança de concepção, defendendo-se que ambos os níveis da educação infantil tivessem uma confluência de objetivos, extinguindo-se assim, a histórica divisão de funções.

Destarte, o que hoje se reivindica é o *cuidar* e *educar* como funções indissociadas, funções que trazem em seu bojo a prerrogativa de atender integralmente as necessidades da criança pequena.

Durante o período em que realizamos observações prévias para este estudo, pudemos perceber que as diferenças nos ambientes de creche e pré-escola não se restringiam à faixa etária das crianças. Vimos, por exemplo, que havia distinções quanto à escolaridade das educadoras² e quanto às atividades desenvolvidas. Na instituição em que desenvolvemos a pesquisa, há duas denominações para as educadoras que trabalham com as crianças: A.D.I. (auxiliar de desenvolvimento infantil) e professora.

As professoras não atuam na creche, pois exercem suas atividades somente na pré-escola. Todas têm ensino superior e trabalham meio-período na escola. Por sua vez, as auxiliares de desenvolvimento infantil atuam nos dois níveis, possuem um grau de escolaridade mais baixo e permanecem durante período integral na instituição.

Em relação às atividades que são desenvolvidas, percebemos que geralmente na creche não há uma organização planejada das atividades. Embora haja no início do ano um planejamento para todos os agrupamentos, muitas vezes percebíamos que a atuação das A.D.Is. se resumia a observar as crianças brincando, cuidando para que não machucassem a si e ao colega, atendendo também às necessidades de alimentação e higiene. Já na pré-escola, percebemos que a educadora tinha uma preocupação de propor para as

² É importante destacar que dentre os funcionários da instituição há somente cinco homens que não trabalham diretamente com a educação das crianças, ou seja, quatro ocupam a função de vigia e um de secretário.

crianças atividades que objetivavam principalmente ensinar as primeiras letras e também transmitir noções de matemática.

Nossos dados parecem ir na mesma direção de Montenegro quando afirma que:

[...] almeja-se que as creches enriqueçam as suas atividades pedagógicas no sentido de programação e sistematização do trabalho com as crianças, e que as pré-escolas, por sua vez, alterem a ênfase no caráter instrucional de sua ação educativa [...] tem-se a impressão de que a creche necessita de mais pré-escola e a pré-escola, de mais creche (p.42).

A fala de uma criança do agrupamento Pré-2 explicita bem essas diferenças e contradições da educação infantil: *“a Agnes (A.D.I.) cuida e a professora Lígia dá aula”*. É importante ressaltar que ambas as educadoras trabalham com o mesmo agrupamento, porém parece-nos que a criança associou as atividades de cuidado para a A.D.I. e educação, à professora.

Kuhlmann Jr. (2003) também afirma que a vinculação das creches ao sistema educacional foi uma conquista. Com a nova legislação, elas deveriam deixar de serem consideradas instituições educacionais para os pobres, distinguindo-se das pré-escolas pelas faixas etárias e não pela destinação social.

No entanto, como o próprio autor sugere, os limites administrativos foram superados, mas as diferenças sociais permanecem. É o que verificamos em nossas observações do contexto em que a instituição estudada está localizada. Percebemos que na região onde ela está situada, costuma-se denominar as instituições particulares que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos de “Escolinha”, “Berçário” ou “Maternal”. Ou seja, a denominação “creche” está reservada somente para as instituições públicas, as quais acredita-se serem freqüentadas somente pelos mais “pobres”.

Portanto, as diferenças entre essas duas modalidades da educação infantil não se restringem apenas ao que está na legislação. Como já foi mencionado, percebemos distinções quanto à escolaridade e à jornada de trabalho das educadoras que atuam na creche e

na pré-escola. Há diferenças também quanto aos objetivos educacionais. No entanto, devemos considerar, conforme Kuhlmann Jr. (2003), que as diferenças quanto aos objetivos educacionais são relevantes. Segundo o autor, é importante relevar que os bebês e as crianças que estão na fase final da educação infantil têm necessidades específicas e, portanto, seus educadores devem ter objetivos educacionais específicos.

Isto não significa que devam existir divisões entre as atividades de cuidado e educação, como parece ocorrer com o nosso estudo de caso, ou seja, o cuidado relacionado apenas à creche e a educação, à pré-escola. Por que apesar das mudanças ocorridas na legislação ainda existe essa histórica divisão de funções?

Alguns autores, como Merisse (1997), sugerem que as origens das creches brasileiras estão nos abrigos e asilos, lugares onde “[...] eram recolhidos todos os diferentes tipos de desvalidos, a fim de que pudessem ser alimentados e não ficassem expostos às intempéries” (p.26).

O autor relata que o Estado não teve participação na construção inicial das instituições de atendimento infantil, essa iniciativa partiu de entidades de natureza filantrópica. É somente a partir de 1930 que o governo assume a responsabilidade por essas instituições. Entretanto, segundo Merisse (1997, p.39):

[...] a ação educacional junto às crianças pequenas, tanto a realizada pelo Estado como a que foi promovida por diferentes tipos de organizações não-governamentais, não se fará através da creche, mas sim por meio de outras instituições pré-escolares, como a escola maternal e o jardim de infância [...] A creche permanecerá prisioneira de concepções filantrópicas e de práticas assistencialistas ainda por muito tempo.

Kuhlmann Jr. (2001) não concorda com a afirmação de que as creches tenham se constituído, em sua origem, como locais de guarda ou que foram, inicialmente, um aperfeiçoamento das Casas de Expostos. Para o autor, tanto creches como jardins-de-infância e escolas maternais constituíram-se como instituições educacionais; as primeiras surgiram em oposição às Casas de Expostos, objetivando que as mães não abandonassem suas crianças.

Todavia, o que aconteceu posteriormente foi que as instituições pré-escolares destinadas à infância pobre tiveram como proposta educacional o assistencialismo, o qual objetivava submeter às famílias e crianças das classes populares.

O autor comenta que a pedagogia voltada para os pobres não era vista como sinônimo de emancipação, isto é, não apresentava os ideais defendidos pela Modernidade, tais como: cidadania, liberdade, igualdade e fraternidade. Ou seja, essa pedagogia oferecia uma educação assistencialista de caráter mais moral do que intelectual: “A primeira característica a ressaltar dessa concepção educacional é que as instituições são defendidas por isolar as crianças de meios passíveis de contaminá-las, o principal deles, a rua” (p.183).

Este apontamento de Kuhlmann Jr. (2001) parece bem representado na fala de uma A.D.I., ao referir-se a uma criança do Berçário-2: “*Ricardo só tem limite aqui, chega em casa, ele fica solto, medindo a rua*”.

Se a preocupação moral e disciplinar estava bastante presente na educação de crianças das classes populares, isto não quer dizer que ela não apareça também nas escolas freqüentadas pela elite. Kuhlmann Jr. relata que já na primeira escola infantil pública do Brasil (Jardim da Infância Caetano de Campos), que era freqüentada pelas crianças das classes paulistanas mais abastadas, havia o objetivo de cultivar a disciplina dos alunos:

A preocupação com a formação dos bons hábitos, do cultivo da docilidade, estava presente no jardim. As crianças eram alvos 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 do ensino como, por exemplo, no momento de escolher e contar uma história (Ibid., p.159).

Podemos refletir que essa ênfase na disciplina seja parte, como já vimos nos capítulos anteriores, do próprio processo de institucionalização da criança. É interessante a colocação de Fernandes (1997), baseada em Durkheim, a respeito da educação da infância: *educar os pequenos significa moralizá-los ou pôr um freio em suas paixões*. Também

podemos pensar na história de Pinóquio, citada por Ghiraldelli Jr. (2001), um menino de cabeça de pau, cujo pai desejava transformá-lo num “menino de verdade” (p.2).

Ou seja, parafraseando Ghiraldelli Jr., podemos pensar na metáfora dessa história como a natureza (o pedaço de pau falante) e o trabalho paterno (o boneco de madeira) sendo transformados pela escola e pela cidade. Para transformar-se num menino, Pinóquio deveria ser bom e responsável e ainda, freqüentar a escola. É a criança civilizada, habitante das cidades e conhecedora das regras de boa convivência.

Outra questão importante na história das instituições pré-escolares foi a influência médico-higienista. A interferência dos médicos nas questões educacionais contribuiu para que a preocupação com a disciplina estivesse presente no cotidiano das escolas infantis.

Gondra (2000) nos relata que a Higiene foi um ramo da medicina que se deteve nos objetos sociais, isto é, a partir do final do século XIX a vida social e a educação escolar transformaram-se em objetos da medicina, expandindo, assim, o saber médico. Nesse período da história brasileira, o grande desafio era organizar um Estado Nacional. Sendo assim, as propostas ditas científicas, entre as quais as propostas ligadas à medicina, tiveram um papel preponderante na formulação de políticas públicas voltadas para a saúde, educação, infra-estrutura, assistência social, etc.

Ainda, as descobertas de Pasteur, como as relações entre microorganismos e doenças, a pasteurização do leite de vaca, foram importantes, segundo Kuhlmann Jr., para que os médicos tivessem uma grande influência nas discussões sobre a criança. Ou seja, essas descobertas científicas entraram em consonância com os ideais da época, aliando-se aos objetivos de modernidade e civilidade.

Gondra também afirma que o projeto educacional brasileiro foi formulado em nome da razão e da ciência. Os médicos higienistas receberam a influência de filósofos

iluministas, entre eles, Locke e Rousseau, e foi sob essa influência que interferiram nas diversas questões educacionais.

Carvalho (1997) pensa a higienização como um modo da disciplina, a escola como uma instituição intrinsecamente disciplinar e a Modernidade como sociedade da escolarização. Nesse sentido, em seu trabalho, a autora vai analisar como a disciplina, representada por meio das metáforas ortopedia e eficiência, constituiu a infância durante as quatro primeiras décadas do século XX.

No trabalho citado, Carvalho primeiramente vai estudar a escola brasileira do final do século XIX até a década de 1920. Neste período, a autora trabalha o conceito de disciplina enquanto ortopedia “[...] arte da prevenção ou da correção da deformação” (p.278). A disciplina é vista como ortopedia no sentido de que a principal tarefa da escola era corrigir a criança denominada *anormal*, “selecionando-a” das *normais*, a partir de mensurações e observações criteriosas da vida escolar do aluno.

A autora, baseada em Foucault, analisa as práticas discursivas presentes nessas três décadas da história brasileira e percebe que nesse período o que predominava era um discurso determinista que justificava as desigualdades sociais e o “atraso” da população pela existência de anormalidades ou de degenerados. A referência à norma era constante e, dessa forma, o principal objetivo da pedagogia era corrigir os que se afastavam dos padrões estabelecidos ou então prevenir a deformação.

Após a década de 20, a autora afirma que a pedagogia deixou-se “[...] impregnar pelos novos ritmos da sociedade da técnica e do maquinismo. Ritmos que faziam entrever modalidades inéditas de intervenção disciplinar” (p.285). Assim, diferentemente do contexto anterior, disciplinar não é mais corrigir ou prevenir, objetivando regenerar a população brasileira por meio da higiene e da educação. Disciplinar nesse contexto é sinônimo de eficiência, moldagem, adaptação.

O movimento da Escola Nova também auxilia na operação das mudanças ocorridas no discurso pedagógico com sua visão otimista da educação e da maleabilidade infantil. Ou seja, a partir da década de 20, a escola passa a focalizar os interesses dos alunos mediando liberdade e regras, mas não perdendo de vista seus principais objetivos: a eficiência, a produtividade e a formação de homens mais ajustados à sociedade.

Desse modo, partindo da perspectiva de Carvalho, podemos cogitar que, tratando-se também de uma concepção historicamente construída, a disciplina tem adquirido diversas conotações e formas.

Se no século XIX ela tomou a forma da higienização, quais as modalidades atuais da disciplina? Ainda representa os sentidos de eficiência, moldagem e adaptação? Quais os sentidos e objetivos que ela adquire para os educadores de uma escola de educação infantil?

Atualmente, autores como Devriès & Zan (1998), Araújo (1996) e De La Taille (2001) trabalham o tema da disciplina enfocando a moralidade. Todos receberam a influência de Piaget em suas obras e, deste modo, defendem a moral da cooperação (autonomia), ao invés da moral da obediência (heteronomia).

Segundo Devriès & Zan (1998), Piaget distinguiu dois tipos de sanções geralmente utilizadas pelos adultos: sanções expiatórias ou punitivas e sanções por reciprocidade. As primeiras não têm uma relação entre o ato cometido e a sanção imposta e visam principalmente fazer a criança sofrer. Exemplos: surras e castigos. Já as sanções por reciprocidade são compreendidas como conseqüências de atos cometidos e não enquanto punições, nesse caso temos como referência a compensação – tipo de sanção em que a criança, por exemplo, traz um brinquedo novo para substituir aquele que quebrou.

Araújo (1996) complementa que a autonomia racional é uma forma ideal de moralidade. Porém, para que a criança alcance esse ideal, ela precisa ter acesso às relações de

cooperação, de reciprocidade e respeito mútuo. O autor diz que tradicionalmente costuma-se construir relações com base no respeito unilateral (respeito único, da criança para o adulto) e por meio da coação ou da obediência. Todavia essas relações não auxiliam a criança a ultrapassar os estados de heteronomia – a moral da obediência e da submissão ao outro.

De La Taille (2001) afirma que:

[...] a moral heterônoma acaba por ter menos força motivacional, porque seus valores permanecem exteriores ou pouco integrados ao Eu, e na moral autônoma ocorre exatamente o contrário: os ideais penetram o Eu, inspiram seus projetos e ações decorrentes e, logo, dão sentido à obediência a certas leis coerentes com os referidos ideais (p.72).

O autor reconhece que o termo “disciplina” pode ser aplicado em diversos contextos; entretanto, em seu trabalho atém-se à dimensão moral desse conceito: “Logo, disciplina corresponde ao que chamamos de moral: o respeito por certas leis consideradas obrigatórias” (p.90).

Na realidade, De la Taille não se baseia somente em Piaget para compreender a indisciplina na educação. Ele busca informações em diversos teóricos: Freud, Adler e principalmente os autores que trabalham com o conceito de personalidade moral³. Em suma, partindo dessas fontes, o autor compreende o atual aumento de queixas ligadas à indisciplina e falta de limites como decorrência da ausência de ideais e de projetos mais amplos. Ou seja, a idéia de limite deveria ser pensada e praticada mais em seu sentido de expansão do que de restrição.

Podemos afirmar também que percebemos essa falta de ideais e de projetos na instituição pesquisada. Observamos que, muitas vezes, estar presente na escola parece uma obrigação insuportável para as educadoras, obrigação que elas não querem deixar de herança para os filhos, pois, conforme disse uma educadora: *ganha-se pouco* (no sentido da remuneração ser insatisfatória). No entanto, várias funcionárias têm os filhos estudando ali.

³ Como não trabalhamos com essa perspectiva teórica não vamos nos aprofundar nesses autores, daremos apenas alguns exemplos citados por De La Taille: Colby e Damon (1993) e Blasi (1995).

Além dos autores citados acima, mais especificamente Devriès & Zan, não encontramos em nossa pesquisa bibliográfica muitos trabalhos que tratam das práticas relacionadas aos *limites* e à *disciplina* na educação infantil, visto que, a maioria dos pesquisadores que investiga essas questões, enfoca o ensino fundamental e médio.

Desse modo, com o intuito de esclarecer um pouco mais como é trabalhada a presente temática nas instituições que atendem a criança pequena, recorreremos aos trabalhos de Rossetti-Ferreira et al (2003) e Fragelli (2000).

Rossetti-Ferreira et al (idem) retratam as experiências práticas do grupo de educadores que trabalha na Creche Carochinha, localizada na Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto. Dentre os vários relatos das educadoras, que ilustram o cotidiano da instituição, estão as questões relacionadas à disciplina e aos limites. Como as educadoras lidam com esses desafios?

As autoras afirmam a importância de estabelecer limites claros e que tenham sentido para a criança. Segundo Pantoni (2003)⁴, psicóloga dessa creche, a criança precisa aprender o que é *certo e errado* na sua sociedade e precisa aprender também “a tolerar frustrações e estabelecer uma relação de respeito com as pessoas” (p.170).

Um ponto importante citado pelas autoras diz respeito a levar em conta a faixa etária da criança. Por exemplo, Pantoni afirma que para crianças menores de três anos não adianta valer-se de longas conversas, objetivando explicar os motivos e conseqüências dos atos cometidos: “[...] uma mensagem curta, com um tom de voz firme, é mais eficiente” (p.172).

Já Frazzato (2003), outra psicóloga da creche, afirma que crianças indisciplinadas são identificadas como crianças bagunceiras, irritadiças e desatentas e o

⁴ Pantoni e Frazzato são colaboradoras do livro: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

objetivo da disciplina é atingir maior participação e mais atenção dos alunos nas atividades desenvolvidas. Como isto é alcançado? Segundo a autora:

Desde cedo, o educador deve começar a introduzir algumas regras. Para isso, montar atividades diárias como conversas de roda pode ser muito interessante. Na roda é possível estabelecer, junto com as crianças, regras necessárias em jogos e brincadeiras, bem como sobre a vez de cada um falar, os momentos de sentar ou de levantar etc. As regras podem ser registradas conjuntamente com as crianças em quadros de aviso a serem dependurados em locais de fácil acesso, lembrando sempre o combinado (p.175).

É importante ressaltar que percebemos a prática da utilização da “roda” também na instituição que pesquisamos. A professora do agrupamento Pré-1 utilizava essa prática com o objetivo de dialogar com as crianças, porém, poucas vezes ela conseguia atingir esse objetivo democrático, pois quase sempre as crianças não a escutavam e ao final a professora terminava por impor a sua posição. Já outras educadoras utilizavam a roda com o único objetivo de que elas ficassem quietas ou envolvidas com algum brinquedo, ou seja, não havia a preocupação de trabalhar os sentidos das regras.

A pesquisa de Fragelli (2000) retrata uma realidade em que as educadoras da educação infantil não parecem estar atuando com esse nível de ensino. A atuação dessas profissionais parece refletir a crítica de Moss (2002, p. 243): a educação infantil como colônia da escola. Ou seja, para o autor, precisa ocorrer um processo de integração entre a escola e a instituição pré-escolar, ou ainda, conforme Kuhlmann Jr. (2003), a educação infantil não pode subordinar-se ao ensino fundamental, mas por outro lado, também não pode ser oposição.

Fragelli, em sua dissertação de mestrado, entrevistou seis professores de educação infantil com o objetivo de identificar como o professor vê e interpreta sua prática cotidiana, especificamente as práticas relacionadas à disciplina/indisciplina. Entretanto, diferentemente do presente trabalho, o principal objetivo da autora foi estudar como o professor constrói sua prática docente, considerando seu desenvolvimento social, pessoal e profissional.

A autora constatou que as principais ações utilizadas pelas educadoras são: troca ou barganha, diálogo, castigos físicos (“*chacoalhões*” e puxar o cabelo da criança), alterar o tom de voz (falar alto, dar berros) e ocupar a criança com tarefas. Como disse uma educadora participante deste trabalho: “*eu já tentei de tudo*”. Ou seja, percebemos nas atitudes dessas profissionais que elas se valem de todas as tentativas para alcançar a disciplina, num movimento de ensaio-e-erro, que muitas vezes apenas trazem desgaste e descontentamento com o trabalho.

O cenário apresentado nos oferece aqui um espaço interessante para os questionamentos de Moss (2002): “Qual é a nossa imagem de criança? O que queremos para as nossas crianças, aqui, agora, e no futuro? O que é uma boa infância? Para que servem os programas de primeira infância? Quem é o profissional da primeira infância?” (p.239).

O autor defende que fazer perguntas críticas é importante para que as escolhas sejam democráticas e cuidadosas. Nesse sentido, podemos considerar que, se não houver por parte das educadoras das instituições de educação infantil uma reflexão sobre suas próprias maneiras de conceitualizar ou construir a primeira infância, o seu trabalho será em vão. Ou seja, haverá sempre uma dissociação entre teoria e prática: na teoria objetiva-se o desenvolvimento da autonomia da criança, mas a ação constrói apenas uma infância obediente, sem voz.

CAPÍTULO 4 - A “DISCIPLINA” QUE NORTEOU O TRABALHO: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVA METODOLÓGICA.

4.1 - Caracterização da instituição.

A instituição de educação infantil pesquisada pertence à rede pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Funciona desde 1987 e atende cerca de 156 crianças. A escola, assim ela é denominada pelos seus agentes educativos, está situada em um bairro antigo da cidade, onde ainda se encontram muitas casas de madeira. O bairro é considerado de classe média baixa.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a unidade não tem conseguido atender a demanda do bairro, existindo assim uma lista de espera na central de vagas.

Além dos problemas ligados à falta de vagas, no período em que pesquisamos a instituição havia reclamações quanto ao espaço físico. A escola contava com seis salas de aulas. Assim, como eram sete agrupamentos, o Pré-2 ficava, no período da manhã, em uma pequena sala ao lado da diretoria. Era um espaço restrito onde as crianças brincavam e faziam outras atividades sob a supervisão da A.D.I.responsável. Por esse motivo, era o único agrupamento da pré-escola que tinha aulas com a professora durante à tarde.

A instituição também possuía um pátio coberto. Esse era constantemente utilizado pelas crianças e suas educadoras. Meninos e meninas de vários agrupamentos costumavam brincar de rolar pneus ali. Entretanto, quando se reuniam muitas crianças, era comum acontecerem brigas e discussões entre elas.

Nesse pátio aconteciam diversas atividades. Era também utilizado para as festas comemorativas da instituição. Ali os educadores colocavam aparelho de som, punham música e incentivavam as crianças a dançar, fazer exercícios físicos, etc. Outras vezes

tínhamos a impressão de que o local representava cansaço, desconforto, porque nessas horas, víamos as A.D.I.s cansadas, o som alto de música, associado ao choro e gritos de crianças, calor.

A instituição também possuía outros espaços de lazer: um *playground*, um tanque de areia com uma árvore no centro e uma casinha de concreto. Esta tinha apenas um cômodo, não possuía móveis e nem brinquedos, porém quase sempre estava ocupada pelas crianças em seus horários livres.

A diretoria localizava-se na porta de entrada da escola e era composta por duas salas e em uma delas costumava-se realizar as reuniões de HTPC.

Ao final da coleta de dados, a instituição estava passando por uma reforma. Pretendia-se construir mais salas de aula e uma brinquedoteca. Essas construções, de certo modo, contribuíram para a nossa pesquisa, pois quando iniciamos as entrevistas não sabíamos onde realizá-las. Precisávamos de uma sala tranqüila onde pudéssemos ficar a sós com o entrevistado. Desse modo, uma A.D.I. sugeriu que utilizássemos a futura sala da brinquedoteca, que ainda estava sendo concluída pelos pedreiros.

Assim, pedimos autorização para os pedreiros e fizemos a maioria das entrevistas ali, no horário das HTPCs das educadoras. Isso foi muito importante para a pesquisa, pois agilizou o processo de coleta de dados e permitiu que gravássemos as entrevistas num local silencioso.

Ainda quanto ao espaço físico, podemos exemplificar a estrutura arquitetônica da escola da seguinte forma:

Na parte mais alta (a escola está situada em um terreno acidentado), localizava-se a diretoria, a sala do Pré-2, banheiros, refeitório e lavanderia. Acima da diretoria, estavam construindo mais salas.

No centro da instituição estavam o pátio coberto e a sala do M-2. Havia escadas que davam acesso à parte superior e também às salas do Pré-1, Pré-3, B-1 e B-2 e ao M-1. Esses agrupamentos localizavam-se na parte mais baixa do terreno.

A casinha, o tanque de areia e o *playground* situavam-se nas extremidades das últimas salas. Já a futura brinquedoteca estava localizada próxima ao tanque de areia.

Cabem ainda alguns esclarecimentos quanto à clientela. Como já mencionamos, a instituição atende 156 crianças de ambos os sexos, com idade entre 0 a 6 anos. Segundo o Projeto Político Pedagógico, a profissão dos pais é bem diversa, mas entre as mães destaca-se a de doméstica. Há também uma parcela significativa de mães desempregadas que devido ao fato da perda do emprego, receiam perder o vínculo com a instituição. Porém o documento afirma que a criança tem o direito de permanecer “em um ambiente propício para o seu desenvolvimento”.

A média salarial das famílias varia de 0 a 3 salários mínimos.

4.2 – Itinerários de pesquisa.

Estudar o tema da *disciplina* ou dos *limites* na educação infantil a partir de uma perspectiva dialética implica compartilhar de uma determinada concepção de homem e de ciência. Ou seja, significa abdicar de uma visão de ciência tradicional que consiste em investigar os fatos humanos e sociais de forma mecânica e isolada dos aspectos sócio-culturais.

Assim, ao analisarmos as queixas e concepções de educadores de educação infantil em relação à “agressividade”, à “falta de limites” ou à “indisciplina” dos alunos, buscamos identificar essas questões não através de uma perspectiva individual, localizando as dificuldades na criança, na família ou no professor. Ao contrário, em nossa pesquisa

bibliográfica procuramos estudar como as transformações na educação de crianças pequenas e a própria concepção de infância são engendradas historicamente.

Para compreender o estabelecimento de regras e limites, bem como o conceito de *disciplina/indisciplina* sob esse olhar sócio-histórico, é necessário investigar como tais conceitos têm sido avaliados desde o surgimento da escolarização formal na modernidade até os nossos dias. Como essas questões estão sendo percebidas pelos educadores atuais? Como elas têm sido trabalhadas ao longo do tempo?

Ao buscarmos obter essa visão de conjunto, inserindo nossa discussão de acordo com uma abordagem mais ampla, vamos nos apropriando gradativamente do pensamento dialético, sendo necessário, portanto, explicitar alguns pressupostos desta tendência metodológica.

Segundo Severino (1992), a tradição dialética tem uma visão radical a respeito da historicidade do real, ou seja, a realidade não é percebida como um conjunto de entidades metafísicas e nem como um conjunto de entidades naturais. Para o autor, a realidade “[...] vai se constituindo num processo histórico resultante, a cada momento, de múltiplas determinações e esse movimento de constituição decorre de forças contraditórias que atuam no interior dessa própria realidade” (p.133).

De acordo com esse referencial, percebemos as práticas sociais sendo modificadas constantemente pelos homens que transformam as relações e as formas de vida. Tomemos nosso objeto de pesquisa, a disciplina e os limites, e perceberemos como essas questões são atravessadas pelo modo como a sociedade se organiza ou como os homens se relacionam num dado momento histórico.

Aquino (1996) cita um texto de 1922 onde estão presentes recomendações a respeito da disciplina dos alunos. As prescrições são bastante rígidas e se resumem basicamente ao controle do corpo e da fala. Aos discentes é determinado manter silêncio

absoluto dentro da sala de aula, andar sem arrastar os pés, evitando também balançar os braços.

Atualmente, se recorrermos à literatura sobre o tema, mais especificamente autores piagetianos, constataremos que as formas (teóricas) de lidar com essas questões são muito diferentes. Autores como Araújo (1996) e Devriès & Zan (1998) sugerem que as regras devem ser estabelecidas em conjunto com os alunos, a relação professor–aluno deve ser caracterizada pelo respeito mútuo e não pelo respeito unilateral e o objetivo maior é possibilitar que o discente alcance autonomia.

Colocamos “teóricas” entre parênteses porque percebemos ao longo de nossa pesquisa bibliográfica que as propostas modificaram-se. Como vimos, atualmente os autores prescrevem que o professor deve ser mais flexível em relação à disciplina, objetivando uma relação professor-aluno simétrica. Todavia, em nossas observações, percebemos que o que tem norteado essa relação na instituição estudada é o confronto constante, sendo que as práticas ligadas à disciplina e aos limites caracterizam-se principalmente pelo uso de castigos e de ameaças ou como denominaram algumas educadoras, pela utilização das “chantagens”.

Essas constatações foram obtidas por meio de uma investigação qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa forma de pesquisa possui algumas características básicas que foram adotadas pelo presente trabalho:

- 1) Tivemos o ambiente natural como fonte de coletas de dados.
- 2) O material obtido durante o trabalho de campo foi descrito de modo que pudéssemos apreender a realidade investigada. Nossos dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo e documentos da instituição.
- 3) Nossos objetivos consistiram em conhecer as concepções das educadoras e desvelar a complexidade do cotidiano de uma instituição de educação infantil, tendo como

foco, as questões relativas aos limites e à disciplina. Esses objetivos estão de acordo com as características dos estudos qualitativos, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), para esses modos de investigação é fundamental apreender as diferentes perspectivas dos participantes.

4) Não pretendíamos confirmar hipóteses previamente estabelecidas, nossas conclusões foram tecidas à medida que fomos realizando a pesquisa.

Além dessas características qualitativas, nossa pesquisa também pode ser considerada um estudo de caso etnográfico.

Decidimos optar pelo formato do estudo de caso porque desejávamos investigar as práticas educativas de uma instituição de educação infantil, pois pretendíamos conhecer seu cotidiano e as concepções particulares de seus educadores. Desse modo, procuramos apreender os diferentes pontos de vista desses agentes educativos, utilizando técnicas associadas à etnografia: **observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos** (ANDRÉ, 1995).

É importante frisar que dentro da pesquisa do tipo etnográfico o pesquisador possui um grau de interação com seu objeto de estudo tendo, portanto, um papel essencial na coleta e análise dos dados. Segundo Sato e Souza (2001), a convivência prolongada com a instituição pesquisada é uma estratégia importante.

Assim, durante o período de coleta de dados, procuramos nos familiarizar com a escola, convivendo com as diversas pessoas que faziam parte daquele cotidiano.

Utilizamos também um **Diário de Campo**, um caderno no qual procurávamos registrar nossos sentimentos e impressões, bem como a rotina da instituição, o dia-a-dia das educadoras, as relações interpessoais, sem perder de vista nosso objeto de pesquisa.

Foi muito importante delimitar nosso espaço ali dentro. Durante as observações, a instituição nos delegou diferentes papéis: psicóloga, estagiária, mãe. Algumas

vezes fomos apresentadas às crianças como pessoas que iriam anotar tudo o que elas fizessem de errado. Demorou um certo tempo para que compreendessem que, naquele local, éramos apenas pesquisadora.

Tura (2003, p.195) afirma que, concomitantemente à familiaridade que o pesquisador deve ter com a realidade investigada, é muito importante a capacidade de estranhamento, compreendida como a habilidade “[...] de se surpreender com o que parece corriqueiro [...]”.

Ou seja, questionar aquilo que está cristalizado, naturalizado pela instituição é um exercício investigativo fundamental. Bogdan e Biklen (1994, 49) complementam que:

A abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

Dessa forma, acreditamos que a investigação qualitativa vai ao encontro de nosso referencial teórico, a perspectiva dialética. De acordo com Frigotto (2000, p.77), “Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação”. Isto é, baseando-nos nesse referencial, buscamos em todo o processo de pesquisa questionar as ideologias ou as concepções que ocultam a realidade.

É esse pensamento crítico, que leva em conta as contradições e os conflitos da realidade, que oferece os contornos para o nosso trabalho realizado em uma instituição pública de educação infantil. Ou seja, pesquisamos uma instituição em particular, uma unidade que foi apreendida dentro de um determinado contexto histórico e social.

Os agentes educativos participantes de nossa pesquisa foram os trabalhadores que atuam nos dois níveis da educação infantil: a creche e a pré-escola. Ou seja, escolhemos uma instituição do interior paulista que possui sete agrupamentos (Berçário-1,

Berçário-2, Maternal-1, Maternal-2, Pré-1, Pré-2 e Pré-3), nos quais realizamos observações do tipo participante durante o período de um ano. As educadoras que atuam diretamente com as crianças são denominadas de A.D.I. (auxiliar do desenvolvimento infantil) e professora. Esta atua somente na pré-escola e fica meio-período (quatro horas) na escola; por sua vez, a A.D.I. trabalha nos dois níveis, atuando na instituição em período integral. Ao todo são cerca de 23 educadoras.

Durante as **observações** procuramos realizar, sempre que foi possível, **entrevistas não-estruturadas**, que não foram planejadas e ocorreram em meio a conversas informais. Isto é, no contato com as educadoras, surgiram situações em que foi possível estabelecer um diálogo interessante para o nosso estudo, conversas que nos auxiliaram a compreender a cultura da escola e fizeram-nos refletir sobre a presente temática.

Tura (2003), baseando-se em Bogdan e Biklen, afirma que essa forma de proceder durante as observações é importante:

Bogdan e Biklen (1994) descrevem este procedimento, assemelhado a uma conversa entre amigos, como um processo importante de coleta de dados, que deve ser facilitado pela escolha de uma boa oportunidade e de um bom interlocutor (p.198).

Além dessas entrevistas não-estruturadas, que foram sendo realizadas durante as sessões de observação, realizamos **entrevistas semi-estruturadas** com uma educadora de cada agrupamento e também com a diretora da instituição. Esse tipo de entrevista deve ser planejado previamente; assim utilizamos um roteiro semi-estruturado. Isso não significa que durante os diálogos não tenham sido acrescentadas outras questões que juntamente com o roteiro permitiam esclarecer a perspectiva do entrevistado e aprofundar a nossa temática.

As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas e transcritas na íntegra, enquanto que as não-estruturadas foram registradas em nosso Diário de Campo. Ou seja, as últimas foram analisadas conjuntamente com as observações da instituição.

Além das educadoras, a instituição também conta com outros trabalhadores (dentre eles, cinco são do sexo masculino): 1 secretário, 3 cozinheiras, 3 vigias, 4 serviços gerais, 1 porteira e uma merendeira readaptada. Com essas pessoas não realizamos entrevistas semi-estruturadas, embora isso não signifique que suas falas e pontos de vista não foram considerados. Ou seja, esses atores sociais foram escutados por meio das conversas informais ou entrevistas não-estruturadas.

Outro aspecto que gostaríamos de esclarecer é que as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas tendo por base o formato da entrevista de história oral, cujo objetivo é apreender a experiência e visão de mundo do entrevistado, respeitando seu ritmo e estilo de vida. Esse tipo de entrevista caracteriza-se também por um diálogo franco e sincero, sendo concebida enquanto relação, de caráter único e totalizado. Segundo Alberti (1990, p.69):

É por isso que dizemos que a qualidade da entrevista, das informações obtidas e das declarações, associações e opiniões emitidas pelo entrevistado, depende estreitamente do tipo de relação estabelecida entre as partes.

Quanto à análise dos dados, construímos “*núcleos de significação do discurso*”. Essa forma de organização dos dados é descrita por Aguiar (2001, p.139) como um importante recurso que auxilia o pesquisador a desvelar a realidade. Trata-se de uma forma de trabalho coerente com a perspectiva da psicologia sócio-histórica, que estabelece como ponto de partida, a fala do sujeito.

Desse modo, baseando-nos em Aguiar, organizamos os núcleos de acordo com os *temas/conteúdos/questões* centrais que apareceram nas falas e práticas dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, construímos esses núcleos levando em conta três situações:

- a constância com que os temas apareceram em nossas observações e entrevistas;
- as questões e assuntos que mais mobilizaram as pessoas envolvidas com o nosso trabalho;
- as questões não abordadas pelas pessoas, mas que, devido a sua importância para os nossos objetivos, foram transformadas em núcleos, tais como: concepção de infância, funções da educação infantil, concepção de limites/disciplina.

A **análise dos documentos** seguiu as mesmas orientações que as observações e as entrevistas. Ou seja, para interpretarmos os documentos, levamos em conta os nossos objetivos de pesquisa e os temas mais recorrentes no texto.

Optamos por investigar os documentos técnicos da instituição que norteiam as ações educativas: o Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Pedagógicas. Essa escolha visou complementar as informações obtidas por meio das observações e das entrevistas, possibilitando oferecer um retrato mais completo da instituição pesquisada.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já mencionamos anteriormente, analisamos os dados obtidos em uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo a partir das entrevistas, das observações e dos documentos.

Para analisar os dados, construímos núcleos de significação do discurso de acordo com os objetivos do nosso trabalho. Esses receberam as seguintes denominações: concepção de infância, concepção de educação infantil/ objetivos e funções, concepções de *disciplina, indisciplina e limites*, práticas voltadas para lidar com as questões que envolvem *disciplina e limites*.

Vamos iniciar a nossa discussão, partindo da análise das observações e apresentando as educadoras que participaram da pesquisa. É importante esclarecer que nem todas as educadoras que são citadas a seguir (cujos nomes são fictícios) foram entrevistadas. Além disso, como o período de observações abrangeu os anos de 2003 e 2004, as mesmas profissionais que são citadas nas observações e nas entrevistas possuem funções diferentes devido às modificações que ocorreram nas atribuições das aulas no início do ano letivo de 2004. Dessa forma, para facilitar a leitura e a compreensão das análises, elaboramos o quadro abaixo:

Nome	Função: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (A.D.I.) ou Professora	Agrupamento	Faixa etária das crianças	Número de crianças
Fátima	A.D.I. (Referência ⁵)	Berçário – 1	0-1	10
Rosa	A.D.I. (adjunta)	Maternal – 1 Berçário – 2	2-2,5 1-2	28 10
Luzia	A.D.I. (Referência)	Berçário-2	1-2	10

⁵ Os parênteses referem-se aos diferentes papéis das A.D.Is. na instituição. Deixamos “Referência” em maiúsculo a fim de destacar que essa palavra no texto adquire o sentido de função profissional.

Agnes	A.D.I. (Referência)	Maternal-1	2-2,5	28
Edna	A.D.I. (auxiliar)	Maternal-1	2-2,5	28
Neiva	A.D.I. (auxiliar)	Maternal-2	2,5-3,5	28
Marlene	Professora	Pré-1	3-4	28
Lígia	Professora	Pré-2	4-5	28
Marcela	Estagiária	Pré-2	4-5	28
Valéria	A.D.I. (adjunta)	Pré-2	4-5	28
Anita	Professora	Pré-3	5-6	28

5.1 - OBSERVAÇÕES

Realizamos sessões de observações na instituição e seus agrupamentos por um ano – setembro de 2003 a setembro de 2004 - registrando cerca de 30 visitas em nosso Diário de Campo. As outras vezes em que estivemos na instituição não foram com a finalidade exclusiva de observar, mas para realizar as entrevistas e analisar os documentos.

A princípio tínhamos estabelecido freqüentar o local semanalmente, porém posteriormente essa freqüência tornou-se bastante variável, ocorrendo a cada sete, quinze dias. Os dias da semana e os períodos observados também foram variados. Esse procedimento favoreceu nossa investigação na medida em que pudemos conhecer a instituição em seus diversos momentos: reuniões, planejamentos, passeios, HTPCs, horários de aula e horários livres.

Acompanhamos também a entrada e saída das crianças, os horários das refeições e o cuidado com a higiene. Chegamos até a ficar sozinhos, por períodos curtos, com

alguns agrupamentos, condição que nos permitiu vivenciar parte dos desafios do trabalho na educação infantil.

O primeiro contato com o local ocorreu sem mediações, ou seja, fomos sozinhos, sem indicação ou apresentação de alguma pessoa. Queríamos investigar uma instituição que tivesse os dois níveis da educação infantil: a creche e a pré-escola. Assim, depois de algumas tentativas em outros lugares (que ficavam afastados do centro ou tinham somente a creche ou a pré-escola, isoladamente) decidimos ficar ali, devido ao acesso e à disponibilidade com que fomos recebidos.

Diretora e Coordenadora Pedagógica foram bastante receptivas e não percebemos de ambas qualquer resistência. Por outro lado, as educadoras responsáveis pelo Maternal-1 e Pré-2 pareceram-nos pouco à vontade com nossa presença sem, contudo, impedirem nossas observações.

Segundo a orientadora pedagógica, as A.D.Is. do Maternal-1 sentiam-se incomodadas com a presença de qualquer pessoa “estranha” ao agrupamento. Elas não gostavam, por exemplo, que ficassem presentes as mães das crianças ou as supervisoras da Secretaria da Educação, que eventualmente visitavam a instituição.

Já a professora do Pré-2 estava tendo muitos problemas com seu agrupamento e parecia sentir-se envergonhada de suas dificuldades. Logo na primeira vez que entramos em sua sala (nesse dia estávamos passando por todas as turmas) ela disse-nos que as crianças não tinham “limite nenhum”. Esse contato foi no início do semestre, mais tarde, esse agrupamento foi considerado⁶ o mais “indisciplinado”, ou a sala mais difícil de trabalhar.

As observações nos permitiram conhecer mais profundamente as práticas das educadoras. A forma como lidam com as questões relativas aos *limites* e à *disciplina* pôde

⁶ Chegamos a essa conclusão baseando-nos em contatos informais que tivemos com a direção, educadoras e outros funcionários da instituição.

ser mais explicitada. Esse procedimento nos permitiu verificar algumas contradições entre as falas nas entrevistas e as práticas que observamos.

Desse modo, ao contrário da forma como expusemos os núcleos de significação do discurso na entrevista e nos documentos, vamos iniciar analisando as práticas e as concepções de limites, disciplina e indisciplina para posteriormente falarmos sobre as concepções de infância e educação infantil.

5.1.1 - PRÁTICAS VOLTADAS PARA LIDAR COM AS QUESTÕES QUE ENVOLVEM DISCIPLINA E LIMITES.

Primeiramente, é importante esclarecer que durante o período de observações procuramos conhecer todos os agrupamentos. Foram cerca de quatro encontros com cada turma. Não podemos afirmar que investigamos profundamente o cotidiano desses grupos, entretanto, a passagem por eles nos auxiliou a fazer uma leitura geral da instituição.

O Diário de Campo foi um recurso fundamental para o registro das observações. Assim, objetivando oferecer um panorama da instituição, vamos inserir algumas situações registradas por esse instrumento utilizado na coleta dos dados.

Outro aspecto que gostaríamos de esclarecer é a forma de apresentação dos dados. Dentre a creche e a pré-escola há sete agrupamentos. Porém, a fim de facilitar a compreensão, vamos construir nossa análise utilizando as seguintes divisões: Berçário, Maternal e Pré-escola.

Agrupamentos Berçário:

Estaremos tratando sobre os agrupamentos ⁷Berçário-1 e Berçário-2. Ambos atendem crianças na faixa etária de 0 a 2 anos.

⁷ As educadoras costumam denominar os agrupamentos da seguinte forma: Berçário-1 (B-1), Berçário-2 (B-2), Maternal-1 (M-1), Maternal-2(M-2). Utilizaremos essas abreviações para denominar esses grupos.

Em todos os agrupamentos da creche há uma auxiliar e duas Referências. Estas são responsáveis por um determinado número de crianças (cada uma fica com metade) e as auxiliares ajudam as Referências. Todas as educadoras, independentemente se exercem a função de auxiliar, Referência ou adjunta, são contratadas como A.D.I.(auxiliar de desenvolvimento infantil) e recebem o mesmo salário.

Não ouvimos queixas de *indisciplina* ou *falta de limites* no B-1. As maiores reclamações eram referidas às famílias.

No nosso primeiro dia de observação, a A.D.I. Fátima fez o seguinte comentário: “A maioria das mães são solteiras, ou tem filho de um, filho de outro”. Percebemos que principalmente as mães eram criticadas por trazerem o filho doente, por terem vários filhos ou por tê-los antes de esperar o mais velho crescer e também por não cuidarem adequadamente da higiene das crianças. No B-2, a família de Ricardo era criticada por não colocar limites nele.

Isto é, se no B-1 não havia problemas com a *disciplina*, no B-2 o menino Ricardo era o motivo de muitas queixas.

A nossa permanência nesses agrupamentos nos fez pensar que as principais questões que abrangiam o tema da *disciplina* e dos *limites* estão associadas aos horários de sono e alimentação. Isso pode ser observado, por exemplo, na situação descrita abaixo, retirada do Diário de Campo:

As A.D.I.s. estão preparando as crianças para dormir. Chego no momento em que elas estão distribuindo as chupetas.

- *Eu falei que é para sentar!* - diz a auxiliar Rosa para o menino Ricardo, porém ele não obedece.

- *Oh, Ricardo, já no teu lugar Ricardo!*

Todos estão sentados enquanto Rosa coloca os colchonetes.

- *Simbora galera!* - diz a auxiliar e todos vão pros colchões.

A auxiliar Rosa me diz:

- *Ricardo, só tem limite aqui, chega em casa... ele fica solto, medindo a rua.*”(Diário de Campo, 29/09/03).

Percebemos algumas regras implícitas na instituição, tais como: no B-2, as crianças deveriam sair em duplas quando deixavam suas salas; também o refeitório era um lugar onde elas não podiam fazer muito barulho. As educadoras diziam freqüentemente: *Refeitório não é lugar de bagunça!*

A instituição muitas vezes nos pareceu uma “grande família”: várias funcionárias tinham seus filhos atendidos ali (embora não pudessem tê-los como seus alunos); diversos irmãos matriculados em turmas diferentes; a reação estreita e pouco profissional com algumas crianças, e, o mais relevante, o fato de algumas crianças do Berçário referirem-se a algumas educadoras como “mães”.

Pudemos observar a orientadora pedagógica ou a A.D.I. Fátima levarem um bebê do B-1 para suas casas nos finais de semana. Tratava-se de uma menina que tinha seus pais constantemente criticados, principalmente pela educação do filho Ricardo, irmãozinho da menina por parte de mãe.

Isso nos fez recorrer a Moss (2002, p. 241) e questionarmos se essas profissionais estão se colocando como substitutas da família. Podemos pensar também em dificuldades no trabalho cotidiano determinadas por essa indiferenciação entre o papel profissional e a maternagem, favorecendo assim uma prática pautada na improvisação e em ações cristalizadas, destituída de qualquer fundamento teórico.

Durante as observações, não percebemos nenhum indício de fundamentação teórica que embasasse as práticas das educadoras voltadas para lidar com as questões que envolvessem “limites” ou regras. Ou seja, não presenciamos debate ou menção a textos e autores sobre tais questões. Apenas a orientadora pedagógica nos solicitou uma bibliografia a respeito da afetividade na educação infantil.

Em suma, pudemos detectar, no período de nossas observações, que as práticas das educadoras não envolviam castigo físico, as regras eram estabelecidas por meio de afirmações claras e objetivas, e geralmente conjugadas no imperativo.

Abaixo reproduzimos um trecho retirado do nosso Diário de Campo:

Sala do agrupamento B-2. As educadoras preparam as crianças para dormir:

- *Ricardo! Deita já no seu lugar* - diz Luzia (Referência).

As crianças procuram deitar em seus respectivos colchonetes. Há a distribuição das chupetas amarradas em fraldas de algodão, chamadas pela Referência de “cheirinho”.

Luzia procura fazê-los dormir, dando as seguintes “orientações” ou “ordenações”:

- *Ricardo, deita já no seu lugar!*

- *Vivian vai pro seu colchão, e não tira o seu lençol!*

- *Tiago, deita direito.*

- *Vivian, deita no seu lugar.*

- *Renato, péra lá Renato! (Diário de campo, 06-10-03).*

Agrupamentos Maternal:

No Maternal-1 e Maternal-2 também há três A.D.Is. atuantes: duas Referências e uma auxiliar.

No nosso primeiro contato, presenciamos a educadora Agnes (Referência do M-1) levar um menino para a diretoria, pois ele havia mordido o colega. A diretora e a orientadora pedagógica tentaram conversar com ele: “*Você gostaria que eu mordesse você?!*”

Durante o período em que observamos esse agrupamento assistimos a muitas brigas entre as crianças, disputas por brinquedos, mordidas. Agnes dizia que eram egocêntricos e que as crianças mais difíceis eram “*filhos únicos porque essas não tinham limites em casa*”.

As práticas mais comuns no M-1 eram as denominadas “brincas” e também os reforços⁸ e punições:

- 16:30h Agnes pede para que as crianças cantem uma música de Papai Noel, quem cantasse ganharia uma maçã. Uma das crianças chora muito.

- *Papai Noel não vai trazer presentes para quem ficar brigando!* - diz Agnes.

Agnes canta “Pombinha Branca”. Algumas crianças estão com suas mochilas nas costas.

- *Deixa ele que Papai Noel não vai trazer nada pra ele.* Agnes diz isto após um menino chegar chorando porque o colega havia batido nele. (Diário de campo, 11-12-03).

Havia uma criança (o menino que foi levado para a diretoria logo no início de nossas observações) cujos comportamentos causavam “dificuldades” para as educadoras. Ele batia nos colegas, queria os brinquedos só para si, ou seja, era tido pelo agrupamento como o “terrível”. Em nosso último dia de observação, descobrimos que ele estava sendo transferido para uma outra unidade. A A.D.I. Edna disse-nos que “até as crianças” estavam felizes com a transferência dele.

As atitudes das educadoras para com o menino que rompia com as normas, exigia atenção e agredia os colegas demonstram suas dificuldades para lidar com as diferenças ou com os conflitos existentes no dia-a-dia. Parece-nos que nesses atos está implícita a exclusão.

Também no M-2 havia queixas relativas aos limites das crianças. No primeiro contato que tivemos com esse agrupamento, encontramos as crianças encostadas na parede. A princípio não sabíamos o que esta situação significava, posteriormente descobrimos que se tratava de um castigo.

Nesse dia, a A.D.I. fez reclamações a respeito da agitação e da “falta de limites” de seus educandos. Vimos assim as educadoras pedirem para as crianças fazerem uma roda. Neiva (A.D.I.) distribuiu brinquedos de encaixe e fez a seguinte recomendação:

⁸ Cunha (2003, p.52) baseando-se em Skinner, traz a seguinte explicação sobre o conceito de estímulo reforçador: “[...] um reforçador aumenta a chance de repetição de um comportamento ou de uma classe de resposta”.

“*Cada um continua no mesmo lugarzinho*”. Nem todos ficaram na roda, pois um menino ficou de castigo, sozinho na sala do agrupamento.

Agrupamentos Pré:

A pré-escola é composta pelos agrupamentos: Pré-1, Pré-2 e Pré-3. Todos funcionam período integral, com professoras e A.D.Is. trabalhando em horários distintos. Pré-1 e Pré-3 têm atividades exclusivas com a professora durante a manhã e, com a A.D.I., à tarde. O Pré-2 faz o inverso, devido à falta de salas.

No Pré-1, vimos a professora Marlene fazer várias tentativas de diálogo com sua turma:

- *O que nós conversamos sobre a tesoura? Tesoura é para recortar o papel, nada de tesoura no colega. Nós já conversamos sobre a tesoura* - diz a professora.

Na sala há seis mesas, onde as crianças estão trabalhando em grupo.

- *Não há condição de fazer, muito barulho. Senta lá perto da lousa!*

A professora leva todos para perto da lousa e diz: “*Vai ficar quietinho com zíper na boca*”. Ela conversa sobre as regras. Os alunos haviam rasgado um livro e ela explica que o livro é da escola e precisa ser cuidado. Também fala novamente sobre a tesoura: “*Não é para recortar o cabelo e sim o papel*”. Após fazer estas recomendações, avisa aos alunos que eles vão para o tanque de areia e que durante as brincadeiras não deviam jogar areia na cabeça dos colegas. Finalmente pede para que as crianças façam uma fila para irem ao tanque (Diário de Campo, 18-03-04).

O que pudemos perceber foi que as conversas ou as “combinações” se misturavam às outras práticas “mais autoritárias”. Ou seja, Marlene tentava estabelecer um diálogo, mas quando percebia que seus objetivos não estavam sendo atingidos buscava outros recursos, tais como: fazer fila, castigos, ameaças de levar para a diretora, etc.

Pareceu-nos contraditório o fato da professora repetir sempre as frases: “*Manda na boquinha*”, “*Passa o zíper*”. Ou seja, se o objetivo é dialogar com as crianças, como poderão falar se devem ter “um zíper na boca?”.

Se havia essas dificuldades no Pré-1, no Pré-2 a situação era ainda mais difícil. Esse agrupamento era visto como o mais “problemático” da instituição e os principais problemas eram atribuídos à *indisciplina* das crianças.

É interessante que percebemos uma maior rotatividade no agrupamento Pré-2. Tivemos a oportunidade de observar a atuação de quatro educadoras: a professora Lígia, a estagiária Marcela, a A.D.I. Agnes e A.D.I. adjunta Valéria. Esta não tinha uma sala fixa na instituição, o seu papel era o de substituir as outras educadoras em suas ausências.

Percebemos que essas educadoras do Pré-2 tinham atitudes mais repressivas que as outras profissionais da instituição. Geralmente se relacionavam com as crianças de uma forma assimétrica, distante. Usavam frequentemente um tom de voz mais alterado, com palavras com sentido de comando.

Lígia, além dos castigos ou punições, também procurava utilizar alguns reforços:

A professora pede para que as crianças façam um coração para o dia das mães. No entanto, os corações já estavam prontos, feitos em cartolina vermelha, o que as crianças deveriam fazer era colarem algumas estrelinhas na cartolina. As crianças estavam sentadas em grupo ao redor de uma mesa e a professora ia distribuindo os corações para cada uma. Depois de terminada a distribuição, ela pingava um pouco de cola em cada um deles. Algumas falas de Lígia:

- *Essa sala é assim, não sei se a Marcela é melhor que eu* – (Marcela era a estagiária da semana anterior).

- *Se não tirar as panelinhas, eles não fazem nada.*

- *Eu não trago tarefa pronta.*

A professora olha pra mim e pergunta também para a sala:

- *Preciso pintar de vermelho quando o coração já é vermelho?*

- *O Léo está um santo hoje!* – diz Lígia para um dos gêmeos.

A professora recorta os cartões e distribui:

- *Esta mesa está quietinha, vou passar a cola primeiro aqui.*

13:10 – Quase todas as crianças estão com um coração.

- *Rosana, você só pode observar?*- pergunta Lúcia pra mim.

- *Cada pingo de cola tem o quê?*- pergunta Lúcia pra sala.

- *Uma estrelinha!* – respondem as crianças.

- *Vou pra mesa da Íris porque ela está quieta* – deste modo, Lúcia coloca alguns pingos de cola na cartolina da aluna. (Diário de Campo, 06-05-04).

Ao confrontarmos a entrevista dessa educadora com o que observamos de sua prática, podemos detectar muitas contradições e incoerências. Como veremos mais adiante, na entrevista, Lúcia falou sobre o construtivismo, que os “limites” ou as regras discutidas em sala de aula eram sempre estabelecidas na conversa. Entretanto, o que pudemos apreender foi uma prática atrelada às punições (castigos, “brincas”) ou aos reforços (“esta mesa está quietinha, vou passar a cola primeiro aqui”).

Cunha (2003, 58) afirma que “ [...] os professores, bem como os pais e as mães, utilizam os esquemas do Comportamentalismo, mesmo sem ter conhecimento formalizado desse paradigma”.

É o que pudemos observar nas práticas das educadoras, baseadas no senso comum elas se valem de atitudes que se comparadas com as técnicas comportamentalistas, podem ser caracterizadas como reforços ou punições. Segundo Cunha (2003), o trabalho docente inspirado nessa perspectiva pode ser compreendido como um ofício de modelar comportamentos. Podemos pensar também que essa prática educativa é compatível com a idéia de que a criança é um ser moldável pelo adulto:

Em outras palavras, o Comportamentalismo fornece uma perspectiva de entendimento do ser humano que viabiliza modificar o comportamento numa direção previsível, viabilizando o controle das ações da pessoa e a obtenção segura de resultados (CUNHA, 2003, p. 47).

Ou seja, nessa perspectiva o educador tem o poder de modelar o comportamento da criança, conduzindo-a de acordo com o que considera adequado ou desejável, em termos de disciplina ou de limites.

Um dia chegamos ao agrupamento e a professora Lígia estava bastante ansiosa:

A professora comenta que uma psicóloga veio à escola para avaliar o Getúlio. Diz pra mim e para todas as crianças que Getúlio é o problema da sala. Lígia conta que o menino não tem mãe e que uma vizinha cuida dele. Ela complementa que Getúlio deveria agradecer por ter alguém que cuida dele e não agir do modo como costuma agir, ou seja, não obedecendo.

- *Estou com raiva dessa sala! Vou abandoná-los! A sala seria melhor se não fosse o Getúlio!*

Lígia parecia ansiosa e diz que a psicóloga recomendou que trabalhassem as regras:

- *Nós trabalhamos as regras de proibido!*

- *Vou te pegar e vou te botar pra fora!* – a professora diz pra uma criança.

Lígia dirige-se para Íris e comenta que a menina está com problemas de audição. Porém ela complementa que não acredita totalmente na veracidade dessa informação, pois verbaliza que Íris não ouve por sem-vergonhice.

A professora fala novamente sobre as regras:

- *Enquanto não aprender a obedecer eu não vou tirar a palavra proibido!”*

Lígia escreve na lousa:

- *“É proibido desobedecer a professora Lígia.”*

Deste modo, a professora aproveita essa frase para iniciar a alfabetização, explicando, por exemplo, como se escreve o nome dela (Diário de Campo, 24-06-04).

Essa situação nos fez refletir sobre as outras crianças consideradas “problema” na instituição, como por exemplo, Ricardo (B-2) e Otávio (M-1), todos apontados como “crianças sem-limites” . E o que mais nos chamou a atenção foi como as educadoras se utilizavam da “prática da exposição” ao tornarem pública a vida privada desses meninos. Podemos notar também que apesar de haver queixas de indisciplina voltadas para as meninas, as “travessuras” dos alunos do sexo masculino adquiriam uma maior visibilidade na escola.

No M-1 a educadora Rosa nos apresentou Otávio da seguinte forma: *“Esse aqui é um coitado, tem um poço de problemas. É filho único”*.

Acompanhamos também Ricardo em 2003 quando estava no B-2 e em 2004, já no M-1. Nos dois agrupamentos havia queixas a respeito dele. No M-1, a A.D.I.

sugeriu que o menino fosse hiperativo e de que provavelmente necessitasse de acompanhamento psicológico.

Aquino (2003) afirma que essa forma de explicar a “indisciplina” pode ser denominada como hipótese psicologizante, isto é, para os educadores que pensam dessa forma: “[...] o ato indisciplinado seria, fatalmente, um sintoma de estados ou predisposições patológicas”. (p.33).

Do mesmo modo podemos compreender a explicação que relaciona “desestruturação familiar” com “falta de limites”, como uma explicação reducionista.

De todos os agrupamentos, com exceção do berçário-1, o Pré-3 nos pareceu o mais tranqüilo. É interessante que na entrevista, Anita, a professora responsável, relatou-nos que as crianças somente a ouviam quando ela falava alto ou quando “brigava”, “dava broncas”. Entretanto, o que observamos em sua prática foi uma relação adulto-criança menos pautada em atritos ou conflitos. Esses existiam, mas eram resolvidos da seguinte forma:

- quando as crianças conversavam durante as atividades, geralmente Anita as trocava de lugar, lembrando-lhes de que pra tudo havia horários;

- ela saía da sua mesa e sentava junto com as crianças, incentivando-as a terminarem o que estavam fazendo.

Algumas de suas ações não eram muito diferentes das outras educadoras como, por exemplo, trocar os alunos de lugar ou desfazer as “panelinhas”. Entretanto, seus atos tinham efeito nas crianças, elas escutavam Anita e geralmente faziam o que ela pedia.

Ela também utilizava alguns reforços a fim de incentivar as crianças a trabalhar:

Chego na escola às 8:28h. Observo que a professora está trabalhando a Semana da Pátria. Ela diz para as crianças:

- Não é só a Lariane que tem o compromisso de aprender a ler e escrever. Agora é a hora da leitura. Deste modo, Anita chama-lhes a atenção e pede para que alguns troquem de lugar.

Vejo que Anita escreveu na lousa uma música sobre a independência do Brasil e posteriormente incentivou a turma a ler.

Crianças vão para as mesas e Anita distribui os cadernos. Elas copiam da lousa a data, o número ou a conta que a professora fez sobre o número de crianças que havia na sala, mais a letra da música. Alguns meninos estavam riscando a mesa. A professora vê e diz para eles que a tarefa era para fazer no caderno.

Tomás e Matias discutem. Matias pede ajuda para a professora. Ela intervém e observa que Tomás está sentado numa posição incorreta; corrige-o dizendo que faz mal para a coluna dele.

As crianças fazem a tarefa e várias vezes vão perguntar a Anita se está certo.

Geane sai de sua mesa e vai conversar com uma colega. Anita diz:

- *Oh Gê, sem brincadeira.*

Um pequeno grupo fica observando os brinquedos novos.

- *O que eu combinei com vocês? A hora que vocês terminarem a tarefa vocês vão poder brincar.* Anita novamente repreende Geane, isso porque ela havia voltado a conversar com a colega.

Meninos conversam sobre o bolo na hora em que uma A.D.I. estava presente na sala. Anita brinca com eles, diz que vai faltar bolo se eles falarem pra todo mundo.

- *A Lu já terminou porque ela não conversa e se concentra. Todo mundo é capaz. Quando vocês terminarem, nós vamos sair para brincar (Diário de Campo, 03-09-04).*

Podemos perceber que os conflitos “disciplinares” existem: as crianças conversam no horário da atividade, discutem entre si, riscam a mesa; já a professora utiliza muitos recursos tradicionais. Porém, existe um respeito maior entre ambas as partes, sem tantas ameaças de castigos ou repreensões.

O que pudemos apreender de diferente na prática de Anita é que ela informava as crianças sobre os significados de algumas regras, como por exemplo, “não riscar a mesa porque era um patrimônio público”. Ou seja, a professora costumava explicar os significados das normas que eram construídas em função do respeito-mútuo.

Diante de tudo que presenciamos nesse período de um ano, o que pudemos concluir a respeito das práticas e concepções das educadoras acerca de limites e disciplina?

- os agrupamentos ou crianças considerados “indisciplinados” provocam diversas tensões na instituição, levando a práticas mais autoritárias e repressivas;

- a “indisciplina” têm vários sentidos, porém geralmente está relacionada àquilo que sai da norma. Esta é estabelecida pelos adultos;

- as regras não são combinadas ou construídas em conjunto com as crianças, tendo como princípio a justiça e o respeito ao outro. Muitas vezes esses princípios existem,

entretanto eles não são esclarecidos aos alunos. Ou seja, as crianças costumam ater-se às normas sem saberem o significado de sua exigência.

É óbvio que essa realidade têm suas nuances. Muitas vezes as educadoras conseguem ouvir as crianças e estabelecer uma relação mais democrática. Entretanto, foram as questões acima que predominaram em suas práticas.

Outro aspecto que pudemos refletir é que a responsabilidade da proteção (o adulto deve proteger a criança) faz com que, muitas vezes, ele utilize demasiadamente de práticas de controle. Isso foi muito percebido num passeio organizado pela pré-escola. O parque era imenso e tinha muitos brinquedos. A professora obrigava as crianças a fazerem fila para que não se perdessem.

Podemos também pensar sobre as seguintes especificidades dos agrupamentos: Berçário, Maternal e Pré-escola. Primeiramente, é importante pontuar que, em todos eles, “limite” estava ligado à falta e às regras, já a “indisciplina” era sinônimo de “falta de limites”. Entretanto, o último conceito era o mais verbalizado pelas educadoras.

No Berçário, a “falta de limites” era personificada principalmente pelo menino Ricardo que, no horário de dormir, queria brincar e correr e na hora de brincar, brigava com os coleguinhas. A disciplina e os limites estavam atrelados à rotina diária: alimentação, sono, higiene. Isso não quer dizer que essas questões não faziam parte das brincadeiras e das relações entre as crianças. A “falta de limites” era também associada às mordidas e brigas.

No Maternal, o que mais observamos foram as brigas entre as crianças. Ou seja, principalmente quando não estavam envolvidas com alguma atividade, surgiam os conflitos entre os pares. A “falta de limites” relacionava-se à socialização, à convivência com os amigos.

Na Pré-escola, além da convivência entre os pares, disciplina ou limites associavam-se à realização das tarefas. Também a necessidade de respeitar os horários era algo bastante enfatizado pelas professoras.

A partir dessas considerações, o que podemos apreender das concepções de infância e educação infantil?

Podemos dizer que a infância é vista principalmente como o período em que a criança (ser que vivencia essa fase da vida) está sob a proteção, o cuidado e o controle do adulto.

Quando a educadora do B-2 diz: *“Hoje em dia é difícil porque as crianças enfrentam a gente”*, pressupõe que os jovens não devem enfrentar o adulto, e sim obedecê-lo.

Como já dissemos anteriormente, compreendemos que a realidade é mais complexa e permeada por contradições. Sabemos, portanto, que essas concepções não são as únicas dentro da instituição, porém supomos que ela é a mais recorrente.

Da mesma forma, podemos conjecturar a respeito das concepções de educação infantil. Quais seriam os principais objetivos dessa modalidade de ensino?

Acreditamos que as duas principais funções da escola podem ser resumidas da seguinte forma: cuidar e proteger as crianças enquanto suas mães trabalham e preparar os educandos para o ensino fundamental, incentivando o processo de alfabetização.

Outro aspecto importante, que diz respeito ao papel da instituição, relaciona-se ao brincar. Segundo Wajskop (1997), a pré-escola deveria organizar-se em torno da brincadeira e assim cumprir sua função pedagógica. Isto é, faz parte dos objetivos educacionais da educação infantil propiciar as atividades lúdicas.

Desse modo, o que observamos na instituição é que essas atividades existem, entretanto elas não são vistas como aspectos fundamentais, principalmente pelas

professoras que atuam na pré-escola. Parece predominar uma visão escolarizada da educação infantil, onde as crianças são antes de tudo “alunos”.

5.2 - ENTREVISTAS

Foram entrevistadas oito educadoras, que neste trabalho aparecerão com nomes fictícios:

Nome	Função: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (A.D.I.) ou Professora	Agrupamento	Faixa etária das crianças	Número de crianças
Neusa	A.D.I. (Referência)	Berçário-1	0 - 1	10
Fátima	A.D.I..(Referência)	Berçário-2	1 - 2	10
Rosa	A.D.I.(auxiliar)	Maternal-1	2 – 2,5	28
Edna	A.D.I.(Referência)	Maternal-2	2,5 – 3,5	28
Marlene	Professora	Pré-1	3-4	28
Lígia	Professora	Pré-2	4-5	28
Anita	Professora	Pré-3	5-6	28
Antonieta	Diretora	–	–	–

Entrevistamos uma educadora de cada agrupamento que, principalmente estivesse disposta a contribuir com a pesquisa. Todas assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Em relação à pré-escola, que possui A.D.Is. e professoras, optamos por entrevistar as últimas, visto que, durante as entrevistas da creche, já tínhamos tido contato com as A.D.Is. Além disso, no período de observação da pré-escola, acompanhamos mais os trabalhos das professoras.

Quanto à Diretora Antonieta, no período em que realizamos as entrevistas acumulava também o papel de orientadora pedagógica. Dessa forma, ela era a única representante da direção da escola, visto que a orientadora estava de licença-maternidade.

Realizamos as entrevistas na própria instituição, durante os meses de outubro e novembro de 2004. Somente a professora Marlene preferiu ser entrevistada na outra escola onde trabalha no período vespertino. Todas as entrevistas foram gravadas e a análise foi feita a partir do material transcrito.

5.2.1 - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL/ OBJETIVOS E FUNÇÕES

Pudemos perceber a partir das falas que a perspectiva de futuro está bastante presente nas concepções que a maioria têm sobre a educação infantil, seus objetivos e suas funções. Essa preocupação temporal foi identificada, por exemplo, quando as entrevistadas afirmam que os objetivos dessa modalidade de ensino estão relacionados à preparação para o Ensino Fundamental ou para as séries posteriores e, ainda, quando relatam que a instituição poderia contribuir para que a criança possa competir em sua vida futura.

Paralelamente a essa perspectiva, nossas entrevistadas também citaram outras funções para a educação infantil, tais como possibilitar o brincar e o faz de conta. Entretanto, intrigou-nos a prevalência dessa visão temporal nas falas das educadoras.

Vejamos o caso de Marlene, que inicialmente afirma que o objetivo principal da educação infantil é preparar a criança para as séries futuras. Porém, no decorrer da entrevista, percebemos que sua resposta poderia não refletir uma posição pessoal, mas sim uma fala mais “contaminada” pelo que ouvia ou percebia no contexto institucional. Assim, procuramos instigá-la e desse modo, ela nos esclareceu:

Oh, eu acho que hoje em dia assim, se perdeu muito o papel mesmo, seria o quê? Na pré-escola seria mais o lúdico mesmo, o brincar, o desenvolver os aspectos através mais do

lúdico, das brincadeiras, não que não exista o papel, sabe? O caderno em si, o específico, né? Mas acho que se perdeu muito, que antigamente a gente tinha ... específico assim, na nossa área, essa escola aqui era integrada [...] então tinha um trabalho com a música, com a dança, com o teatro, né? E a parte específica do professor em sala de aula. Quando não, aí o professor que tem que ser polivalente mesmo, tem que tá entrando em todas as áreas, e desenvolvendo a criança em todas as áreas. Mas eu acho que, pra mim, na minha visão, se perdeu muito isso, sabe? Hoje em dia você vai fazer curso não te dá mais aquela opção de recreação, tipo de recreação que você pode aplicar com as crianças, de técnicas, eu acho muito importante você saber. Tá mais voltada para o papel mesmo, pro concreto[...].

Parece-nos que essa professora, particularmente, acredita na importância do lúdico para o desenvolvimento da criança; entretanto, afirma que os educadores estão submetidos a uma burocracia que precisa mostrar dados:

Ela [a criança] tá entrando cedo e não corresponde aquilo, aquela expectativa que a gente tem. Não é bem a gente que tem ... Assim ... a gente tá ligada a um órgão que tem expectativa para mostrar dados, não sei pra quê? E a gente tem que colocar, né? Pontuar esses dados. Você acaba o quê? Sabe? Sei lá! Fazendo o quê?

Apesar desses questionamentos e da percepção das educadoras de que existem outros objetivos para a educação infantil, a preocupação de preparação para o mundo, para as competições futuras ou para as séries posteriores são respostas que aparecem bastante. Nessa mesma perspectiva, aparecem falas que refletem ainda a presença de concepções academicamente ultrapassadas como as idéias de *preparo e prontidão para a alfabetização*:

[...] as professoras de primeira série[...] elas querem as crianças prontas. Antigamente, a gente trabalhava de que forma? Na nossa época, antigamente (para falar o português claro) a professora do pré dava todas as noções, todo o trabalho de coordenação. Quando a criança chegava, a professora da primeira série, ela fazia o trabalho dela. Agora não, a gente, geralmente, principalmente onde eu trabalho de manhã, as crianças vão, geralmente prontas. Dependendo da sala, porque se a criança freqüentar pré 1, 2, 3, dependendo da sala é mais de 50, 70, 80% da sala sai lendo e escrevendo (professora Lígia).

É interessante verificar que também a fala da Diretora – profissional que, em tese, deve garantir os rumos e princípios da instituição – expressa as mesmas idéias apresentadas pelas demais educadoras. Vejamos:

Olha, ... eu vejo assim, eu vejo a educação infantil como um processo de você vai deixando a criança apta de ser alfabetizada, eu ainda acredito que a educação infantil ela não tem a função de alfabetizar. Eu acho que ela tem a função de deixar a criança numa posição que ela tenha facilidade para a alfabetização, através de experiência, através da vivência, através de atividades se busca desenvolver o raciocínio dela, o conhecimento, a criança tem mais contato com número, tem contato com a escrita, ter um contato com a leitura, mas não com aquele objetivo assim, como se diria: “oh, a criança tem que sair lendo e escrevendo”. Eu acho que se ela sair apta, quando entra na primeira série do ensino fundamental e ela tem a condição de deslanchar, eu acho que a educação infantil fez o papel dela. (Diretora Antonieta).

Além de referir-se à *prontidão para a alfabetização*, a Diretora Antonieta também falou sobre a importância de formar cidadãos críticos, com conhecimento de seus direitos.

Ainda aparece como função da educação infantil a contribuição para o desenvolvimento global da criança; porém é possível perceber que também nessa perspectiva, o “futuro” é evocado. O trecho abaixo é revelador dessa concepção:

Não sei se alguém leva alguém a alguma coisa, mas acho que contribuir da melhor maneira possível para o desenvolvimento saudável dessa criança, ela tem uma vida inteira. Alguns pesquisadores defendem que a criança de 0 a 6 anos, mais ou menos 7 anos, está em pleno desenvolvimento, em formação, tudo que você trabalha ali vai ficar para o resto da vida, vai ser definitivo no caráter dela. Então, acho que o que você plantar aqui de bom ou negativo ou você dá a vida ou você mata. (Anita).

Enfim, podemos dizer que todas essas abordagens retratam uma perspectiva de futuro, o que coloca sobre os ombros dessas educadoras uma responsabilidade muito grande. Essas visões nos fazem refletir sobre as considerações de Moss (2002) a respeito dos programas para a primeira infância. Segundo o autor, cada vez mais eles estão sendo vistos “[...] como um meio importante tanto para reduzir o desvio social causado pelo capitalismo neoliberal como para aumentar a competitividade econômica naquele mesmo ambiente econômico” (p. 241).

Moss afirma também que esses programas são compreendidos como uma espécie de vacina. No nosso caso, de acordo com as educadoras, como algo que vai prevenir ou auxiliar a aprendizagem nas séries posteriores. Ou ainda, possibilitar a preparação dessas crianças para o mundo, sendo futuramente “grandes cidadãos”.

O que se pode apreender desse tipo de visão é a educação para a primeira infância subordinada aos níveis posteriores de escolarização e ao mundo adulto.

Kuhlmann Jr. (2003) afirma que a educação infantil não pode subordinar-se ao ensino fundamental, entretanto também não pode ser oposição. A adaptação da criança de 5 a 6 anos ao ensino fundamental “ [...] é um processo que precisaria ser tratado com atenção. A sua aproximação com os conteúdos que irá estudar na escola de ensino fundamental também é algo que será demandado por ela” (p. 64).

Parece-nos que Anita planeja fazer um ensaio desse equilíbrio, quando se expressa da seguinte forma:

Até assim, uma coisa que eu gostaria de montar no ano que vem, eu já pensei em começar esse final de ano para apresentar na Secretaria. Eu gostaria de propor, como aqui é minha sede, eu quero montar um projeto propondo para Secretária da Educação e o grupo de Coordenadores, um trabalho de oito horas com a criança. Ficaria com essa turma, oito horas. Então, eu gostaria assim, porque quando eu disse para você, tem várias linhas de pensamento, cada pesquisador defende a sua idéia, uns defendem que a criança deve ser letrada desde cedo, começar esse trabalho[...] lógico- matemático desde cedo, desenvolvendo essa parte cognitiva da criança. Outros, defendem que a criança nesse período da educação infantil de 0 a 6 anos você deve trabalhar com ela brincadeiras, só brincadeiras, não formalizar esse processo de aprendizagem. Então, eu acredito nos dois. Eu acho e gostaria e conseguiria trabalhar esses dois. Por exemplo, o trabalho no período da manhã, que é um período mais tranqüilo, trabalhar um saber mais sistematizado com a criança, e no período da tarde, atividades mais livres onde ela vai criar, manusear, experenciar tudo aquilo que nós trabalhamos, que nós vimos num outro período.

Podemos perceber nessa fala que há uma consideração pela importância do brincar e, concomitantemente, preparar essas crianças para o ensino fundamental, visto que os alunos dessa professora estão na última fase da educação infantil. No entanto, essa idéia de vivenciar à tarde o que foi trabalhado no período da manhã, mesmo que seja de um modo mais livre, faz-nos questionar se esse tempo seria realmente “livre”. E mais: questionamos o modo como Anita fragmenta *conhecer, aprender, brincar*, não considerando a possibilidade do brincar como o modo mais importante da criança pequena aprender, conhecer. Ela delimita um tempo específico para o conhecimento sistematizado...

Como nos alerta Kuhlmann Jr. (2003):

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (p.57).

É interessante ressaltar que somente as educadoras da pré-escola citaram o brincar como função da educação infantil. Entretanto, esse posicionamento pareceu-nos um tanto indefinido, ou “dificultado” pelas expectativas de instâncias administrativas, ou mesmo pela alegação da falta de tempo. Isto não quer dizer que as A.D.Is. não mencionem o brincar, porém não o colocam como fundamental desse nível ensino. O lúdico, na perspectiva dessas educadoras, foi mais associado à concepção de infância.

[...]Ela já chega, se tem um dever de casa, alguma coisinha pra fazer, vai tomar um banho, chega morto de cansado, fica um pouquinho com a mãe, às vezes, nem dá tempo e a criança dorme, então, vai-se a infância. Não tem mais aquelas brincadeiras, se não tiver ADI que pega assim, uma ADI legal, que tá sujeita a brincar, de todo tipo, passar brincadeira e tudo. Porque o professor ele passa alguma coisa, mas o professor não é a mesma coisa que é a liberdade da ADI para fazer um trabalho mais tranqüilo, numa quadra, num campo, pode

sair, pode fazer um passeio. Aqui é uma beleza, as meninas vão no parque, as meninas vão [...] quando tem teatro, a escola define e elas levam. Então para ela é mais fácil e as crianças precisam disso. Então eu acho que nós podemos fazer isso, nós podemos preparar a criança para ir para a primeira série assim tinindo, mas só que nós também, nós não podemos deixar de lado que a criança não pode perder essa infância dela. O brincar é muito importante, o faz de conta, isso é muito importante (Lígia).

Percebemos nessa fala que a educadora da pré-escola atribui o papel de possibilitar o brincar para a A.D.I. Segundo ela, o professor não tem a mesma liberdade. Lígia elogia o trabalho das A.D.Is e diz que a escola “é uma beleza”. Entretanto, posteriormente vamos perceber em outros relatos que não há tantas oportunidades de brincadeiras para a criança, principalmente para aquelas que ficam período integral.

Um outro aspecto que também pudemos verificar foi o de que apenas duas educadoras que atuam exclusivamente na creche falaram explicitamente sobre *o cuidar*. Edna explica que “além de educar” os educadores ensinam a criança a se alimentar, a se vestir, a se trocar. Destaca que a instituição não é apenas local de guarda, mas também uma escola para ensinar, ainda que parta de uma visão dissociada de *cuidar-educar*.

Fátima traz o tema do assistencialismo, comentando que as mães ainda acreditam que a criança está ali somente para ser cuidada enquanto elas trabalham.

Hoje em dia o pessoal tenta, tenta mudar a visão de que a creche não é assistencialista, mas pelas mães eu acho que tem ainda esse dever, essa visão de que ela é assistencialista, que aqui a criança tá só pra ser cuidada pra elas trabalharem. A gente tenta mudar um pouquinho, que não é só isso que a gente tá ensinando, aqui também é uma escola onde eles também aprende (Fátima).

A fala dessa A.D.I. parece significar também uma tentativa de defesa contra a idéia de que a creche é apenas um lugar de amparo e cuidados para a criança pequena. Ela explicita que esse nível da educação infantil oferece uma educação diferenciada. Posteriormente, ao longo da entrevista, Fátima esclarece que a creche tem a função de cuidar e educar, porém parece-nos que esse cuidar está relacionado com a maternagem.

Então a creche, ela tem a função de educar e de cuidar também, porque não deixa de ser, porque berçário não tem jeito, é uma mistura de educar, cuidar. É que o berçário eles aprendem mais através disso mesmo, através do banho, na hora que você tá conversando com a criança, na troca, você tá sempre conversando, mostrando as coisas, passeando, mas a gente não deixa de fazer um pouquinho da mãe também (Fátima).

[...] porque a gente acaba ensinando se alimentar, se vestir, se trocar. Acaba assim... Família também, porque a família acaba aprendendo também aqui, porque eles entram aqui pensando uma coisa de nós, da educação, da escola e eles acabam saindo com uma outra visão nossa, daqui de dentro que não é só vim e deixar a criança e ir embora, aqui também é uma escola para ensinar (Edna).

É interessante que somente essas duas educadoras tenham abordado o cuidado como função da educação infantil. Como já foi mencionado, ambas trabalham somente na creche, o que parece sugerir que as práticas de cuidado estão dissociadas de ações de educar e estão mesmo como atribuição das A.D.Is., principalmente àquelas que atuam com as crianças menores.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2003), a família, o cuidado e a brincadeira não podem ser considerados aspectos menores ou secundários. Porém, conforme a leitura que

fizemos das entrevistas, esses aspectos não tiveram tanta ênfase quanto a preparação para o ensino fundamental ou a prontidão para a alfabetização.

5.2.2 - CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Para compreendermos as concepções de infância das educadoras, incluímos em nosso roteiro algumas questões, tais como: o que é ser criança? O que é uma boa infância? Como vê a criança atual? Como nem sempre as perguntas foram formuladas exatamente da mesma forma, procuramos assegurar que o conteúdo das mesmas fosse resguardado, visando compreender como as entrevistadas percebiam a infância contemporânea.

Desse modo, tivemos basicamente dois tipos de respostas: uma concepção de infância ideal, muitas vezes localizada no passado ou na própria infância vivenciada pela educadora e a visão da criança contemporânea, percebida pela grande maioria sob um aspecto negativo.

Os conceitos de infância e criança foram geralmente utilizados indistintamente como sinônimos, ou no sentido de que criança é o indivíduo ou ser que vivencia ou não a infância. Essa foi vista como uma fase da vida.

Quando provocadas a falar sobre *uma boa infância*, as idéias circulavam em torno de: *viver livre, brincar, pureza, inocência, ter oportunidades de amar e ser amada, de ser feliz, de sonhar*. Para Marlene infância “*é a fase da descoberta, a base ou a construção de tudo*”.

Além dessas concepções – associando, principalmente o brincar, a liberdade e o sonho a essa fase da vida - também esteve presente a idéia de que a criança é um ser moldável, que aprende muito mais rápido que o adulto. E que o adulto tem o “poder” de moldá-la.

A educadora Rosa expressa da seguinte forma as suas concepções:

[...] Aí, até eu fiz umas perguntas meio pesadas pra ele, uma conversa pesada. Talvez, ele não estivesse nem preparado, imagine, se uma criança com 5 anos fazia tudo isso é porque ela aprendeu dentro de casa, porque se você pai, você mãe, usa palavrão dentro de casa, o comportamento de vocês diante da criança é um comportamento agressivo, é um comportamento ruim, a criança vai aprender coisas ruim [...] Hoje em dia ela até chama a polícia, ela faz coisa que é de duvidar: xinga o Diretor da escola, xinga todo mundo, então, essa evolução já custou caro para a criança, é uma criança, olha, a cabeça dessa criança como está? Confusa! Confusa! Eu comparo a criança com uma fita virgem, que vai sendo gravado na memória dela aquilo que você vai passando pra ela.

Essa criança, não é uma criança ruim, não é. Pra mim, no meu ponto de vista, não existe crianças ruins. Existem crianças mal trabalhadas, porque a criança é aquilo que você ensina pra ela, que você dá pra ela fazer, tá?

Pudemos perceber que nas concepções de infância das educadoras ainda predomina uma visão empirista – a criança como uma fita virgem ou uma tabula rasa – e rousseauniana – infância vista como natureza pura, inocente, feliz, podendo o meio e os homens corrompê-la.

Moss (2002) afirma “[...] que o mundo anglo-americano tem uma construção dominante de criança pequena” (p.239). De acordo com o autor, isso não quer dizer que todos compartilhem dessa construção, porém ela é recorrente em nossa sociedade.

Devido a esse discurso dominante, costuma-se representar a criança da seguinte forma:

[...] como uma tabula rasa, ou um recipiente vazio esperando para ser preenchido com conhecimento e identidade (eu ouço isso freqüentemente em frases do tipo ‘deixar a criança pronta para aprender’, ‘pronta para a escola’); a criança como ser vulnerável e vítima em potencial, que reconheço na linguagem da criança em situação de risco e necessidade; a criança como

futuro, vista como um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em espera [...] (p.239).

É interessante notar que todas essas representações estiveram presentes nas respostas das educadoras, inclusive a criança como recurso futuro:

Então, passou uma reportagem muito breve [...] mas deu para entender, então, passou várias crianças que tinham doenças gravíssimas e que se não operasse não teria chance de sobreviver e que foram operadas e que aquilo é mantido através de doações, eu nunca tinha ouvido falar, Pró-Criança, vejo o Criança Esperança só que não acredito muito na distribuição dessas rendas, porque algumas coisas são implantadas para a criança, ótimo, tem que existir sim, criança é criança, ela é o futuro; é o nosso futuro, não é mesmo? Então a criança, eu tenho muita dó de criança [...] (Rosa).

Essa visão da criança como futuro coaduna-se com a concepção de educação infantil como preparação para as séries posteriores ou para o mundo adulto.

Outras imagens que pudemos captar das falas das educadoras dizem respeito à criança do nosso tempo. Essa, ao contrário da infância ideal, é percebida de forma negativa ou destituída dessa fase da vida. Praticamente todas as educadoras identificam aspectos ruins na existência da criança contemporânea, inclusive atribuindo ao trabalho feminino – universo do qual fazem parte – e aos avanços do mundo contemporâneo algumas “mazelas” da infância atual. Vejamos alguns trechos das falas:

Olha, na minha época boa infância para mim era viver como eu vivi, viver livre, solta, as casas eram com quintais enormes, a gente corria muito, brincava muito, era peção no chão o dia todo. Menina podia brincar com menino, não tinha o medo, a neura que hoje nós vemos,

que hoje eu faço com meus filhos e a maioria dos pais fazem com seus filhos, né? Mudou a realidade, né? A gente vê, assim, pensando nos cuidados e na proteção da criança, a gente vê barbaridades, vizinhos que maltratam, que abusam da criança, crimes que acontecem, na minha época era muito menor. Até acontecia um ou outro, mas era muito menor, muito raro, A mulher saindo para trabalhar fora perdeu o que na minha época eu tinha. Eu lembro que a minha mãe e todas as vizinhas da vila não saiam para trabalhar fora (Anita).

Olha ser criança ... é tudo de bom, sabe por quê ? Eu penso assim, as crianças de hoje em dia, inclusive eu tenho criança de manhã – “Aí Prô eu tava lá num joguinho no computador, não sei lá o que” isso aí não é infância não, isso aí acaba com a infância, a infância é saber aproveitar cada momento junto do pai, da mãe, passear, viver, conviver, vivenciar cada coisa, cada aprendizado, por mínimo que seja, uma musiquinha, uma estorinha, tudo, tudo. Outro dia eu fui brincar de pular corda com umas crianças do pré 3, na minha escola da manhã, eles não sabem pular corda (Lígia).

[...] Tecnologia, a tecnologia estraga muito e talvez, tem pais que são mais reservados, mais preocupados, tem pais que têm muitas responsabilidades, tem pais ausentes, então junta tudo isso, tanto pai como mãe, tô dizendo no sentido geral. Então, fica de uma forma que, às vezes, a mãe precisa trabalhar, tem caso aqui que tem quatro irmãos que ficam na creche, ela deixa de manhã e só busca à tarde, as crianças estão crescendo, quem tá vendo as crianças crescerem? Quem são ? A professora, a ADI, os funcionários, todo o corpo, e não ela. E o tempo tá passando, tadinha, por conta da necessidade, então é nisso que a gente se preocupa, eu me preocupo muito com isso ... (Lígia).

Algo bastante presente nas falas dessas educadoras é a idéia de que os meninos e meninas atuais perderam muito: o contato com os pais, a liberdade de brincar na rua, os brinquedos tradicionais ou aqueles inventados pelas próprias crianças, a inocência e a proteção. Elas recordam a própria infância e citam que suas mães estavam presentes, que elas não precisaram ficar na creche, mas atualmente as crianças são obrigadas a permanecer o dia inteiro em uma instituição.

Ser criança acho que é brincar, hoje em dia ser criança é ser presa, ficar em frente da televisão, do vídeo game, perdeu aquela parte do brincar, do ser livre, como a gente brincava na rua, quando eu era pequena ser criança era muito gostoso[...] mas assim, eu mesmo nunca freqüentei creche, nunca freqüentei, já fui direto para a escola com 7 anos. Quando tava em casa brincava de casinha, às vezes, minha mãe brincava de casinha comigo, assistia televisão, mas não que nem é agora (Fátima).

De acordo com as entrevistadas, as crianças, atualmente, tem que “suportar” a rotina de uma creche e os brinquedos fabricados, tecnológicos. Para as educadoras, a infância atual mais perdeu do que ganhou...

É diferente, uma que não tinha tanta creche, ficavam mais com os pais, a mãe, eu não via esse negócio de creche, eu fui ver tava com oito, nove anos, dez anos. Antigamente era o pai e a mãe que criavam, nem com avós eles ficavam, a mãe acabava não trabalhando para cuidar dos filhos. Era diferente você brincar em casa, pegava arroz e feijão para fazer comidinha no fundo do quintal, montar barraquinha, casinha, é diferente. Agora a vida dessas crianças é dentro de uma creche, eles ficam aqui, saem só para dormir, voltam no outro dia, a criança chega aqui sete horas da manhã, sai daqui seis horas da tarde. Eles não têm isso. Essa convivência de ficar com a mãe. De brincar em casa, tem só o final de semana para isso. E

aqui tem as regras, os limites, tem horário para tudo, horário para comer, horário pra dormir. Em casa é diferente. A gente tinha mais liberdade, eu acho. As brincadeiras eram tudo diferente, Agora é tudo no computador, tudo vídeo game ... (Edna).

[...] Então, eu acho que infelizmente nós perdemos muito, ganhamos num aspecto que é uma criança muito mais desenvolvida, uma criança que tem muito mais iniciativa que de uma época atrás, mas por um outro lado perderam muito (Anita).

Todas detectaram transformações na infância atual. Para as educadoras, a criança do nosso tempo não é mais a mesma de alguns anos atrás, ela também é mais rápida, inteligente e precoce. Segundo Marlene, “*os jovens estão queimando etapas do seu desenvolvimento*”.

Ah, eles são tristes, impossíveis, entendeu? Se você vê cada coisas que eles fazem, a gente duvida porque tem crianças...! Antigamente eram mais passíveis, mais calmas, hoje eles são mais agitados, eles vão em busca do que querem, sabe? Totalmente diferente, já nascem diferentes, eu não sei o quê que é mais entendeu? Assim, a criação porque a maioria de crianças que ficam em creche são muito bem trabalhadas, eles têm assim, eles se desenvolvem muito rápido (Neusa).

Apesar de seu depoimento, Neusa é a única educadora entrevistada que apresenta uma visão mais positiva da infância atual. As demais interpretaram que seus educandos estão perdendo esse período da vida, suas idéias se aproximam daquilo que Postman (1998) analisou como o desaparecimento da infância. As crianças não têm, segundo as entrevistadas, a proteção e a inocência de épocas anteriores, conforme Antonieta:

Eu acho que a criança hoje ... É... eu vou tomar especificamente do nosso bairro aqui, eu acho que ela tá vindo hoje com uma vivência de muita coisa desagradável também que ela tem visto lá fora. Então hoje, a gente tem lidado, eu acho que vai ficando mais difícil. Eu acho que as coisas estão ficando mais difíceis pra você lidar com essa questão dos sentimentos, essas questões da angústia da criança, ela traz muito problema para a escola, ela já vem com muita angústia.

As respostas das educadoras parecem também refletir uma visão essencialista da infância, vista como algo essencialmente bom, repleto de felicidade. Já a criança é percebida como produto do meio, às vezes vítima, outras vezes ré. Segundo Rosa, ela é como uma fita virgem ou uma antena parabólica que capta tudo.

Será que essas concepções das educadoras revelam o sofrimento atual da geração mais jovem? Elas denunciam o desaparecimento da infância e, portanto, a necessidade de proteger nossas crianças? Por outro lado, essas representações podem resumir também, segundo Moss (2002, p.240), a imagem de uma criança fraca, carente, “pobre” e passiva.

5.2.3 - CONCEPÇÕES DE DISCIPLINA, INDISCIPLINA E LIMITES.

De um modo geral, podemos afirmar que, para as entrevistadas, os conceitos de disciplina e limites estão intimamente ligados, significando também atitudes ou comportamentos que garantem o trabalho em sala de aula. Vejamos alguns depoimentos:

Então, aí uma coisa é ligada com a outra, se você não estabelecer limites, se você não estabelecer regras, você não tem disciplina, entendeu? (Antonieta).

Olha, é muito complicado falar em limites, muito complicado porque nós trabalhamos aqui na escola com limites, com disciplina, porque se você tem, digamos, uma média de umas 28 crianças na faixa de 2 anos a 2 anos e meio, você já pensou todas essas crianças sem limites, como eu trabalharia? Como você faria uma roda? Como você trabalharia com música com elas? (Rosa).

Eu não gosto que a criança fica quietinha, passiva não. Eu acho que já é criança com problema, entendeu? Eu acho que tem que ter disciplina sim, você sentar e conversar com a criança, que nem você chegou lá e viu nós na rodinha. Não é só pra tirar foto, nós faz rodinha todo dia, eles não entendem, mas a gente conversa porque alguma coisa fica, aí depois vão brincar, entendeu? Porque você conversou, você tá impondo regras e regras faz parte do quê? Do limite, e eles vão brincar, porque eles vão brincar com os brinquedos, esparramar, não é falta de limites, de disciplina não (Neusa).

Um outro aspecto que foi possível observar foi o atrelamento do conceito de *limites* às regras, à falta, a algo que não pode ser ultrapassado, idéias já apontadas por De La Taille (2001):

Vamos agora tratar do sentido restritivo da metáfora *limite*: a fronteira que não deve ser transposta, a demarcação de um domínio que não deve ser invadido. Este é, como dissemos, o sentido mais comum da palavra quando empregada para prescrever formas de educação em geral, e moral em particular, ou para expressar uma queixa em relação à geração mais jovem (p.51).

Conforme esse autor, a palavra *limite* tem sido compreendida principalmente em seu sentido restritivo e empregada, com frequência, de forma queixosa (De La Taille, p.11). Foram esses sentidos (como fronteira e como restrição) que observamos na maioria das respostas das educadoras:

Então, olha, a disciplina está ligada a uma condição de estabelecer limites porque até onde eu posso ir até onde eu não posso que é a noção da criação de regras. Eu vejo por aí (Antonieta).

Tem que trabalhar bastante limites com eles porque eles não têm limites. Eles acham que tudo eles podem, tudo eles fazem, eles têm que ter o limite, senão, pensou tudo eles deixar, tudo... a criança cresce de um jeito que quando chega adulto vai dar problema. Você tem que ter regras e limites (Edna).

Eu acho que as regras em si, uma das que eu estou citando é [...] questão gritante, dá para você ver bem a questão da indisciplina, a questão dos limites mesmos, falta de regras, falta de esperar a vez, a falta de se colocar no lugar do outro, de conversar, ao invés de partir para agressão (Marlene).

Também nos entremeios das diversas falas pudemos identificar questionamentos das educadoras como que percebendo os diversos sentidos e contradições atribuídos a *disciplina* e *limite*:

Eu nunca pensei nisso antes, de ser disciplinado ou indisciplinado, eu acho assim, um agrupamento é mais ativo, busca mais e outro menos, mas eu não vejo como disciplina ou

indisciplina. Eu acho uma palavra meio, o que que é disciplina? É o cara ser mandado que faz tudo que você manda, eu não sei, você me fez uma pergunta que até eu gostaria de estar investigando mais. Por que pensa bem, quando a gente fala disciplina, o que que é disciplina, o cara que entra no lugar e fica quieto e escuta tudo que manda ele fazer, ele faz, porque tem tudo isso de ter essa confusão. O que é indisciplina, aquele cara que faz aquilo que ele acredita e que ele busca os direitos dele? Porque, eu acho que fui chamada muito de indisciplinada por falar o que eu penso e de buscar aquilo que eu acredito. Talvez esteja havendo essa confusão na educação, é uma coisa que talvez a gente tenha que investigar, o que é uma indisciplina, o que você quer de um cara disciplinado [...] (Antonieta).

O que que é ser indisciplinado? Me fala o que é ser indisciplinado? A criança não fica quieta? A criança gostar de falar, brincar, bater de vez em quando, que nem criança do berçário que dá uma mordida... é brava é isso ou aquilo? É isso que é ser indisciplinada? A gente de vez em quando também não tem vontade de sair dando tapa? Sair... só que a gente se controla e a criança não. É uma defesa dela. Quando a criança já entende, adolescente, que já entende, que sabe que tem que se comportar daquele modo ... mas criança do berçário, berçário 1, pré um, até criança do pré um, pré dois, pré três, eu acho que é uma criança, são crianças, não são indisciplinadas. São crianças ... (Fátima).

Lígia define disciplina a partir de atitudes e comportamentos que se opõem a esse conceito:

Bom disciplina pra mim não é um soldadinho não, disciplina pra mim é saber a hora de falar, saber... , eu ensino pra eles que tudo tem um roteiro, que tem rotina, então eu falo para eles que disciplina é isso, é saber tudo na hora certa, chegar e a gente se organizar primeiro,

a gente combinar primeiro, fazer as combinações, tentar envolver, quem achar que quer dar sugestão, dar sugestão (...) (Lígia).

O verbo “ouvir” apareceu na fala de diversas educadoras. Várias se queixaram de que as crianças não as *ouvem* e denominaram essa situação de *indisciplina*.

Apesar de encontrarmos uma certa homogeneidade nas falas das entrevistadas, podemos afirmar que também há uma diversidade de sentidos e denominações para as concepções de *disciplina*, *indisciplina* e *limites*. Algumas vezes, esses conceitos adquiriram o significado de boas maneiras. Em outras ocasiões tiveram relação com as regras de convivência ou de respeito ao outro.

No limite assim, que a gente diz, uma responsabilidade, para saber conversar. Porque até aqui, quando eu entrei, eles não sabiam o que era um por favor, me dá licença, muito obrigado ... sabe, todo mundo falava junto. Agora depois que a gente começou a ir devagar, regras daqui, regras dali, eles já falam : -“Prô, por favor, obrigada” Eu falo: “ O quê que tá faltando? Muito obrigado!” ... eles falam que já faz isso em casa. Então quer dizer, já chega, eu falo: “Boa tarde! Não está faltando nada?” Então eles falam: “Boa tarde Prô!” Então, são coisas que ... mínimas ... que para eles vai ser um progresso, porque senão, como que fica? (Lígia).

Apesar de não ser objetivo desse trabalho investigar o que as educadoras pensam a respeito das possíveis causas da indisciplina, muitas falaram espontaneamente a respeito do assunto. Desse modo, decidimos registrar suas reflexões.

Algo bastante recorrente nas falas das educadoras é a afirmação de que as famílias não impõem limites para seus filhos. Há muitas críticas aos pais das crianças, cujos lares são vistos como *desestruturados*.

Antonieta, a princípio, procurou demonstrar uma visão abrangente do conceito de família. Porém, ao longo da entrevista entrou em aparente contradição:

Acredito muito na estrutura familiar, eu acho que quando tem uma boa base familiar ... quando eu falo em base familiar eu não falo pai, mãe, entendeu? Pra mim não interessa se ela tem pai, mãe, avó, avô. Uma boa base familiar é aquela base que você tem uma instituição familiar. Eu só tenho mãe, mas minha mãe me mostra o caminho, ela me dá o norte, ela está junto comigo, ficou acompanhando a minha vinda ..., eu sinto isso dentro da família da gente, da forma que eu conduzi meus filhos, eles são livres pra fazer o que querem, mas eu sempre tô acompanhando pra onde vai, qual é o caminho, e, eles estão sempre falando: “oh, tô indo” ... eu acho assim, que tem que ter um norte, um ponto de referência essa criança tem que ter [...] (Antonieta).

E prossegue em suas reflexões:

Eu acho que desestruturou bastante, eu acho que com o passar do tempo a família não está ... está ficando mais difícil. Eu acho que aumentou muito essa questão de uma família ter vários filhos de vários pais, mudou bastante. Você pode ver, eu acabei de fazer as matrículas agora, a maior parte é assim: uma criança com um pai, outra criança com outro pai, entendeu? É uma coisa meio complicada (Antonieta).

Anita e Fátima também expressam suas concepções de família:

[...] eu acho que a pureza, a inocência nos permitiam uma infância mais feliz, hoje o que a gente vê? Assim, muito mal trato com a criança, uma família desestruturada do ponto de vista, assim: a mãe é solteira, ou separada, ou o filho é de outro pai e a mãe tem outro companheiro e aí, quê acontece? Muitas vezes, esse companheiro abusa da criança, a criança já chega na escola com traumas, ela traz essas informações para escola ... então, não é a época dela de vivenciar isso [...] (Anita).

Hoje em dia mesmo o difícil é o jeito da família, a estrutura da família que acaba refletindo tudo na creche e, muitas vezes, você tem que fazer trabalho com a família e trabalhar com a família é difícil. A educação tem começar daí, ... hoje, acho que os pais acabam deixando, tá bem misturado assim, a função do educar do pais e o educar da creche, é diferente [...] (Fátima).

Um outro aspecto verificado nas falas de diversas educadoras é o modo depreciativo como as educadoras se referem às famílias, atribuindo-lhes grande parte das dificuldades com relação ao “controle da disciplina”. A idéia é de que “*escola e família falam línguas diferentes*”. Desse modo, segundo as entrevistadas, a criança fica sem parâmetro, “perdida”:

[...] Porque a escola fala uma língua e a família fala outra língua, né? O que pode lá, talvez não possa aqui, eu acho que está tendo essa divergência de ser muito a vontade, de poder tudo, e na hora de se estabelecer alguns limites é um pouco difícil. Eu vou te dar um exemplo

pra ficar claro: de repente, a gente trabalha muito a questão da agressão, vamos falar sobre a agressão. Então a gente trabalha muito essa questão: “você não pode bater no amigo”, você trabalha muito essa questão da agressão, aí ela volta pra casa ... ela tá num ambiente onde tudo é na porrada, e daí? (Antonieta).

O professor tem uma postura, ADI tem outra postura, os demais funcionários têm outra postura, os pais lá em casa... então, a criança tem que lidar com tudo isso. É difícil para a criança também. Não há uma maneira única de agir, cada um pensa e age de uma maneira. Por exemplo, o professor de escola conversa, a mãe lá em casa pega o chinelo e dá no bumbum da criança, então, a gente também tem que se colocar no lugar da criança. Entender o que se passa na cabecinha dela [...] (Anita).

Rego (1996, p.91) aponta que muitos educadores atribuem a responsabilidade pela indisciplina à educação familiar. Segundo a autora, essas concepções reforçam a idéia de um determinismo prévio (como, por exemplo, a fala: “*A criança já vem com problemas de falta de limites*”) e excluem a possibilidade de atuação do educador, acarretando assim, um imobilismo na prática educativa.

Desse modo, baseando-se na perspectiva vygotskiana, a autora recorda a capacidade plástica do psiquismo e afirma que, embora a família tenha um importante papel sobre o desenvolvimento do indivíduo, “seu poder não é absoluto e irrestrito” (Ibid., p.98). O pensamento da autora parece dar algumas respostas para as angústias das entrevistadas:

Neste sentido, a escola, entendida como um local que possibilita uma vivência social diferente do grupo familiar [...] tem um relevante papel, que não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais etc.) do aluno e sim o de oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras [...] capazes de provocar transformações e de desencadear novos processos de desenvolvimento e comportamento (Ibid., p. 98-99).

As idéias da autora referem-se ao ensino fundamental. Entretanto, acreditamos que essas concepções trazem uma importante contribuição para a educação infantil.

Além da responsabilização da família, um outro aspecto também bastante citado pelas entrevistadas como “responsável” pela indisciplina ou pela “falta de limites” das crianças é a saturação da infância. Ou seja, principalmente as crianças que permanecem durante o período integral na instituição são percebidas como estressadas, ou ainda “aprisionadas”.

Os depoimentos das educadoras nos fazem crer que estas profissionais – bem como suas crianças – colocam-se no lugar de vítimas de famílias desestruturadas, ou ainda, como reféns de um mundo que, por exemplo, obriga as mães a trabalharem, deixarem seus filhos durante cerca de 11 horas numa escola, acarretando em uma jornada de oito horas para as profissionais. Observamos que particularmente as A.D.Is. lamentam o fato de terem essa jornada, argumentando que o trabalho torna-se desgastante.

Hoje em dia só pensam em construir, né? Que nem aqui, só aumentar sala e pôr a criança dentro, só que eles não vê que não é dentro de uma sala que a criança vai ficar o dia inteiro, a criança tá perdendo o período de estar brincando livre, porque através da brincadeira ela também aprende, a criança vai entrar aqui e vai ficar muito presa, que a rotina mata a gente, imagina eles que são pequenininhos na creche[...] (Fátima).

O mais complicado pra gente é a permanência das oito horas, entendeu? Você ficar oito horas com crianças é muito cansativo, então, por mais que você dá tudo de si, o trabalho que deveria render muito mais, rende menos, aí que é a dificuldade porque de manhã o trabalho

se deslança, mas à tarde fica mais empacado, por quê? Já tá cansada, a criança fica difícil demais, então assim, inclusive o professor, o professor trabalha quatro, seis horas. E seria o caso de todo educador que trabalha com a criança, trabalhar seis horas [...](Neusa).

Por outro lado – de modo conflitante com a imagem negativa que têm das famílias – complementam a idéia de redução da jornada de trabalho com a argumentação de que as crianças necessitam permanecer mais tempo com suas mães, em suas casas.

Eu acho que as crianças sofrem bastante, não que a creche seja ruim, mas apesar de que a creche é um direito da criança ... é um direito da criança, mas a criança também tinha que ter o direito de, de vez em quando ficar em casa, que falta muito, essa parte dos pais, mesmo [...] (Fátima).

Porque seria assim, teria convivência na escola e teria convivência da mãe, teria meio período para curtir a mãe também. Eu acho que a criança tem esse direito também de ficar com a mãe. Eu acho que eles sentem falta da mãe. Ter a mãe do lado, ter a família, os irmãos, têm crianças que têm os irmãos em casa. Até aqui, são irmãos mas não ficam juntos. Cada um num agrupamento, entendeu ? eu acho isso errado, eles tinham que ficar só meio período. Porque chega no final do ano a criança já está cansada de ficar em creche também. A gente fica cansada, imagina a criança, o ano inteiro, o ano inteiro aqui dentro da creche, não é? Ah, eu acho que tinha que ser meio período (Edna).

Inclusive, fica difícil mesmo, igual no caso dessa minha sala da tarde, as minhas crianças, têm razão delas ... elas ficam saturadas, você imagina até o dia de chuva, ela não pode ficar dormindo, tem que vir para creche porque a mãe tem que trabalhar, então, a criança vem e

fala: “Eu queria tanto ficar em casa ... mais eu tive que vim, não tem quem fique comigo em casa”. Então, dá dó. É um compromisso, a criança passa a ter um compromisso de um adulto, então, você nota que ... eu acho que talvez seja até uma revolta. Eu acho não, eu acho que eu tenho certeza por que ... pensa bem, como é o psicológico de uma criança que ela vai deitar, ela sabe que tem que levantar tipo seis, seis e meia da manhã, tem que enfrentar creche, enfrentar ADI, enfrentar aquela rotina de todo santo dia, enfrentar professora e só ir embora no entardecer, pensa bem, o que tem de novo para ela? (Lígia).

Podemos também perceber as diferenças entre as concepções das educadoras que trabalham com a creche e as que atuam na pré-escola. Para as educadoras de creche, os limites estão mais relacionados à rotina diária, aos horários e espaços. Por sua vez, para educadoras da pré-escola, além dos horários, essas questões parecem associadas principalmente às relações, à convivência diária e aos movimentos.

Duas educadoras utilizaram a palavra “guerra” para expressar suas concepções de limite e disciplina. Especificamente, na concepção de Marlene, parece não haver espaço para o conflito em sua sala:

É ... dentro assim da pedagogia mesmo que você tem da sala de aula ...tem a questão dos limites, né? Os limites das crianças. Porque hoje em dia as crianças estão muito sem limites. É uma guerra feia aí porque, a indisciplina também, junto com o limite, a indisciplina, tá pegando muito. As crianças, hoje, eles não querem, não pára mais para te ouvir. Eles querem fazer o que acham que tem que ser e sabe ... e eu não sei o que acontece. Eu tenho uma idéia assim, que seja por falta de tempo pros pais mesmo tá conversando com a criança, porque hoje é muito corrido. A criança, geralmente, fica integral na escola, uma grande parte, a

maioria, perde esse contato de falar, de ouvir, de ter limites dentro de casa. Começa em casa, né? E traz para escola (Marlene).

E prossegue,

É. Hoje em dia tá bem mais complicado, sabe? Você conseguir uma sala assim harmoniosa. Não que não exista, né? Na disciplina, em relação a disciplina e a limites, mas assim, seria uma sala assim que corresponde, por exemplo, você consegue colocar regras, você compõem as regras no início do ano com a sala e aquilo flui naturalmente, sabe? Sem você tá chamando a atenção toda a hora, sem você tá se estressando[...] As coisas fluem mais naturalmente, né? As coisas vão andando mais naturalmente assim, né? Tipo assim, um mecanismo, uma máquina quando funciona, as peças todas no lugar e vai indo, vai indo, e você vê os resultados mais rápido, a aprendizagem das crianças, não tem aquela interrupção [...] (Marlene).

Fátima assume o papel de “mãe em conflito” para se expressar quanto os limites e a disciplina:

Que nem eu ... eu converso, eu falo, eu explico muito, que eu vou bater, que eu vou fazer isso, aquilo, mas ao mesmo tempo eu tenho dó ... o tempo que eu estou com eles em casa ... você só fica brigando ... tem hora que pra você pôr limite você tem que ser chata, e nessa parte é uma guerra, mesmo com a parte de dar um tapa, pra mim é a coisa mais difícil do mundo, eu choro. Então eu não sei se eu educo ou deseduco eles (Fátima).

5.2.4 - PRÁTICAS VOLTADAS PARA LIDAR COM AS QUESTÕES QUE ENVOLVEM DISCIPLINA E LIMITES.

Uma vez que os depoimentos das educadoras nos fazem crer que haja concordância de que o *limite* e a *disciplina* são atitudes fundamentais para o exercício de um trabalho pedagógico adequado às crianças desta instituição de educação infantil, passamos a analisar as falas das educadoras acerca das práticas que utilizam para obterem tais atitudes e comportamentos por parte das suas crianças.

Na realidade, o que mais apontaram como forma adequada de lidar com as questões relacionadas aos limites e à disciplina foi a conversa, as combinações e a roda. Entretanto, supomos também que se valer das “brincas” para trabalhar limites e regras não seja algo que possa ser facilmente verbalizado pelas educadoras. Ou seja, uma situação de entrevista pode tornar-se constrangedora para que se fale sobre práticas consideradas social e academicamente inadequadas, dando lugar a falas sobre atitudes consideradas “corretas”.

Mesmo assim, algumas educadoras falaram sobre essas práticas consideradas mais “repressivas” ou “autoritárias”:

[...] e até uma coisa que eu percebo e eu converso tanto com os professores como com as A.D.Is.: a criança só te ouve, só pára quando você berra, literalmente, quando você berra, quando você conversa “por favor senta, faz isso, faz aquilo”, quando você sugere, quando você pede para a criança de uma maneira educada, num tom de voz baixo, ela não te ouve, ela continua fazendo. Aí quando você fala num tom mais áspero, aí ela pára. Pode ser assim, que ela esteja perturbando um colega, brigando com o colega, ou batendo ou mexendo, o que quer que seja que ela esteja fazendo, mexendo onde não é para mexer, no material do outro. Quando você pede, quando você fala baixinho com educação, não adianta, é incrível isso! Aí

quando você fala num tom enérgico, eu percebo que não sei da onde vem isso se já vem de casa, o que acontece? Como é? Ou se a criança te dá ouvidos quando ela vê que você tá brava, mas a gente só consegue retomar uma situação quando fala num tom mais severo, você conversar baixinho, com educação, você falando pausadamente, devagar, não surte efeito. Aí nesse aspecto, eu acho terrível a questão da disciplina porque é desgastante para o adulto, é muito ruim! Eu acho que o ideal seria você falar sempre baixinho, com tranqüilidade, você não precisava tá chamando atenção da criança porque é ruim ficar levando bronca, mas infelizmente você não consegue, infelizmente (Anita).

Lígia, por exemplo, expressou suas vivências da seguinte forma:

No começo é regra, regra, regra ... Deu errado, vamos sentar , vamos conversar, vamos ver onde nós erramos, vamos combinar de novo, vamos melhorar o que errou, vamos fazer diferente. Porque senão você não consegue. E ainda não tá muito bom não, já tá assim, bem legalzinha a sala, eu já tô feliz,sabe?Mas antes, no começo, eu tava bem triste, eu achava que eu não ia conseguir, com tantos anos, quinze anos dando aula. No começo, eu achava que não ia conseguir impor assim, certas regras e certos limites assim... devagar pra eles. Eu acho, com toda a minha experiência, eu achei que seria incapaz, teve dia de eu chegar em casa e chorar, mas aí a gente nota que eles são tão frágeis,que eles são assim ... tão inocentes, que se você souber conversar, você consegue muito e, outra: não adianta ir assim na bronca não, tem que ir mais maleável, pega na mão, põem perto, conversa,agrada que aí vai pra frente. O Anderson, por exemplo, é um menino muito nervoso. Um dia, ele teve um chique, ele pediu pra trazer uma agüinha pra ele, aí eu comecei a fazer massagem no vão dos dedos dele, ele ficou tão calminho [...].

E Lígia prossegue, explicitando que algumas vezes “outros recursos” são necessários para administrar os conflitos em sala de aula:

[...] às vezes, eu falo: Oh, vamos sentá aqui, eu sento assim, eles já sentam perto de mim e a gente já combina ali mesmo e a gente já organiza, sempre assim, sempre na conversa, mais conversando. De vez em quando precisa de bronca sim, viu? Eu falo pra eles: “quando eu chegar a dar bronca é porque realmente vocês não tão lembrando da regrinha, do que nós combinamos, aí tá fugindo muito, aí precisa levar uma bronca, vamos colocar tudo no eixo, mais melhorou muito [...] (Lígia).

A entrevista de Lígia reflete suas dificuldades e angústias, bem como a diversidade de alternativas que utiliza para lidar com as questões relativas aos limites e disciplina. Dentre as práticas abordadas pela educadora, encontramos desde as denominadas combinações (discussão e negociação de regras) até as “brincas” e contatos físicos demonstrando afeto.

Essa diversidade é encontrada nas respostas de todas as educadoras. Além das práticas já mencionadas, elas também elencaram castigo, jogos, livrinhos de moral, repetições de regras, desfazer as “panelinhas” com o objetivo de dispersar as crianças “mais problemáticas”:

O limite você tem que trabalhar constantemente, é uma coisa que você fala agora e daqui meia hora você vai ter que repetir de novo, e daqui 15 minutos você vai ter que falar de novo, é o dia inteiro que você vai ficar falando a mesma coisa, praticamente o dia ... inteiro. Você tem que ficar repetindo o tempo todo, porque, a criança, ela testa você, até aonde vai o nosso limite, eu acho, pra mim é muito complicado [...] (Fátima).

[...] porque todo ano é praxe, da gente estar passando aquelas crianças mais problemáticas, entre aspas, as mais carentes, as mais agressivas, aquelas que fazem a tal da panelinha, que geralmente tem um líder e todos acompanham aquele líder. Então ... tipo assim, a gente passa, todo final de ano, uma lista das crianças que não poderiam assim, entre aspas, estar juntas, para amenizar a falta de disciplina na sala de aula, o cumprimento das regras e tudo mais para que as coisas andem, para que não pegue tanto a falta de disciplina e a falta de limite [...] (Marlene).

Assim como as “brincas”, o castigo também não foi algo muito explicitado pelas educadoras. Algumas vezes, essa palavra é substituída por significados “mais amenos”, tais como: “colocar para descansar”, ou como podemos observar na entrevista de Edna, “pôr sentado”.

Na maioria das vezes é conversando, com roda. A maioria das conversas que a gente coloca, tudo, é roda, pra você conversar com todos. O horário da roda é o horário, o dia o que vai ser feito, o que pode, o que não pode. Quando acontece alguma coisa, ou aprontam alguma coisa, na roda a gente vai conversar. Se fez alguma coisa no refeitório, é na roda que vamos conversar, vê o que eles podem, o que não podem. Ou pega mesmo na hora, se você vê a criança fazendo alguma coisa errada, você já chama a criança. Se precisar colocar sentado, já coloca sentado, pra ele ver que aquilo foi errado. O máximo que a gente pode fazer, é pôr sentado (Edna).

Neusa segue o mesmo procedimento de Edna:

A gente colocava ele pra descansar, quando ele tava mais calmo a gente conversava, explicava que aquilo ali não podia estar acontecendo, que nós não estávamos ali para ser chutadas e nem em casa, a mãe e o pai. Mas como em casa a gente procurava saber o que acontecia no dia-a-dia dela, sempre tinha briga na casa, o pai brigava muito, o pai batia na mãe, como isso acontece até hoje. Então, o que a criança via, acabava refletindo nela aqui na sala [...] só que revoltada, por tá vendo aquilo acontecer com a mãe, ou ficava assustada ... mas graças a Deus, no final do ano...(que a gente ficou com ele dois anos, primeiro no berçário um, depois no berçário dois) ...mas ele melhorou muito nossa, muito mesmo! No final do ano, ele tava bem melhor. A gente ficou sabendo que no outro agrupamento ele tá meio impossível, bate em todo mundo! Nos coleguinhas, mas bem melhor que a fase que ele passou aqui com a gente, a gente procurou conversar muito até mesmo com a mãe, pedimos pra mãe não deixar isso acontecer na frente da criança ... pra evitar, né?

Uma outra prática apontada pelas educadoras é a tentativa de chamar os pais para conversar sobre a criança:

[...] Quando eu trabalhei no berçário, já peguei criança de quatro meses. Então, você já começa a colocar limite naquela criança, eu pelo menos, já falava pra mãe da criança quando ela vinha buscar: “Oh, mãe você procura seguir a rotina da nossa escola, na parte alimentar, na parte higiênica, no banho, porque nós temos os horários: horário do banho, do suquinho, do almoço, horário do sono, do descanso. Procura...” Eu fiz isso com minhas duas filhas, minhas duas filhas foram criadas aqui. Elas começaram aqui a partir do berçário dois e, quando chegava, no final de semana, na minha casa, eu fazia a mesma coisa, então eu não

tive problemas, eu não tenho problemas com as minhas filhas, eu não tenho problema de limites com elas [...] (Rosa).

Como já foi mencionado, a roda é um recurso bastante citado pelas educadoras. Através dessa prática, elas reúnem as crianças em círculo e conversam sobre as regras. Aparentemente, é uma forma democrática de lidar com as situações que envolvem limites e disciplina, visto que todos estão numa mesma posição, podendo, em conjunto, dialogar. No entanto, como vimos na análise das observações, há algumas questões que podem inviabilizar um trabalho mais democrático.

As entrevistas demonstraram que existem muitas dificuldades das educadoras para lidar com a “indisciplina”. Elas se valem de inúmeras práticas e parecem não ter uma formação que as auxilie a refletir sobre a infância, os desafios do trabalho cotidiano, a atuação numa instituição de educação infantil. Percebem-se também como vítimas de um sistema que não valoriza o seu trabalho, o que despotencializa a capacidade de transformação.

5.3 - ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Os documentos analisados visam direcionar as ações educativas a serem realizadas pela escola. Estes foram:

- O Projeto Político Pedagógico da instituição.
- As Diretrizes Pedagógicas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação.

O conteúdo das Diretrizes Pedagógicas é apresentado como parte do projeto de capacitação continuada dos educadores e também orienta a construção do Projeto Político Pedagógico. Esse é definido pelas Diretrizes, de acordo com Moacir Gadotti, como um

“*Conjunto de objetivos, metas e procedimentos*” e Celso Vasconcellos, “[...] *plano global da escola. Define o tipo de ação educativa que se quer realizar*”.⁹

Desse modo, podemos concluir que o Projeto Político Pedagógico está subordinado às Diretrizes Pedagógicas.

5.3.1 - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL/ OBJETIVOS E FUNÇÕES.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola pretende ser uma instituição democrática, que incentiva a participação dos pais ou dos responsáveis, “*mas que jamais substitua a família*”. Entre seus objetivos, está também o papel de formação e informação.

Diferentemente das Diretrizes, não encontramos no PPP nenhuma citação de bibliografia. Há um tópico, “Bases Teóricas”, que faz parte do Plano de Curso, onde encontramos o seguinte esclarecimento: “*O trabalho é centrado no construtivismo, onde a aprendizagem é um processo e não um produto. Onde o processo de desenvolvimento ocorra numa rica interação sujeito e meio social*”.

Ou seja, essas considerações a respeito do construtivismo nos fazem recorrer a Kuhlmann Jr. (2003) que afirma que esse conceito tem frequentemente ocupado o papel de “jargão” nas orientações curriculares. É o que observamos nesse documento; não há citação de autores ou obras, ou mesmo uma discussão teórica que justifique a escolha dessa perspectiva.

As Diretrizes Pedagógicas nos oferecem a seguinte definição sobre a função da educação infantil:

⁹ Ambas as citações não têm referência de página. A citação de Gadotti refere-se à obra: *Autonomia da escola: princípios e propostas* e a de Vasconcellos, lê-se na Bibliografia: *Planejamento*.

“A função da Educação Infantil (principalmente a creche) não é a de guardar crianças ou meramente assistencialista, mas essencialmente educativa, constituindo-se num direito da criança e não da família, e como tal deve-se garantir um trabalho de qualidade, respeitando os seus direitos fundamentais”.

Parece-nos que falta em ambos os documentos uma visão integrada do papel da educação infantil que considere, sem hierarquias ou fragmentações, os aspectos ligados ao cuidado e à educação. Notamos em ambos os textos uma prevalência da função educativa em detrimento do cuidado. Isso não quer dizer que esse aspecto seja desconsiderado, entretanto parece ter sido relegado apenas à creche:

“No Berçário temos que levar em conta que as crianças são ainda bem dependentes do adulto, portanto se faz necessário um atendimento de cuidados e muito afeto, sendo muito importante que o educador se lembre disso ao planejar as atividades”
(Diretrizes Pedagógicas).

5.3.2 - CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Não há nos dois documentos uma concepção explícita a respeito da infância. Todavia podemos fazer algumas conjecturas, baseando-nos no que está escrito sobre a criança. Vejamos primeiramente os fragmentos encontrados no PPP:

- *“Não temos problemas relevantes no desenvolvimento e desempenho dos alunos”.*

- *“Desenvolver o trabalho buscando uma escola onde a criança se sinta livre e feliz, de acordo com a característica individual de cada um”.*

- *“Adequar a Escola de acordo com os interesses da comunidade e às necessidades físicas a fim de dar condições para o desenvolvimento do trabalho proposto,*

visando o desenvolvimento da criança onde o Educador estimula a criança a ser agente de sua própria aprendizagem”.

- *“Respeitar a criança como um ser em desenvolvimento, com suas características próprias”.*

- *“Criar um ambiente livre de tensões e coerções em que a criança possa escolher, decidir, opinar e manifestar livremente seus sentimentos e emoções (...)”.*

A leitura desses fragmentos nos leva a concluir que a criança é vista como um ser em desenvolvimento, detentora de direitos que devem ser respeitados. Essa mesma concepção é encontrada nas Diretrizes:

“O trabalho na Educação Infantil deve voltar-se especialmente para atividades ativas, criativas, significativas e prazerosas para as crianças, na medida em que este espaço é direito da criança”.

Podemos perceber que os documentos expressam a visão de uma criança ativa, que possui uma individualidade que deve ser considerada pelo educador. Também as Diretrizes consideraram a importância da brincadeira para o mundo infantil:

“Na Educação Infantil, as atividades desenvolvidas pelas crianças devem privilegiar o aspecto lúdico. A capacidade de brincar abre para a criança um espaço de decifração dos enigmas que a rodeia, ajudando-a a compreender e adaptar-se ao mundo”.

“A brincadeira é para a criança um espaço de investigação e construção de conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo”.

“Brincar é uma realidade cotidiana na vida da criança, portanto, elas não devem ser impedidas de brincar e sim que a brincadeira seja a principal atividade de sua vida”.

A concepção de infância tal como está no papel parece receber a influência da atual legislação voltada para a criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso,

parece também orientada pelo conhecimento mais atual sobre educação infantil. Outra questão interessante é o espaço destinado à brincadeira nas Diretrizes Pedagógicas. O brincar foi apontado como um aspecto importante da educação infantil.

5.3.3 - CONCEPÇÕES DE DISCIPLINA, INDISCIPLINA E LIMITES.

No *PPP* encontramos a seguinte referência ao tema da *disciplina* e dos *limites*, isto é, há um tópico denominado: “Síntese dos conteúdos programáticos”, onde localizamos vários itens (Afetivo, Social, Perceptivo Motor, Cognitivo). No item “Social”, encontramos o seguinte conteúdo programático: “*Aprender normas de conduta que regem a intenção social*”.

Isso nos leva a supor que aprender normas de conduta faz parte da rotina de atividades da criança de 4 a 6 anos. Todavia, o documento não esclarece nada a respeito da forma como será desenvolvida essa aprendizagem, apenas afirma a existência de “*um ideal comum, onde a criança receba todas as orientações de maneira organizada, favorecendo o seu desenvolvimento e o bem-estar no dia a dia*”.

As Diretrizes também não especificaram nada a respeito desse tema. Entretanto, dentro do documento há um *subsídio* (o documento descreve dessa forma) denominado “A Rotina na Educação Infantil”. Desse modo, lembrando que na entrevista as educadoras associaram a rotina à “disciplina” ou aos “limites”; vamos verificar o que está escrito a esse respeito.

Primeiramente, o documento delimita o conceito de rotina:

“*Estamos chamando de “rotina” o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias que devem ser organizadas no tempo e espaço das instituições,*

onde são previstos os horários de funcionamento e que propostas serão interessantes fazer às crianças para que passem momentos agradáveis: brinquem, aprendam, se desenvolvam, estabeleçam vínculos afetivos com os educadores e colegas, tenham seus direitos fundamentais respeitados pela instituição e pelos educadores”.

Ou seja, a rotina é vista como uma seqüência de atividades diárias, que implicam em planejamento e organização de horários e ações. Ela deve oferecer uma direção ao educador e, *“segurança às crianças, possibilitando que desde pequenas, compreendam que tudo acontece numa sucessão de tempo: antes, durante e depois. A vivência dessas situações irá auxiliar a criança a ter maior independência e autonomia em relação ao adulto”.*

Para o documento, a rotina contribui para o desenvolvimento da criança. Entretanto, para que isto realmente aconteça é necessário que atenda às suas reais necessidades. Por exemplo, no momento do Repouso/Descanso o educador não pode obrigar a criança a dormir:

“Embora a criança precise de um tempo para repousar, obrigá-la a “dormir” é uma atitude que desconsidera as necessidades individuais de cada uma. Ameaçá-las ou chantageá-las são estratégias que constituem uma violência e um desrespeito aos direitos da criança”.

Essas considerações a respeito da rotina são compatíveis com a concepção de criança apresentada pelo documento. Isto é, os horários e atividades existentes na instituição não devem subjugar ou coagir a criança, esta precisa ser respeitada em sua singularidade.

Outro aspecto importante que poderia nos ajudar a refletir sobre as concepções de “limites” e “disciplina” diz respeito ao tópico: *“A rotina escolar x hiperatividade: Educação Infantil”*. Este material (também uma denominação utilizada pelas

Diretrizes Pedagógicas) visa “[...] *buscar alternativas no trabalho com crianças que apresentam síndrome do déficit de atenção e hiperatividade*”.

Decidimos analisar esse material devido às experiências que presenciamos no período das observações. Uma das educadoras do maternal associou a “falta de limites” de uma criança com a idéia de hiperatividade, ou seja, disse que determinados comportamentos do menino poderiam ser sintomas desse distúrbio.

É interessante ressaltar que muitas das queixas relacionadas à “falta de limites”, ou seja, alguns comportamentos que são caracterizados como “indisciplinados” podem ser encontrados nos principais sintomas da Síndrome do Déficit de Atenção, apresentados pelo documento: “*desatenção, impulsividade, superexcitação, muda excessivamente de uma atividade para outra*”.

Aquino (2003, p.31) discute essa “enfermidade” utilizando-se da denominação de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Como já mencionamos, para o autor, a associação entre “indisciplina” e hiperatividade revela uma visão psicologizante dos problemas educacionais. Ele discute essas questões da seguinte forma:

Levando em conta as características genéricas da suposta moléstia, bem como os nebulosos efeitos de seu tratamento, seríamos levados a concluir que uma epidemia de TDAH vem assolando a infância e a juventude atuais. Mais precisamente: um problema de saúde pública (e escolar, portanto).

A ironia do autor revela a sua insatisfação diante de certos diagnósticos realizados por alguns educadores. Estes patologizam os problemas educacionais, demonstrando suas dificuldades em compreender a realidade escolar a partir de uma perspectiva mais ampla.

5.3.4 - PRÁTICAS VOLTADAS PARA LIDAR COM AS QUESTÕES QUE ENVOLVEM DISCIPLINA E LIMITES.

As Diretrizes Pedagógicas sugerem que as crianças que possuem a Síndrome do Déficit de Atenção e Hiperatividade sejam vistas como pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. A proposta educativa para essas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem é a inclusão. Desse modo, o documento oferece algumas sugestões para os educadores que atendem esses alunos em suas salas, dentre elas, o trabalho com regras.

Vamos expor algumas orientações dadas pelo documento que auxilia o educador em seu cotidiano com o portador de DAS (sigla utilizada pelo documento para referir-se ao portador da Síndrome do déficit de atenção):

- 1) *“As regras são levantadas e retomadas na roda”.*
- 2) *“Fazer uso somente de sanções por reciprocidade”.*
- 3) *“Orientar os grupos de apoio da unidade: mesma postura dos funcionários diante da situação problema, que todos os funcionários sirvam de apoio na orientação das crianças”.*
- 4) *“Reforçar as atitudes positivas do aluno”.*
- 5) *“Conscientizar os pais acerca da importância de trabalhar limites com regras”.*

Copiamos essas orientações porque todas se referem ao nosso objeto de estudo. Vamos agora analisá-las, buscando fazer uma confrontação com o que foi observado durante o processo de coleta de dados.

A primeira orientação foi bastante percebida durante o período de observação. Os educadores fazem uso da “roda”, porém as regras geralmente são impostas pelos adultos, sem uma explicitação clara para a criança a respeito do motivo de sua existência.

A segunda orientação traz o conceito de sanções por reciprocidade. Isto pressupõe uma perspectiva piagetiana, porém no texto não há nenhuma bibliografia citada.

Segundo Piaget (1932/1994), as sanções por reciprocidade têm “relação de conteúdo e natureza entre a falta e a punição, sem falar da proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta” (p.162). O autor cita o exemplo de uma criança que quebrou a vidraça de seu quarto e seus pais, a fim de repreendê-la, pensaram na possibilidade de não substituir os vidros. Ou seja, esse tipo de sanção obrigaria o “infrator” a sentir a “conseqüência natural” de seu ato: ficar sem os vidros.

A utilização das sanções por reciprocidade, ao contrário das sanções expiatórias, visa à construção da autonomia da criança. Entendemos que a segunda sugestão deveria pressupor determinadas concepções teóricas, baseadas em Piaget e seus seguidores. Porém, esses pressupostos não foram detectados, nem nos documentos e nem na realidade observada.

A terceira orientação coaduna-se com o pensamento de algumas entrevistadas a respeito das causas da “falta de limites”. Muitas verbalizaram que a criança convive com várias “*línguas diferentes*”: A.D.Is., professoras, pais e outros funcionários da escola têm posturas distintas diante das faltas que são cometidas pelos alunos. Vemos então que, para o documento, bem como para algumas educadoras, o ideal seria que todos tivessem alguns objetivos e ações comuns frente às regras e aos limites.

A idéia do reforço vem de uma outra perspectiva teórica: a Psicologia Comportamental ou Behaviorista. Esse tipo de estratégia foi bastante utilizado pelas

educadoras; porém, de acordo com o que observamos e o que foi analisado na entrevista, não houve essa consciência teórica.

A última orientação também está de acordo com a prática realizada na instituição. “*Conscientizar os pais acerca da importância de trabalhar limites*” fez parte das ações de algumas educadoras. Entendemos que essa sugestão vai ao encontro da idéia de que os pais são incapazes de impor “limites” a seus filhos. Desse modo, quem precisa fazer esse trabalho de conscientização é a escola.

É necessário frisar que essas sugestões são voltadas para as crianças portadoras de DAS, ou seja, não encontramos recomendações de como trabalhar as regras em crianças consideradas “normais”.

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações, as entrevistas e os documentos nos trazem informações a respeito do cotidiano institucional e desvelam uma cultura que foi investigada tendo como enfoque a discussão acerca dos limites e da disciplina.

É uma realidade complexa onde coexistem inúmeras práticas e concepções. Entretanto, fizemos alguns recortes, levando em conta principalmente as perspectivas de algumas mulheres que são as principais responsáveis pela educação das crianças atendidas pela instituição estudada. As protagonistas da nossa pesquisa são as profissionais que atuam na direção e as educadoras que trabalham na creche e na pré-escola.

A partir da escuta e da observação das falas e dos fazeres dessas mulheres, pudemos apreender alguns aspectos que nos chamaram a atenção e que gostaríamos de discuti-los, organizando-os de acordo com os seguintes temas:

- A educação como prevenção.
- Infância idealizada e infância contemporânea.
- Limites e disciplina como fronteira que não pode ser ultrapassada.
- Práticas disciplinares que visam controlar as ações infantis.
- A presença do sentido nas normas estabelecidas.

É importante esclarecer que esses temas estão interligados, ou seja, fizemos essas separações apenas para efeito didático. Além disso, consideramos também que eles nos auxiliam a sintetizar os significados que foram mais predominantes nas concepções de educação infantil, infância, disciplina e limites.

De modo geral, podemos dizer que ainda predomina nas concepções das educadoras uma visão compensatória e preventiva da educação infantil. É uma forma de compreensão que se coaduna com a visão que essas profissionais têm a respeito dos pais das

crianças: famílias *desestruturadas* e incapazes de oferecer uma educação adequada para seus filhos. Logo, de acordo com essa perspectiva, resta para a instituição compensar essa carência.

Isso foi claramente expressado em várias entrevistas. Em uma delas a educadora relatou o caso de um adolescente, ex-aluno da escola, que cometeu um delito. A A.D.I. expressou-se da seguinte forma: *“Aí vão falar que o erro foi nosso, não foi nosso porque nós trabalhamos. O erro foi da vida dele; os pais que não souberam depois acompanhar e virou o que virou”*.

Parece existir um ideal de que a instituição precisa oferecer as bases para que as crianças tenham um futuro digno, tenham sucesso nas etapas posteriores de escolarização e possam competir na sociedade. Uma das educadoras defendeu que as crianças deveriam iniciar na pré-escola o aprendizado de línguas estrangeiras, como o inglês e o espanhol. Ela alegou que as instituições privadas oferecem essas oportunidades, então por que a escola pública não deveria oferecer também?

Podemos perceber como a ideologia neoliberal atravessa as perspectivas desses atores sociais. As idéias de competição e a de culpabilização do indivíduo ou da família pelos seus “fracassos” ou dificuldades estiveram presentes na práxis educativa. Todavia, não queremos afirmar que essas profissionais sejam apenas meros corpos assujeitados pela ideologia dominante. Elas refletem, criticam algumas determinações vindas de órgãos administrativos; entretanto, ainda não possuem uma clareza política a respeito do lugar que a educação infantil vem ocupando no cenário brasileiro e internacional.

Como vimos nos capítulos anteriores, Moss (2002) faz uma discussão a respeito dessas questões e defende que devemos nos preocupar com a infância que a criança está vivenciando. Isso não significa que o futuro deva ser desconsiderado, porém ele também não pode ser o nosso único investimento.

Ainda, podemos dizer que tais questões nos permitem apreender as diversas contradições e tensões que envolvem o tema da infância contemporânea. Essa, bem como a educação básica, têm sido vistas na atualidade como prioridades. No entanto, o que pudemos observar em nosso estudo foi uma realidade bastante diversa: as vagas na instituição estudada eram insuficientes para atender a demanda do bairro, os profissionais são mal-remunerados e a formação das educadoras é insatisfatória para as necessidades das crianças de 0 a 6 anos.

Parece haver todo um contexto que relega os programas voltados para a primeira infância a um patamar inferior, subordinado ao ensino fundamental. Uma das educadoras citou na entrevista o dinheiro do Fundef e verbalizou “*que eles visam o fundamental*”. Parafraseando Campos (2002, 31), atualmente fala-se muito a respeito das conseqüências negativas do Fundef para a educação infantil. Esse debate acerca dos recursos que são destinados à educação revela a necessidade de haver uma política específica de financiamento para esse nível de ensino, conforme Guimarães (2002) e Campos (2002).

É interessante que as educadoras falam de uma estrutura que desvaloriza a educação infantil, colocam-se no papel de submissas a essas determinações “exteriores”, mas ainda pensam que as mães deveriam ficar um tempo maior com seus filhos. Elas mostraram-se contrárias ao período integral e nas entrevistas descreveram as suas vivências “saudosas” de um tempo em que as mães cuidavam de seus filhos e permaneciam no espaço privado.

Essas concepções se articulam com a visão de infância, pois para a maioria das educadoras, as crianças que permanecem durante período integral na instituição estão perdendo essa etapa da vida. Isso porque, segundo elas, esses “alunos” não têm muito contato com os pais e possuem uma vida atrelada à rotina de uma escola.

A instituição estudada foi percebida, muitas vezes, como uma prisão, um lugar limitado para as vivências infantis que, de acordo com essas profissionais, caracterizam-se pela liberdade, pelas brincadeiras, pela proximidade com a família.

Percebemos uma dicotomização entre a noção de infância ideal e a percepção que elas têm sobre as crianças com as quais convivem diariamente. Isso é, percebemos uma polarização nas concepções das educadoras entre o ideal, visto como algo bom e distante e o real, identificado de modo negativo.

Ou ainda, partindo de uma perspectiva temporal, podemos afirmar que as educadoras localizam a boa infância no passado, ou naquilo que elas vivenciaram quando eram crianças. Por sua vez, o presente não oferece condições para a existência dessa etapa da vida e o futuro pode ser a esperança de um mundo melhor, porém um mundo adulto.

São concepções que dificultam o embate com a realidade, que geram impotência diante dos desafios da vida cotidiana e que impedem uma prática educativa transformadora. Essas perspectivas trazem implícita a idéia de que a infância está desaparecendo e caracterizam a existência das crianças de uma forma bastante pessimista.

Sarmiento (2001, p.15) nos auxilia a compreender a complexidade da vida das crianças do nosso tempo. Segundo o autor, atualmente vivemos um processo de reinstitucionalização da infância, um mundo permeado por tensões e contradições. Nesse sentido, “[...] o que contemporaneamente se afigura como o traço mais marcante da infância é a mudança e pluralização das suas identidades [...]”.

Assim, ao invés de afirmarmos o desaparecimento da infância, podemos pensar que grandes mudanças estão acontecendo. Parece-nos que todo o processo que institucionalizou a criança está sendo abalado, principalmente o seu atrelamento à condição de aluno.

Desse modo, concordamos com a afirmação de Sarmiento (2001) a respeito da crise educacional. A escola está em crise e precisa ser reinventada, é imprescindível que ela se torne um lugar de vida e deslegitime as práticas históricas caracterizadas pela opressão ou pela cristalização.

É essa perspectiva que norteia a nossa posição com relação ao tema da disciplina e dos limites. De acordo com nossa pesquisa bibliográfica, podemos constatar que a preocupação disciplinar é inerente ao surgimento das escolas. Segundo Cambi (1999, p.493), desde a Modernidade a escola foi assumindo “[...] cada vez mais um aspecto abertamente disciplinar, de controle, de sanção e, ao mesmo tempo, de produção de comportamentos delineados como ‘normais’ e que excluem qualquer possibilidade de desvio”. Portanto, estabelecer normas e regras para os alunos também está relacionado ao processo de institucionalização da criança que necessita, nesse contexto, ser preparada para a convivência nas cidades.

Entretanto, podemos pensar que assim como a escola, a disciplina pode representar oportunidade de crescimento ou pode significar restrição e aprisionamento das subjetividades.

Em nossa pesquisa, intrigou-nos o fato de a maioria das concepções voltadas para essa temática estarem muito associadas à falta. Limite, na perspectiva das educadoras, adquiriu o sentido de fronteira que não pode ser ultrapassada. Desse modo, compreendemos que essa forma de pensamento exclui a possibilidade de imaginar que limite também pode significar expansão ou a possibilidade de superar barreiras.

Essa idéia de limite está intimamente relacionada com as concepções de infância e educação infantil. Porque, se a instituição não possibilita um espaço para a infância, com experiências ricas e diversificadas e se as crianças que estão ali são vistas como vítimas e “carentes”, o que podemos pensar a respeito da prática educativa? Mais especificamente, qual o lugar da disciplina nessa escola?

É uma forma de disciplina que visa principalmente controlar as ações infantis, levando sempre em conta a perspectiva do adulto e não as necessidades das crianças. É, ainda, um conceito de limite que pode restringir as potencialidades dos educandos, apesar

de existir um discurso (expresso principalmente nos documentos que regem as práticas pedagógicas) que preza pelos seus direitos. Ou seja, o que pudemos constatar a partir das observações e das entrevistas foi a descontinuidade entre a teoria e a prática. Por exemplo, apregoa-se o construtivismo, mas as ações educativas estão mais próximas de uma abordagem comportamental.

Desse modo, consideramos que refletir sobre a disciplina implica também em discutir as concepções de educação e infância. A criança contemporânea vive um momento de rupturas e contradições; ela participa mais do mundo adulto, mas isso não significa que há uma fusão entre ambos. É necessário que a criança participe dos sentidos da escola e dos valores que são construídos para administrar a convivência e o trabalho em uma instituição que deve estar centralizada nela.

Partindo dessas considerações, podemos afirmar que este trabalho nos permitiu conhecer mais profundamente a realidade de uma instituição de educação infantil. Esse conhecimento nos auxiliou a refletir sobre a formação das profissionais que trabalham na creche e na pré-escola. Apesar de existir uma considerável bibliografia que trata das especificidades desse nível de ensino, mostrando a importância das brincadeiras, do cuidado, do trabalho coletivo com a família, percebemos em nosso estudo que tais aspectos não são suficientemente considerados.

Assim, cabe aos professores que estão preparando os profissionais para atuar na educação infantil enfatizar esses aspectos na formação desses futuros educadores. Isso é, auxiliá-los a problematizar alguns preconceitos tão arraigados na educação, como por exemplo, a idéia de família *desestruturada*. Também, o ensino “conteudista” e preparatório para as séries posteriores deve ser questionado e a criança precisa ser redescoberta, não para ser controlada e disciplinada, mas para que ela possa viver plenamente o seu momento vital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 129-140.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 3. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999, p.35-45.

AQUINO, J. G. (Org) *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996.

_____. *Confrontos na Sala de Aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

ALBERTI, V. *História Oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

ARAÚJO, U.F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J.G. (Org.) *Indisciplina na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. 4.ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 103-115.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 251-283, Abr/2001.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M.C. de; KUHLMANN JR., M. (Orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-60.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Apresentação Esther Grossi*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMPOS, M.M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27-33.

CARVALHO, J. S. F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996, p.129-138.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p.269-287.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CUNHA, M.V. *Psicologia da Educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

D' ANTOLA, A. (Org.) *Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

DE LAJONQUIÈRE, L. A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J.G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4.ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 25-37.

DE LA TAILLE, I. *Limites: três dimensões educacionais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, P., DE LA TAILLE, Y. & HOFFMANN, J. *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 67-68.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J.G. (Org.) *Indisciplina na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. 4.ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 09-23.

DEVRIÈS, R. & Zan, B. *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ELKIND, D. *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, H. R. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI Jr., P. (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo/Curitiba: Cortez/UFPR, 1997, p. 61-82.

FIGUEIREDO, L. C. M. & SANTI, P. L. R. de. *Psicologia: uma (nova) introdução*. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2002.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

FRAGELLI, P. M. *Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de educação infantil*. São Carlos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2000.

FREIRE, P. et al. Á guisa de introdução: dialogando sobre a disciplina com Paulo Freire. In: D' ANTOLA, A. (Org.) *Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989, p. 1-12.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.69-90.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas. *Educação*. Revista do Centro de Educação / UFSM, Santa Maria/RS, vol.26, n.02, p. 1-11, 2001.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, Ética e Educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

GONDRA, J. G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, E. M. I.; F. FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-550.

GUIMARÃES, A. A. et al. O Significado da Indisciplina no Cotidiano da Escola. *Nuances*, v. 6, n. 6, Presidente Prudente-SP: UNESP, p. 116-122, 2000.

GUIMARÃES, J.L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M.L.A. (Org) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 43-56.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J.G. (Org.) *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 57-71.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1989.

JUSTO, J. S. Criatividade no mundo contemporâneo. In: VASCONCELOS, M. S. (Org.) *Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo*. São Paulo, Moderna, 2001, p. 59 - 78.

KISHIMOTO, T. M. *Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança*. *Nuances*, Unesp - Presidente Prudente, v. 5, n. 5, p. 1-7, 1999.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G. e PALHARES, M.S. (Orgs). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 4.ed. Campinas-SP : Autores Associados, 2003, p. 51-65.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, P. B. *Comportamento Infantil: estabelecendo limites*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MONTENEGRO, T. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: EDUC, 2001.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-248.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. 2.ed. São Paulo: Summus, 1932/1934.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.) *Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999, p. 99-112.

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*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROUANET, S. P. *Mal-estar na Modernidade: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, B. de S. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SARMENTO, M.J. *A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade*. In: GARCIA, R.L. e LEITE FILHO, A. *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.13-28.

SATO, L. E SOUZA, M.P.R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo, vol. 12, nº 2, p. 29-47, 2001.

SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, B. P. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, A. M. & SOUZA, M. P. R. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 101-110.

STEINBERG, S.R. e KINCHELOE, J.L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S.R. e KINCHELOE, J.L. (Orgs) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.9-52.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.183-206.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p.179-217.

XAVIER, M. L. M. (Org.) *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ANEXOS

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA –CAMPUS DE ASSIS –
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites na educação infantil: um estudo de caso.

Prezados educadores,

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar as concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites na educação infantil. Caso concorde em participar como voluntário(a) da pesquisa, sob responsabilidade da Prof^a Rosana Vera de Oliveira Schicotti, assine o termo de consentimento.

Assinando o termo de consentimento, estou ciente de que:

- Será realizada uma entrevista contendo questões semi-estruturadas, a qual tem o objetivo de coletar dados para a presente pesquisa;
- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para auxiliar nos objetivos do trabalho acima expostos, cujos dados poderão ser publicados em periódicos científicos;
- Será utilizado um gravador, o qual tem o objetivo de armazenar os dados da entrevista. Além do pesquisador responsável, outras pessoas poderão ter acesso ao conteúdo das fitas gravadas, pois a transcrição da entrevista poderá ser realizada pelo pesquisador responsável ou por outra pessoa que colaborará no processo de coleta de dados;
- Os procedimentos aplicados não oferecem riscos a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais;
- Estou livre para interromper minha participação a qualquer momento;
- Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo sempre que julgar necessário pelo telefone (18) 232-4467 (Rosana Vera de Oliveira Schicotti);
- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação nesta pesquisa.
- Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Eu, _____, portador do R.G. _____, residente à rua _____, n° _____, da cidade de _____ estado de _____, telefone () _____ dou o consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa supra citada.

Presidente Prudente, _____ de _____ de 2004.

Assinatura do Responsável

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Núcleo 1 - Compreender o que os participantes definem como funções e objetivos da educação infantil. Verificar como visualizam o seu papel dentro da instituição.

1- Você, que trabalha com “a mão na massa”, no dia-a-dia com as crianças, acha que atualmente a educação infantil está servindo pra quê?

2- Como você vê hoje o verdadeiro papel do educador de crianças pequenas?

3- Não deve ser fácil a tarefa de educar crianças tão pequenas, não é? O que você acha mais complicado? De fato, quais são os desafios para um educador?

4- Mas, apesar dos desafios que você mencionou, deve haver situações bastante agradáveis, não é? Mas também situações desagradáveis, não é?

Núcleo 2 - Identificar quais os conceitos que as educadoras têm a respeito de infância e de criança.

1- Eu tenho observado que nos últimos anos tem havido mais estudos sobre crianças pequenas, congressos, eventos ... Como você acha que a criança está sendo vista ultimamente pelos profissionais que trabalham diretamente com ela?

2- Qual o significado de infância pra você? O que é ser criança ou o que é uma boa infância?

3- As crianças de hoje são iguais as da sua época? Será que as crianças mudaram ou será que o que mudou foi modo de trabalhar com elas? O que você acha?

Núcleo 3 – Identificar quais os conceitos que as educadoras têm a respeito do que seja disciplina, indisciplina e limites. Verificar como e onde aprenderam a lidar com

essas situações e concomitantemente investigar como se caracterizam suas práticas educativas.

1- Hoje em dia também tem se falado muito a respeito de disciplina, indisciplina e limites. O que você pensa a respeito disso? Como essas questões aparecem em seu cotidiano?

2- Na sua opinião, como fica a questão da disciplina para o trabalho com as crianças pequenas? Hoje é mais fácil ou difícil lidar com a criança pequena? Por quê?

3- Você acha que a disciplina tem sido vista como algo importante para o trabalho dos educadores? O que seria um agrupamento disciplinado e/ou indisciplinado? O que a maioria dos educadores faz para lidar com as questões relacionadas à disciplina/indisciplina e limites? O que você faz?

4- Os limites são importantes? Por que e/ou para quê? O que você entende por limites?

5- Onde você aprendeu a lidar com as questões relacionadas à disciplina/indisciplina e limites? Existe algum autor, livro ou curso que possa ter contribuído com a sua prática?