4

O ENCONTRO COM O CAMPO

Esse capítulo é dedicado a apresentar o encontro com o campo através das observações, das entrevistas, da análise de documentos, traduzido em reflexões que o cotidiano das escolas pesquisadas suscitou. Algumas vezes foi preciso ir, aparentemente, para além do tema inicial – currículo e datas comemorativas – apontando não só sua complexidade, como também a sua interligação com questões administrativas, de formação e de concepções.

A observação evidenciou aspectos como acolhimento, interações, disciplina, conteúdos, concepções de Educação Infantil e alfabetização, acompanhamento pedagógico, condições de trabalho, rotinas e tempos de espera, gênero e datas.

A entrevista tem como roteiro base, (Anexo 3), questões que partem do ponto de vista do entrevistado sobre: porque os pais colocam os filhos na Educação Infantil e o que eles esperam da escola; quais os objetivos da Educação Infantil, a importância da Educação Infantil para as crianças; o que orienta o trabalho pedagógico; o que orienta o currículo da escola e como estão organizados o currículo, as rotinas e o planejamento; se a escola trabalha com datas comemorativas e porque; como e através de que é avaliado o trabalho realizado; e o que facilita ou dificulta o trabalho.

Do material constituído a partir da observação e das entrevistas, as principais categorias para análise que emergiram da pesquisa de campo são: acolhimento, condições de trabalho, concepções de Educação Infantil, alfabetização e infância, rotina, avaliação, interações entre adultos e crianças, interações entre crianças, gênero, relação com a família, inclusão, planejamento curricular e datas comemorativas. Quase todas as categorias se desdobram em outras e dialogam entre si. A explanação sobre cada escola observada será feita buscando um paralelo entre elas, registrando contrapontos e similaridades, como também algumas contradições encontradas nos discursos e entre estes e a prática.

Como já apontado no capítulo anterior, quando falas dos profissionais forem citadas, estes serão identificados pela inicial da sua função, escola e identificação numérica da mesma, ex: Diretora da escola 1 será identificada como D, Escola 1.

Chegar ao campo não é tarefa simples. Colocamo-nos diante de um desconhecido que não nos é de todo estranho, sendo até, institucionalmente, um antigo conhecido. Bakhtin diz que necessitamos tirar véus da face do ser mais próximo, véus colocados pelas nossas posições, para que possamos ver a feição verdadeira e integral do que nos parecia familiar (BAKHTIN, 2010, p.4).

Ao chegar à escola já tinha pressupostos que me conduziam o olhar, um olhar nada desinteressado. Buscava nos espaços e nas interações tudo o que pudesse confirmar ou negar minhas expectativas, como se a realidade fosse isso ou aquilo. Quando ela é ou pode ser isso, aquilo e algo mais. Por outro lado, o outro, no caso os sujeitos da escola, também tem sua forma de nos ver e essa forma condiciona olhares, expectativas e ações. Assim, chegar ao campo e estar nele foi um exercício de tirar véus para tentar ver a feição verdadeira, não só das pessoas, mas de suas práticas e do que constitui o currículo nesse espaço.

4.1

“Quem é essa moça?” – Acolhimento

Na escola 1 a primeira entrada ocorreu sem uma conversa inicial, sem uma apresentação mais específica à professora, com pouca receptividade dos funcionários.

[No refeitório] As professoras serviam suas turmas, nossos olhares se encontraram, eu cumprimentei e fui correspondida. Observei que uma das professoras se dirigiu à professora da turma em que eu estava e perguntou olhando enviesado para mim: “Quem é essa moça? Professora nova?” A professora da turma em que eu estava respondeu sem se dirigir a mim. A moça me olhou e deu um sorriso sem graça. Não sabiam quem era essa pessoa estranha e o que fazia lá. Pareciam desconfiadas, invadidas no seu espaço. Não foi bom estar lá sem as pessoas saberem quem sou e o que estava fazendo.

[Sala da turma de quatro anos] Logo que cheguei à sala havia um menino sentado na porta e me aproximei. A professora se apressou em me explicar que era seu segundo dia na escola e ele estava ali esperando a mãe. A maneira que encontrei de estar ali foi me agarrando a ele, porque a identificação foi instantânea. A professora se dirigiu a ele:

“Mamãe já vem, né?” Menino: “Está demorando...” Professora: “Ela foi comprar... comidinha e...” Menino: “Carrinho.” Com esse diálogo acabei me sentando com ele na porta e tentando puxar assunto. Descobri que seu nome é Kauê, que ele tem um irmão grande, dois ou três anos mais velho e aos poucos Kauê estava um pouco mais para dentro da sala. Juntou-se a nós João Vitor que veio puxar assunto e mostrar um machucado. Fizemos um campeonato de dodói. Eu estava perdendo de todo, mas eles acharam um arranhão no meu braço. Ufa, salva por um arranhão. Chegou uma menina. Trouxe uns bonequinhos da turma e a gente começou a brincar, o Kauê brincou. Já fazia alguns minutos que ele não esperava a mãe. Ele não se sentia inserido no grupo como eu, ele ainda não penetrou no grupo, acabou de chegar como eu. Como foi fácil me ligar a ele tão

fora das regras e combinados do lugar. Ele e eu podíamos dar juntos todos os foras. Somos de fora. Obrigada, Kauê. (Caderno de campo, Escola 1, 23/02/10)

Estou com a diretora um outro dia e combinamos que ela terá uma conversa com o grupo de professores e auxiliares explicando a razão da minha presença na escola. Segundo ela: “*Já havia tido certo burburinho sobre quem era, se seria uma nova professora, ficaria no lugar de quem...*” (D, Escola 1, 26/02/10). Enquanto aguardo a diretora que atende a algumas visitas, me dirijo ao pátio:

Havia poucas crianças brincando no pátio numa pequena parte gramada, são crianças de diferentes idades que aguardavam os responsáveis. Andei por um caminho de cimento que leva a um quiosque no final do pátio para sentar, quando percebi um grupo de funcionárias nos fundos do pátio, que ao me ver caminhando para lá se dispersou e se dirigiu para a frente da escola. Tive vontade de me desculpar: “*Não era minha intenção interrompê-las, podem retomar o que faziam*”. Mas, havia crianças no pátio para, no mínimo, serem olhadas. Fiquei constrangida. Percebi umas fisionomias fechadas. Cada vez mais parece que estou invadindo. Sentei na beira do cimentado e fiquei a olhar as crianças. (Caderno de campo, Escola 1, 26/02/10)

As tensões sentidas nesses dias se confirmam. Quase todas as vezes em que estive na escola senti um estranhamento por parte de quem abre o portão, e foram pessoas diferentes. Com o tempo percebi que boa parte do pouco acolhimento se deve às complicadas condições de trabalho na escola.

Na escola 2, primeiro houve uma conversa com a diretora, uma apresentação à professora e esta dá sequência fazendo a apresentação às crianças. A professora explicou à turma quem sou e o que faria na escola. Contou como é a sua rotina e me mostrou trabalhos de uma aluna me explicando como foram feitos. Sempre fui bem recebida pelas funcionárias ao chegar à escola. Esse acolhimento facilitou muito a entrada e pesquisa na escola.

No entanto, o acolhimento se alterou após a primeira vez que fui a uma reunião de planejamento da escola. Nessa reunião a professora da turma que observei disse: “*Vamos trabalhar para a diretora chegar e ver que a gente está trabalhando.*” Outra professora várias vezes se virou e me disse: “*Não escreve isso não*”, sempre que na conversa saía algo fora do script.

Na primeira vez em que estive com a diretora após essa reunião ela disse: “*Você veio na sexta feira, não é? Eu falei com Professora para combinar com você que aí a gente faria um workshop*”. Justifica sua ausência na reunião: “*a gente tem uma relação tão próxima que eu não preciso estar sempre. Elas sabem*

fazer sem mim. Depois elas me passam o que foi planejado até porque a gente já tem tudo muito combinado. Eu não preciso estar o tempo todo.” (D, Escola 2, 11/08/10)

Percebi seu desagrado pela minha presença no planejamento sem que fosse preparado para que participasse, embora no nosso primeiro encontro eu tivesse falado que minha pesquisa incluía a observação de reuniões de planejamento. Quando pretendi observar outra reunião de planejamento perguntei a professora se haveria naquela 6ª feira, porque eu iria. A professora me disse para perguntar a diretora. Fui à sala da diretora e perguntei, ela disse que teriam que ir a outra escola para planejar a Festa do Folclore que seria no final de semana seguinte. Busquei argumentar sobre o quanto seria importante observar esse momento, mas a diretora colocou que ainda não sabia se todas as professoras iriam para essa escola ou se haveria planejamento também na escola que observava. Entendi que não era para eu ir e não consegui observar nenhum outro planejamento, embora a diretora tenha me chamado para assistir a um workshop em uma reunião de planejamento já no final de minha observação na escola, ao qual não pude ir.

4.2

“Emperra na falta de material” – Condições de trabalho

A análise dos registros sobre as condições de trabalho das escolas permitiu compreender porque nem sempre as pessoas são receptivas aos visitantes, como apontado no item anterior. Apresentar as condições de trabalho é imprescindível no encaminhamento das reflexões porque, como ressaltam Nunes e Corsino, a qualidade na Educação Infantil “se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos” (2009, p.32).

Na escola 1, as condições de trabalho foram criticadas pelos profissionais desde o quadro de pessoal incompleto (conforme já descrito na p.55, cap.3) à forma de escolha da direção, passando pelo plano de cargos e salários. Logo nos primeiros dias de observação a professora da turma me comunicou que a professora da manhã estava saindo da escola porque passou em um concurso e a turma iria ficar sem professora de manhã. Segundo ela, faltam professores e as crianças ficam com as auxiliares. Além disso, na creche as auxiliares saem às 16 horas e as crianças às 17 horas. Há turmas que saem às 16 horas porque não tem quem fique com elas.

As turmas mais novas não têm professora, só auxiliar. Tem uma turma de cinco anos que também está sem professora, fica só com auxiliares. Por isso tem aluno misturado, porque os que elas não aguentam mais mandam para a gente, ou então porque falta alguém. (P, Escola 1, 29/03/10)

O que a professora denomina “aluno misturado” tem a ver com a presença nesse dia de uma aluna de outra turma, fato que se repete outras vezes, como será tratado no item sobre interações.

Nestas situações, auxiliares e funcionárias de apoio buscam dar conta daquilo que está funcionando mal – a estrutura de trabalho. Porém, a criança é de certa forma penalizada por um problema da escola. A falta de profissionais é demarcada ainda nesta fala da professora:

“Eles estão sem professora pela manhã, estão com a rotina toda alterada. Tem três turmas sem professores, só com auxiliar. Isso dificulta até o uso dos espaços. A sala de vídeo fica mais ocupada por essas turmas para viabilizar o banho. Dei banho na turma por mais de três semanas porque elas estão ocupadas com as outras turmas. Elas estão sobrecarregadas, muito sobrecarregadas.” (P, Escola 1, 26/04/10)

Como faltam professoras e auxiliares, as funcionárias de serviços gerais assumem constantemente a função de estar com as crianças. E, mais grave, do local onde observo a turma também observo que a pessoa que deu o banho agora recolhe o lixo do banheiro, o lixo da sala e sai. Quem limpa os corpos limpa o prédio.

Em outro momento:

Sentei no pátio para escrever e me assustei com uma voz grossa: “*Ei!*” Era uma funcionária da limpeza que vinha para o pátio com uma turma e já encontrou uma das crianças da turma no pátio. Essa criança disse que ia ao banheiro e foi para o pátio. Então a funcionária disse: “*Você não vai brincar*”. Pegou o menino (entre 3 e 4 anos) pelo braço para sentar junto com ela. O menino ficou aos prantos. Como ele não parava de chorar ela o levou para dentro e entregou a alguém. Voltou para o pátio já dizendo “*Ei!*” para falar com outra criança e eu voltei a me assustar. (Caderno de campo, Escola 1, 02/06/10)

Essa funcionária que brigava com voz grossa com uma turma no pátio era a mesma que dias depois, observei, tirava teias de aranha do teto do corredor.

As funcionárias foram contratadas para cuidar da limpeza da escola e se desdobram entre a sua função real e os problemas diários do pessoal pedagógico. Como aponta a diretora em sua entrevista, nem uma coisa nem outra fica bem feita porque ela fica sem poder exigir dessas profissionais que cumpram com presteza o seu serviço se elas precisam se dedicar a outra função no mesmo horário.

Também há dificuldades em fazer com que as merendeiras cumpram da melhor forma sua função como se verifica em um dia que professora serve o lanche e me mostra a caneca de alumínio com dois dedos de iogurte: “*A merendeira disse que não sabia que havia mais crianças. Fico revoltada com isso. Como não sabem? Não contam?*” (P, Escola 1, 26/04/10)

As questões relacionadas à merenda e ao trabalho dessas profissionais são tratadas em reuniões de planejamento quando se registra a oferta insuficiente de merenda (como visto acima); a baixa qualidade algumas vezes e o atendimento pouco profissional em relação às professoras. Em uma reunião de planejamento a funcionária da escola responsável pelo setor de merenda demonstra através de documentos que não há falta de alimentos e registra que todas as merendeiras são concursadas, treinadas e experientes. As professoras relatam que algumas delas que tem filhos na unidade trazem as refeições de casa.

Embora; segundo informação fornecida através do questionário e já apresentada nessa dissertação (capítulo 3, p. 38-39); a Secretaria forneça regularmente às creches e pré-escolas municipais brinquedos, livros de Literatura, material de consumo, material de higiene, material de limpeza e recursos financeiros oriundos do Orçamento Municipal e do Ministério da Educação, parece haver problemas em relação à material. Isso é possível de se observar na festa dos aniversariantes do mês realizada junto com a outra turma da mesma idade, quando teve painel, bolo, pipoca, brigadeiro, bola de encher e os dois aniversariantes ganharam uma bola. Segundo a professora, a festa foi toda organizada e custeada pelas três professoras das duas turmas. Ou ainda quando a professora entrega quatro livros na mesa das meninas, dizendo: “*Cuidado com os livros que são novos, são da tia, vê com cuidado para não estragar.*” (P, Escola 1, 09/06/10),

De acordo com a professora da turma que observei, alguns materiais são custeados pelas professoras. No entanto, ao mesmo tempo há material para murais e lembrancinhas de datas comemorativas. A professora relata que faltam recursos, principalmente jogos, e que a verba é insuficiente. Atividades como a festa junina, segundo a professora, podem resultar na compra de jogos se o grupo assim decidir, mas geralmente também acabam por suprir material de consumo, como folhas. Ainda de acordo com a professora, elas próprias acabam suprindo: “*Pelo menos se não tem eu compro e vou me virando assim. Procuro fazer o máximo, se*

a escola não tem, a gente compra, a gente dá. Aqui pelo menos a gente costuma trabalhar assim.” (P, Escola 1, 17/06/10)

Em sua opinião, *“O professor que gosta faz, o professor que não gosta não faz. Às vezes tem que fazer determinada atividade, emperra na falta de material, se eu não comprar o material não vai ter.”* Segundo ela, de alguns professores *“você ouve o discurso de que não vai gastar o dinheiro para isto.”* (P, Escola 1, 17/06/10) E ela comenta desaprovando essa conduta.

As dificuldades nas condições de trabalho vão para além do cotidiano da escola. A ser perguntada se trabalha em outra escola, ela responde: *“Tenho dupla na Secretaria de Educação. Não sei se continuo na escola no próximo ano porque o horário de entrada é 12h30min e não dá para conciliar com outra escola. Estou acostumada com o Fundamental e vou voltar para lá.”* (P, Escola 1, 29/03/10)

Essa fala da professora de querer ir embora surpreende porque no meu primeiro encontro com a diretora ela disse que das oito professoras de matrícula, quatro querem ir embora e apenas duas ficaram realmente porque gostam, por opção. Uma dessas duas seria ela mesma.

A jornada de trabalho que comumente já é dupla em muitas redes se torna agora tripla, fato já apontado pela Coordenadora da rede em sua entrevista (p.45, cap.3) e registrado na observação: *“A professora conversando com as crianças sobre o frio de hoje lamentou não poder estar cedo em casa. Lembrou que a noite também trabalha. Ela é uma profissional de três turnos”.* (Caderno de campo, Escola 1, 10/05/10)

Em cada turno exerce um papel diferente, em diferentes ambientes, para diferentes públicos e com diferentes vínculos. Além da sobrecarga que pode comprometer a qualidade do seu trabalho, sua saúde e sua relação familiar, a formação dessa profissional também fica comprometida como aparece em sua entrevista: *“A realidade é essa, você chega de manhã, serviço burocrático, à tarde Educação Infantil, à noite Educação de Jovens e Adultos. São três realidades assim muito diferentes.”* Observa que não tem tempo para investir na própria formação, diz: *“o professor tinha que trabalhar num horário só para se dedicar mais.”* (P, Escola 1, 17/06/10)

Explica que sempre teve como princípio não levar trabalho para casa, sempre procurou fazer suas tarefas no horário de trabalho: *“o tempo que eles estão fazendo alguma atividade que não necessite da minha presença constante,*

eu estou desenvolvendo alguma coisa ou se eu tiver que fazer uma matriz, procuro estar fazendo assim...” (P, Escola 1, 17/06/10)

A professora registra em sua entrevista que cursa Pedagogia em uma faculdade privada de outro município aos sábados, apesar das dificuldades: *“Mas se não for assim também, a gente tem que fazer. Porque se for esperar ter oportunidade para fazer, não vai fazer nada.”* (P, Escola 1, 17/06/10)

Quanto ao incentivo da rede para a busca de formação, diz que não tem, não vê. Complementa: *“O que a gente vê hoje são as condições muito difíceis de trabalho e o próprio salário, você não vê essa valorização, seja de trabalho, seja até às vezes no próprio ambiente de trabalho.”* (P, Escola 1, 17/06/10)

Sobre o Plano de Cargos e Salários, a professora não acha ruim, mas diz que não está sendo aplicado: o pagamento da incorporação da formação não está sendo pago no período previsto. Relata que o estímulo da incorporação levou muitos colegas a voltarem a estudar. A entrevistada faz menção ao nível salarial que apesar de ser pouco, vem melhorando, em sua opinião.

Durante sua entrevista, a diretora da escola 1 explica, que na escola há: *“professoras com formação, tendo passado pelo crivo do concurso, professoras com formação em situação de contrato, situação de contrato de pessoas que não tem formação pedagógica nenhuma.”* (D, Escola 1, 14/06/10) Esclarece que três profissionais sem formação pedagógica estão participando do Proinfantil. Segundo a diretora uma já tem formação pedagógica, outra faz por desejo próprio e apresenta aproveitamento da formação, uma terceira faz por que: *“falei que quem não tivesse ia rodar.”* (D, Escola 1, 14/06/10) Diante das dificuldades que encontra no cotidiano relatado, vislumbra uma saída possível através da formação fornecida pelo Proinfantil, mas o que deveria ser conquista, ganho profissional, se revela como um problema, uma ameaça. Conversando com uma auxiliar¹⁵ que faz o Proinfantil, escuto:

“Ando muito cansada por causa desse curso que inventaram para a gente fazer. Não gosto de fazer e não quero ser professora. Adoro trabalhar com criança, mas não quero nada com esse negócio de ser professora. De tudo o que já fiz, casa de família, loja, bar, o que mais gostei é trabalhar com criança, mas não quero ser professora. Fui fazer o curso porque disseram que era para garantir o emprego, mas não gosto. Gasto passagem, porque eles não dão, gasto com comida, passo o sábado fora, fico longe da minha filha, faço trabalhos aos domingos, é horrível.” (A, Escola 1, 14/06/10)

¹⁵ Auxiliar de outra turma, não a auxiliar da turma observada e entrevistada nessa pesquisa.

A diretora fala sobre *“uma desconfiança, uma indisposição com a pessoa da direção”* (D, Escola 1, 14/06/10). Já a professora aponta, durante sua entrevista, como um dos fatores que dificultam o funcionamento das escolas o fato das direções serem indicadas, percebendo uma grande diferença entre uma gestão eleita e uma indicada. A proximidade com a comunidade composta por pais e professores no processo de eleição lhe dava, ainda segundo a professora, respaldo e autonomia. Relata que quando entrou para a rede, havia eleição de diretores, mas foi retomado o processo de indicação anos depois. Com a indicação, comenta, há uma grande rotatividade independente do trabalho realizado ser bom para a comunidade escolar. Ressalta: *“Essa pessoa tem que estar fazendo bom trabalho para o governo.”* (P, Escola 1, 17/06/10) Ainda que faça um bom trabalho para a comunidade, mas não atenda ao governo, a pessoa pode ser substituída sem a possibilidade de a comunidade reverter o quadro: *“Por mais que a gente vá lá, assine, peça, chore, fale, faça. O que eles resolverem está resolvido e a gente vê isso o tempo todo. São diretores exonerados a todo tempo. Ficam dois, três meses na escola, troca, independente até do trabalho que tenha feito.”* (P, Escola 1, 17/06/10)

A professora faz um contraponto com o fato de haver estabilidade para o professor e o diretor não ter a mesma estabilidade no exercício de sua função. Esse seria um fator de maior enfraquecimento da autoridade e credibilidade do diretor. Sob seu ponto de vista, o professor ter essa estabilidade *“às vezes até atrapalha, porque a pessoa já sabe que não vai ser tirada.”* (P, Escola 1, 17/06/10)

A orientadora da escola 1 acredita há a uma certa acomodação e também responsabiliza a estabilidade por essa acomodação: *“a questão da estabilidade faz com que muitos profissionais fiquem na ociosidade e você não tem como cobrar.”* Acredita que para muitos o serviço público seja espaço para o descanso e que *“no fundo falam assim: o que ela vai fazer? Vai me mandar embora? Vai cortar, diminuir meu salário?”* (O, Escola 1, 12/07/10)

A orientadora e também a diretora da escola 1 tratam da questão de não haver concurso para professores específico para a Educação Infantil. Sendo de responsabilidade do município organizar e realizar concurso para o magistério municipal, cabe ao mesmo a decisão de fazer concurso específico para o segmento. Não haver concurso específico acarreta a seguinte situação: *“Essas*

colegas que pediram remoção, remanejamento, pediram sob essa alegação. Que elas não sabiam o que era quando vieram. Equivocaram-se. Pensaram que vinham para cá brincar, mães por esporte. E assim funcionou por algum tempo.” (D, Escola 1, 14/06/10)

Segundo a orientadora, o concurso é feito para a Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental e quem vem para a Educação Infantil são professores que entraram recentemente na rede porque os antigos se especializam em uma turma/série como se tivessem feito concurso para aquela série. Em suas palavras, a Educação Infantil, o primeiro e segundo ano *“são aquelas séries que os professores antigos da rede não querem.”* (O, Escola 1, 12/07/10) A seu ver essa situação acarretaria uma rotatividade maior na Educação Infantil porque as pessoas mais experientes é que têm a possibilidade de escolha. Conclui que enquanto não for realizado concurso específico *“a gente sempre vai ter professor que não sabe trabalhar com Educação Infantil.”* (O, Escola 1, 12/07/10)

Em sua entrevista, a própria orientadora expõe suas dificuldades e falta de experiência em Educação Infantil, mas que procurou suprir essa falta estudando e hoje se surpreende consigo mesma quando precisa substituir uma professora.

A diretora da escola 2 também defende que haja concurso específico para a Educação Infantil porque o perfil desse profissional, a seu ver, difere do perfil do profissional do Ensino fundamental. Em sua opinião, o professor do Ensino Fundamental tem um perfil ditador, de postura mais retórica. Descreve o perfil do profissional de Educação Infantil que defende: *“um profissional que lê mais, despojado, que sinta no chão, que saiba lidar com a família, que saiba lidar com diversidade. É diferenciado. É um perfil diferenciado.”* Complementa: *“ele não pode falar para o aluno: fica quieto senão você vai ficar sem recreio, eu vou tirar ponto da sua prova. O aluno não pode ser coagido.”* (D, Escola 2, 25/08/10)

A entrevistada defende ainda que o concurso seja teórico e prático, que o profissional deva ser avaliado em turma por uma banca formada em parceria com as universidades. Acredita que haver apenas prova teórica é indício da desvalorização da profissão. Coloca que se deva pagar bem e exigir bem. Em relação ao salário acredita que haverá *“um boom na educação quando você pagar bem.”* (D, Escola 2, 25/08/10)

Nessa escola, onde também há falta de profissionais, a principal questão é a convivência, devido à municipalização, entre duas realidades que se encontram e

começam a construir uma história que não é continuação da anterior, tampouco é uma história totalmente nova.

A diretora da escola 2 aponta que sua maior dificuldade na gestão da escola hoje é a falta do recurso humano para dar continuidade ao atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais. Segundo a diretora, para o grupo que trabalhava na escola a prioridade era o aluno, no que sente a diferença do profissional que recebe hoje para o qual a prioridade não seria o aluno. Comenta que, às vezes, tem vontade de desistir porque tinha um grupo de profissionais de apoio (serventes, merendeiras) capacitadíssimo. Explica ainda que está com uma equipe nova composta por profissionais do Ensino Fundamental, tendo hoje apenas duas professoras antigas na escola e por isso está sendo um ano difícil.

Desse novo grupo, agora segundo a professora, três já trabalhavam juntas e combinaram de vir para a unidade. Conta que o grupo novo sempre procurou respeitar a equipe que já se encontrava na escola: *“A gente tem que ter esse respeito também. A gente procura respeitar. Qual é o costume de vocês? Como sempre foi feito?”* Ressalta que seu trabalho é partilhado com pessoas em que confia, trabalha há muito tempo e realmente faz planejamento.

Já a diretora explica como conduz as questões: anota a discussão, busca um texto, uma situação e discute no planejamento. Ressalta que dessa forma todos acabam por concluir aquilo que pretendia. Mas, esse ano, está evitando chamar a atenção das professoras para não criar uma barreira. Comenta: *“Tem hora que eu entro na sala e me dá vontade de jogar tudo para cima. Eu respiro fundo.”* Explica ainda que tem o hábito de ir muito às salas e que interfere quando a turma está na área externa. (D, Escola 2, 25/08/10)

“A criança tem que ter liberdade, mas ela tem que ter hábito, tem que ter disciplina, tem que ter hierarquia”. (D, Escola 2, 25/08/10) A diretora esclarece que o orientador pedagógico exerceria a função de intermediar as questões com o grupo, o que ela nomeia de função do chato. Como hoje a escola não tem orientador, quem faz esse papel é ela própria, assim como ocupar-se de diversas outras tarefas na escola.

Sobre essa relação que se inicia com cuidado por ambos os lados, na pesquisa foram observadas situações em que transparece sua fragilidade.

Um dia, no refeitório, a professora da turma que observei diz: *“Tenham cuidado porque a toalha das mesas escorrega e derruba tudo. Depois que inventaram de colocar essas toalhas todo dia tem coisa entornada.”* (P, Escola 2, 05/07/10) As outras profissionais que se encontram no refeitório, as merendeiras e a professora da outra turma, concordam com a fala da professora. Uma dessas profissionais diz: *“Todas têm que reclamar juntas para ela se convencer. Era melhor antes, o joguinho, ou então uma toalha plástica flanelada.”* (Escola 2, 05/07/10) A professora diz: *“Eu não, ela não me ouve mais, diz que eu reclamo de tudo.”* (P, Escola 2, 05/07/10)

Na reunião de planejamento uma professora pergunta: *“Quando a gente vai começar a usar o Caderno de pesquisa?”* As outras professoras respondem: *“Quando a diretora imprimir a pesquisa.”* Com a surpresa da 1ª professora outra responde: *“Questões de direção de novo.”* (Caderno de campo, Escola 2, 06/08/10)

A diretora afirma que ainda não sentiu diferença com a municipalização em relação à questão pedagógica: *“não posso te dizer que o que eu tenho aqui da gestão municipal que fez a diferença aqui dentro... Mas posso te dizer que se eles permitissem, a escola faria a diferença na gestão.”* (D, Escola 2, 25/08/10)

A professora também não sentiu diferença no trabalho pedagógico em razão da municipalização porque, segundo comenta, tem o momento de partilha nas reuniões de planejamento nas quais o grupo sempre chega a um acordo. Sente diferença na parte administrativa porque, segundo afirma, há questões administrativas simples que continuam a ser feitas pela escola como era no Estado, por isso elas têm que ter flexibilidade e respeitar, se adequando aos poucos: *“Comendo o mingau pelas beiras. A gente não pode impor nada porque a gente não tem autonomia para isso.”* (P, Escola 2, 27/08/10)

Comenta que era secretária escolar em outra unidade perto de sua casa. Como tem duas matrículas, exercia essa função pela manhã e à noite, à tarde atuava como professora de Educação Infantil. Assim, trabalhava dezesseis horas por dia, sendo então mais uma profissional de três turnos. Sobre a função de secretária escolar no município, explica que é necessário ser concursada em qualquer função e ter habilitação, recebendo uma comissão de R\$ 260,00. Relata que com DR a professora recebe mais R\$600,00 e por isso há carência de secretária na rede. Talvez em consequência da sobrecarga de turnos de trabalho e

funções presencio na reunião de planejamento uma conversa sobre distribuição de calmantes no café da manhã da escola. *“Uma propõe Rivotril na caixa d’água. Parece que todas tomam algum tipo de calmante ou anti-siolítico. A conversa segue sobre TPM, tiróides, medicamentos, agressividade, impaciência.”* (Caderno de campo, Escola 2, 06/08/10)

A professora fala que nessa escola iria ficar como orientadora pedagógica e auxiliando a diretora na parte de secretaria já que essa escola não tem direito à secretária em função do número de alunos. Esclarece que a sua turma não existia, foi criada em função da demanda já com o ano iniciado. Mas na reunião de planejamento, é possível observar que ela atua em assuntos de secretaria e, de certa forma na orientação pedagógica.

Relata ainda que no município há o acompanhamento de uma supervisora que vai à escola uma vez por semana, mas a supervisora dessa escola está de licença e é preciso esperar seu retorno. Conclui: *“No Município a supervisão funciona, no Estado não.”* (P, Escola 2, 27/08/10)

A diretora afirma que não lida muito com a gestão do município porque, segundo a entrevistada, a escola é diferenciada e, por enquanto, a secretaria respeita o trabalho realizado, *“não obrigam que a escola ande como as outras escolas.”* De acordo com a diretora, essa escola tem *“um trabalho diferencial que sempre foi respeitado pelo Governo do Estado e pelo próprio município.”* Continua: *“Se eu tenho uma escola que produz, me dá um resultado de uma boa qualidade, porque eu vou encaixar aquela escola, enquadrar aquela escola nos padrões medíocres?”* (D, Escola 2, 25/08/10)

Esse respeito citado pela diretora se confirma na narrativa da professora sobre sua vinda e a vinda das colegas para a unidade: *“Primeiro eu vim, ensinei o caminho das pedras para elas todas virem para cá, porque não era fácil conseguir vir para cá, foi selecionado a dedo, selecionado um tipo de perfil.”* (P, Escola 2, 27/08/10) No entanto, segundo a professora não há diferença entre o trabalho desenvolvido nessa escola e nas outras da rede, *“depende muito da equipe porque cada unidade tem uma realidade e há escolas nas quais o trabalho é imposto pela direção”.* (P, Escola 2, 27/08/10)

A diretora tece críticas à gestão do município em relação à Educação Infantil que classifica como *“muito pobre”*. Por outro lado, avalia que a atual

gestão municipal foi “*um marco na educação no Município para a Educação Infantil*” devido à ampliação do número de creches. (D, Escola 2, 25/08/10)

Nas duas escolas há questões comuns à rede como um todo, que remetem à gestão da Secretaria de Educação, há questões que dizem respeito à gestão interna da escola, também há as que dizem respeito ao profissional da educação independente da rede ou escola.

São **questões da gestão da rede** aquelas relacionadas à falta de profissionais, que pode ser consequência da falta de concursos e dos baixos salários; à necessidade de jornada tripla que também se relaciona com salários e plano de cargos; à falta de concurso específico acarretando que profissionais não identificados com a Educação Infantil por ela passem provocando a rotatividade desses profissionais; à forma de acesso ao cargo de direção e sua vinculação política que afeta o vínculo e a credibilidade da gestão e, conseqüentemente, compromete o projeto de escola que se pretenda instituir. É também uma questão da gestão da rede a condução do processo de municipalização para que promova um encontro frutífero entre duas histórias que correram paralelas, possibilitando que a escola ganhe com esse processo. Pois divergências e conflitos são comuns, esperados e até construtivos; velho e novo não precisam ser necessariamente antagônicos; as crianças têm direito a que a passagem ou mudança da esfera de gestão não se reflita negativamente no atendimento a elas. Como afirma Kramer (2005, p.93), “*A mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas, que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado.*”

São **questões da gestão das escolas** aquelas relacionadas à qualidade da merenda e ao atendimento feito pelos profissionais por ela responsáveis; à falta de material e o custeio feito pelo professor; à concepção de Educação Infantil que transita nas unidades; à forma de lidar com a formação continuada dos profissionais, passando pela expectativa de que ela dê conta de mudanças substanciais que dependem de outros fatores, pela lógica de que cursos externos, por si só, dêem conta da transformação das práticas das professoras, até a falta de uma formação mais cotidiana nas escolas.

Em relação à gestão das escolas foi possível observar dois estilos que podem ter a ver com as histórias das pessoas na função. Na escola 1 a diretora chegou depois de alguns funcionários, é da rede municipal, mas não tem vínculo

anterior com a Educação Infantil; quando há carência de funcionário ou algo não está bem feito, faz, ocupa a lacuna. Na escola 2 a diretora chegou antes de quase todos os profissionais, não é do município, mas sua identidade profissional é com a Educação Infantil; quando há falta de profissionais ou algo não foi feito como esperava, também traz para si a realização, porém, não abre mão do papel de orientar, solicitar e cobrar.

Quanto ao profissional que se acomoda por ter estabilidade é uma questão que passa por valores éticos pessoais e profissionais. Discussão delicada e perigosa que pode nos levar a ter uma conquista e direito como bode expiatório.

Hoje percebo uma maior tensão entre as profissionais. Toda hora uma pergunta a outra: “Você vai à reunião?” Observo que há um grupo resolvendo seriamente isso no corredor. Uma professora me explica que todos os contratados da educação foram chamados para uma reunião sobre campanha eleitoral. Todos tiveram que assinar “convite” tomando ciência da reunião. A mesma reunião foi feita com todos os contratados de todas as secretarias e também com os comissionados. Como todas as auxiliares vão sair cedo, todas as crianças vão ficar no pátio com as professoras. (Caderno de campo, Escola 1, 09/06/10)

Esta cena se refere à questão já citada sobre a participação da sociedade civil para que o recente processo de instalação dos sistemas municipais de ensino não fique subjugado a grupos locais que passam pelo poder (p.33, cap3). Como se já não bastassem tantos problemas na unidade e na rede, esse ambiente já tão penalizado por diferentes razões ainda é atravessado pelas questões de ordem política do município de forma adversa ao que propõe um regime democrático e aquém do respeito às relações de trabalho.

4.3

“Passaporte para a vida futura escolar” – Educação Infantil, Alfabetização e Infância

A observação do cotidiano das escolas, mais do que o planejamento ou os documentos analisados, apresenta as concepções de Educação Infantil e Alfabetização que orientam o trabalho e resultam da maneira como se compreende a própria infância.

Tentando conhecer e compreender as concepções que originam as práticas observadas, trago as perguntas de Barbosa (2004) que se fizeram também presentes em todo o período de observação desta pesquisa:

Será que realmente a Educação Infantil tem sido para a educação das crianças? Quando entramos numa instituição de Educação Infantil, o que vemos? Crianças? Alunos? Futuros adultos? Seres incompletos, precisando ser preenchidos com as

verdades dos adultos? Pessoas indefesas, que nada sabem do mundo? (BARBOSA, 2004, p. 15)

Após certa dose de angústia encontro também em Barbosa (2004) a resposta:

Vemos pessoas com um jeito próprio de ver o mundo que precisam ser providas nas suas necessidades, protegidas por ainda não poderem assumir certas responsabilidades diante da sociedade, que precisam aprender a lidar com os limites e com a autoridade, mas que têm voz, que sabem do mundo algo que nós adultos já não conseguimos perceber. (BARBOSA, 2004, p. 15)

E assim me fortaleço na esperança de que exercitando essa busca de compreensão, que não pode se furtar da crítica, podemos inscrever outras práticas e escrever outras histórias.

Para uma aproximação das concepções de Educação Infantil, Alfabetização e Infância que compõem o corpo de conhecimentos e práticas das escolas pesquisadas, o caminho percorrido passou pela estrutura das atividades, objetivos e função da Educação Infantil, conhecimento e expectativas sobre a criança.

Nessa aproximação encontramos o mesmo que Campos, Füllgraf e Wiggers revelam encontrar ao analisarem pesquisas sobre Educação Infantil:

Velhas concepções, preconceitos provenientes de uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as novas diretrizes legais, baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos... (2006, p. 117)

Em ambas as escolas, há afirmações sobre a Educação Infantil ser para as crianças um espaço de liberdade e segurança, um espaço delas, aonde vêm para serem crianças, encontrar pares, poder gritar, poder correr, resolver conflitos, aonde há profissionais que as respeitam e vão ao seu encontro. Mas contraditoriamente, as práticas encontradas diferem das afirmações.

As observações e os depoimentos das entrevistas evidenciam que as práticas presentes nessas unidades estão fundamentadas em uma concepção de Educação Infantil que é espaço de formação de hábitos e socialização, preparatória para o Ensino Fundamental. Há uma visão sobre a Infância como vir a ser, crianças como sujeitos em formação que precisam da tutela e direcionamento do adulto, fase de preparação para a vida que contém etapas que não podem ser queimadas, pessoas compostas por um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas para uma futura aplicação escolar. A Alfabetização é

compreendida como identificação e escrita de letras que correspondem a algumas palavras, primando pela repetição e memorização.

A prática observada e as concepções que a embasam é respaldada nas palavras da orientadora pedagógica durante a entrevista realizada, ao expressar que os objetivos da Educação Infantil são ter um Fundamental bem mais rico. *“Principalmente depois que o Governo Federal colocou o primeiro ano junto com o Fundamental, a criança entrava com sete anos e agora entra com seis, a Educação Infantil é de suma importância para o Fundamental.”* (O, Escola 1, 12/07/10)

A orientadora se refere à lei nº 11.274, de 6/02/2006 que inclui no Ensino Fundamental as crianças de seis anos. Sua interpretação dos efeitos da lei segue em sentido contrário às expectativas de outros educadores que vêm, desejam e trabalham para que a entrada das crianças de seis anos no Fundamental provoque impacto lá e não na Educação Infantil. Acredita-se que a entrada dessas crianças possa provocar uma oportunidade da escola se repensar, como afirma Corsino:

A Educação Infantil com suas práticas pedagógicas, que visam ao desenvolvimento integral das crianças, portanto, focadas na(s) linguagem(s), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimento etc.[] tem muito a contribuir em diálogo com o ensino fundamental []. (CORSINO, 2009a, p.2)

Talvez isso aconteça, mas partindo de espaços que tenham consolidação teórico-prática voltada para a infância como sujeito produtor de cultura através da e na linguagem e se identifiquem com uma concepção de Educação Infantil como lugar “de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e subjetividades.” (CORSINO, 2009a, p.4). O que não parece ser o caso das escolas estudadas. Como também, lembram Nunes e Corsino (2009, p.26), “a educação infantil não é a solução dos problemas sociais... Não é preparatória e salvadora dos problemas do Ensino Fundamental, pois reprovação, repetência e baixo rendimento são questões a serem solucionadas no interior deste nível de ensino.”

Na escola 1 o que se encontra em paredes e murais da escola são alfabetos e números expostos em materiais adquiridos prontos ou confeccionados pelos adultos. Além destes, há varais com atividades estruturadas realizadas pelas crianças, são deveres, exercícios de controle motor ou de fixação de letras e

números. O cotidiano das crianças na creche, além das atividades de alimentação e higiene, passa quase exclusivamente por realizar essas atividades:

A professora chama a atenção deles para o quadro e para o mural. Mostra a minhoca com o alfabeto. Convida as crianças a declamar o alfabeto e o fazem juntos até a metade e depois repetem o que a professora fala. Apresenta as vogais lembrando que estão em vermelho, as consoantes estão em preto. Recorda palavras com a letra *a* e cantam a música da abelhinha. A professora diz as palavras com *e* e com *i*, canta as músicas das letras. Retorna ao quadro e apresenta os quatro tipos de letra *i* – de mão, de máquina, maiúsculo e minúsculo, observando os movimentos corretos e o pingo “*que é diferente de fazer uma bolota*”. Todos ficam muito atentos. Alguns associam aos seus nomes. (Caderno de campo, Escola 1, 12/04/10)

Durante a observação na escola 2 encontra-se essas concepções nas atividades realizadas pelas e com as crianças:

Hoje a professora revisou o alfabeto e eles estão escrevendo ‘avião’, ‘bola’ e ‘casa’ e estão desenhando. As palavras da atividade se encontram escritas em papéis pendurados no varal. Em papel ofício amarelo está colada a letra em EVA com a palavra e os desenhos que foram feitos pelas crianças. Há folhas expostas no varal com letras de EVA e os nomes das crianças (o dela também) com retratos. Há um alfabeto exposto feito em cartões com letra, uma palavra e um desenho de criança. No armário da sala há ilustrações feitas pelas crianças com seus nomes escritos por eles. A professora canta uma música que recita o alfabeto junto com eles. (Caderno de campo, Escola 2, 21/06/10)

Esse registro vai ao encontro da fala da diretora dessa escola em sua entrevista, quando narra que a mudança de desempenho das crianças na alfabetização em função da passagem pela pré-escola comprovou sua função de preparar para o processo de leitura e escrita e para o convívio social. Mas, lembra Corsino (2009a, p.3), as pesquisas indicam impacto da Educação Infantil de boa qualidade sobre o desempenho das crianças no Ensino Fundamental.

O fato de o desempenho na alfabetização ser comprovadamente potencializado pela frequência à Educação Infantil se revela como orientador do trabalho na escola. Ainda que de uma forma menos mecanizada e buscando fazê-lo com maior interação com os interesses da criança, o que se observa na escola 2 são atividades de ensino de letras e sua associação a palavras, como numa cartilha, só que produzida com as crianças:

[Professora] “Lembra que aprenderam o A e que Estela desenhou o avião, o B e que alguém desenhou o barco, o C e que João Gustavo desenhou a casa? Lembra que se pode escrever muitas coisas com essas letras não só aquelas?” Cantam uma música que cita todo o alfabeto. Uma criança pede para que leia todo o alfabeto e ela responde que ali tem as letras estrangeiras e exemplifica nos nomes deles. Em seguida lêem todo o alfabeto, eles conhecem as letras. A professora pega um papel com a letra D em EVA e mostra no alfabeto o D onde tem o desenho do dinossauro. “Agora vamos fazer a letra D, o que começa com D?”

Dente. D de dentro, de dedo, de dado, quem conhece alguém que comece com a letra D?” Mostra no quadro que Pedro tem D. Pergunta a João Paulo se quer fazer o desenho e o que vai desenhar: “Dado.” A professora diz: “Vou dar uma folha, vocês vão escrever o nome.” Entrega os cartões dos nomes. Na folha que ela entrega há um D grande escrito no lado da folha e as crianças sabem que devem escrever coisas com D. Ela lembra que na hora de colorir o D que tem um buraco que não pode pintar. As crianças vão sentando na rodinha e a professora chama de volta para a mesa e entrega encartes de supermercado para que recortem coisas com D. Logo encontram Danone. A professora aponta outros produtos. A primeira menina que encontra Danone, logo mostra às colegas: “Danone pode, Danone pode, é com D”. As crianças recortam coisas que servem e coisas que não servem. Alguns buscam confirmar ou perguntar antes de cortar. Outros cortam. A professora diz: “Aí tem Danone, detergente, desinfetante, desodorante.” A professora entrega uma folha e avisa: “Primeiro é o nome.” Verifica os recortes que não servem para a atividade. (Caderno de campo, Escola 2, 03/08/10)

O uso de material mimeografado na escola 2 não é aprovado, a diretora e a professora falam diversas vezes que *“aqui não se usa folha mimeografada ou xerocada, tudo é feito por eles.”* (P, Escola 2, 21/06/10) Mas muitas das atividades realizadas com as crianças apresentam uma estrutura semelhante aos exercícios mimeografados, o que revela que mimeografar, xerocar ou preparar uma a uma não necessariamente altera as práticas. Essa questão está subjacente à concepção de Educação Infantil que impregna a prática.

Segundo a visão propedêutica que apresentam, as duas escolas têm a prática de mandar tarefas para casa, passadas em cadernos específicos. Na escola 1 o caderno vai para casa duas vezes por semana e na escola 2 o caderno vai diariamente¹⁶.

A Professora da escola 1 afirma que considera essa etapa da educação *“um passaporte para a vida futura escolar dessa criança”* (P, Escola 1, 17/06/10), porque na etapa seguinte (Ensino Fundamental) a preocupação maior seria a parte pedagógica que a professora resume como “os deveres”. De acordo com a entrevistada, mesmo não havendo cobrança sobre o cumprimento do planejamento, essa preocupação prevalece no professor por causa dos conteúdos mínimos que a criança tem que adquirir.

¹⁶ Não tive a oportunidade nem o objetivo de manusear esse material, mas é necessário refletir sobre por que escolas de Educação Infantil, já tão escolarizadas (no sentido de antecipar práticas do Ensino Fundamental), lançam mão de mais essa estratégia tão polêmica inclusive no Ensino Fundamental. De acordo com Pacheco (in Araújo, 2006, p.8), na França desde o início do século XX, os deveres de casa são proibidos no 1º ciclo para evitar o stress das crianças.

“Por exemplo, cores, formas, as letras mesmo, se você também não trabalhar ele não vai conseguir até atingir a etapa seguinte. É um tipo de informação que ele tem que ter ali naquela etapa. Os nomezinhos, no pré dois, o aluno já tem que ter o conhecimento de seu nome, fazer a escrita do seu nome. A gente às vezes pega crianças nessa idade, com cinco anos para seis anos, que ainda não tem. Essas crianças não conhecem nem a letra do seu nome, uma criança de seis anos que não conhece cor. Mas por quê? Porque não foi trabalhado.” (P, Escola 1, 17/06/10)

A professora canta a música escrita no quadro que conta até três e fala das cores primárias, ela conta nos dedos e relaciona aos trabalhos com os números no varal, pergunta onde tem as cores em materiais da sala. Esse momento é bem direcionado, a margem de participação das crianças é bem controlada. Retomando a atividade do quadro, a professora explica que a linha pontilhada é para imitar o movimento do coelhinho, subindo e descendo, faz o movimento no quadro. Orienta que primeiro é para fazer o nome, depois a atividade da linha e por fim colorir o coelhinho. (Caderno de campo, Escola 1, 31/03/10)

A professora chamou a atenção das crianças para o quadro, falou da vogal *u*, maiúscula e minúscula. Passou o dedo sobre a letra mostrando o movimento correto. Entregou a cada criança a folha com a atividade. Nos varais havia atividades com o número 4 e o 5 de colar pedaços de EVA na quantidade correspondente e copiar o número várias vezes, também de colar EVA na letra *o*. (Caderno de campo, Escola 1, 10/05/10)

O depoimento da auxiliar da escola 1 também corrobora essas práticas. A Educação Infantil, segundo a auxiliar, é importante para as crianças porque é onde se inicia tudo. Considera uma preparação para serem alfabetizados com relação a controle motor, a visualização com cores, formas.

A diretora da escola 1 também aponta as concepções de Educação Infantil que definem sua prática e suas expectativas, afirmando que como educadora busca ir *“ao encontro dos objetivos que definem a Educação Infantil: que tentam priorizar a educação propriamente desenvolvendo habilidades com as crianças.”* (D, Escola 1, 14/06/10)

Orientada por uma visão de desenvolvimento e aprendizagem em etapas que não podem ser queimadas, a professora da escola 1 demonstrou dificuldade com a interação entre diferentes idades ou grupos na sua rotina nos dias em que havia crianças de outras turmas em sua sala: *“Aí me atrapalha porque fico com alunos de outra etapa. Não sei o que dar por causa da outra turma porque já dei todos os exercícios de controle motor.”* (P, Escola 1, 31/05/10) *“Não pude fazer a atividade que eu tinha porque eles são menores.”* (P, Escola 1, 30/06/10)

A professora da escola 2, em sua entrevista, contou que, questionada por uma mãe sobre porque não colocava seu filho para cobrir o nome, comentou:

“na prática ela vai aprender muito mais do que se ficar cobrindo o nomezinho. Ela tem que praticar, aprender aquilo no concreto. Então fica uma coisa muito subjetiva para a criança, ela não vai aprender nada. Como ela vai escrever o nome dela? Ela vai escrever o nome dela na areia, ela vai escrever o nome dela no chão, ela vai andar por cima da letra do nome dela.” (P, Escola 2, 27/08/10)

Com esse comentário, além de fazer pensar sobre o que a professora denomina prática e que ser prática válida o direcionamento dado, é possível também identificar uma lógica de etapas para a aprendizagem da criança, que passam por habilidades e percepções desenvolvidas como a professora declarou na reunião de pais:

[Reunião de pais] A professora explica: “Quem tem noção corporal está pronto para alfabetizar. O Saci, observa que não tem perna, então já pode passar para letra cursiva, a letra de mão. Cada um no seu ritmo.” Fala do trabalho da EI, da preocupação de não queimar etapas. Respondendo a uma mãe sobre o filho ter dificuldade na próxima escola, explica: “Não. Vai estar na época certa de fazer aquilo, passar por cima...” Pergunta a mãe se acha que a filha não está aprendendo. A mãe responde: “Mais ou menos. Não sabe dizer os nomes das letras.” Outra mãe diz: “Aprender mesmo eles vão na alfabetização.” A professora complementa: “É, aqui é preparatório, é pré-escola.” (Caderno de campo, Escola 2, 19/08/10)

Segundo a orientadora da escola 1: *“nessas primeiras fases na vida da criança você pode trabalhar muitas coisas para o desenvolvimento dela: o desenvolvimento motor; o desenvolvimento auditivo; desenvolvimento visual; todo o tipo de desenvolvimento da criança.”* Continua: *“Fazendo um bom trabalho, você consegue fazer com que essas crianças saiam letradas, não no sentido de ler texto, mas assim no sentido de perceber, a ter essas percepções que eu falei: visual, auditivo, oral.”* (O, Escola 1, 12/07/10)

Que há uma prática preparatória e até próxima do que geralmente é feito nas classes de alfabetização no Ensino Fundamental já verificamos. Apesar disso, o envolvimento com o mundo da leitura e da escrita não foi muito observado nas práticas das escolas. Não havia textos expostos, textos coletivos, materiais que fossem resultado do registro feito com a criança, ou outras atividades que colocassem em evidência significativa a escrita; não presenciei leitura de histórias pelas professoras. Foram encontrados cartazes com letras, cópia de letras ou palavras, busca de palavras, letras ou gravuras para cumprir orientação mecânica da professora.

A diretora da escola 2 aponta: *“Você fica brigando com o profissional para ele trabalhar as percepções.”* Coerente com o que define como objetivo da

pré-escola: *“é a parte lúdica, é despertar a visão, a audição, o tato, o olfato, os sentidos. A área toda psicomotora da criança, o movimento dela, a relação dela com o colega, com o meio, com as regras do dia-a-dia: preparar a criança para a leitura e a escrita.”* Sobre a leitura e a escrita, a forma de preparar seria: *“Envolver a criança no mundo da leitura e escrita que não é ensinar a ler e escrever. A preocupação com o lápis e o papel é uma coisa absurda e você acaba roubando da criança o melhor dela: que é viver, crescer, vivenciar.”* (D, Escola 2, 25/08/10) Tratando da importância da Educação Infantil para a criança, diz ser: *“um local onde ela encontra a criança, onde você traz a criança ao mundo da criança. Ela encontra um espaço dela, onde pode gritar, pode correr. É um lugar onde encontra crianças da mesma idade, onde resolve os conflitos dela. É um espaço de liberdade.”* (D, Escola 2, 25/08/10)

Complementa:

“Quando eles estão brincando todos eles são iguais, diferenciados dos problemas particulares que cada um vive em casa, em família. Eu falo muito isso para os professores: não priva a criança do imaginário, de produzir, de pular, de gritar, de pular, rolar. Nunca mais esse momento dela vai voltar.” (D, Escola 2, 25/08/10)

Porém, nas duas escolas não foram observadas atividades comuns em Educação Infantil, mesmo com função preparatória: artes, músicas, nem mesmo aquelas vinculadas à rotina mecanizada, brincadeiras e jogos dirigidos. No caso da escola 1, inclusive o tempo de brincar é pouco observado. Na escola 2 o trabalho com atividades diversificadas foi citado como *“método de cada mesinha estar fazendo uma coisa diferente”*, como se fosse algo muito novo na prática da professora.

Ainda que as práticas se diferenciem por ser, em um dos espaços mais mecanicista, e em outro um pouco mais aproximado de um fazer com a criança, em ambas a função é preparatória e compensatória. Em ambas há um *certo* a ser alcançado, expresso por vezes na afirmativa de que a produção da criança está *errada*. Há um *bonito* a ser feito em detrimento de um *feio* que pode ser o que a criança prazerosamente elaborou. Há, em especial na escola1, uma clara demarcação do que é importante – tarefas, deveres, do que é de menor valor – aquilo que é fruição.

A professora dá visto nos desenhos e libera para levarem para casa. A professora faz observações à atividade de Elson, diz que ele rabiscou, não pintou. Fala com algum cuidado, mas faz a crítica. Elson dobra a atividade e vai para o quadro cobrir com o dedo a letra U. (Caderno de campo, Escola 1, 10/05/10)

A professora deu seu visto (Lindos!) nos trabalhos e os colocou no mural. (Caderno de campo, Escola 1, 17/05/10)

A professora orientou as crianças que poderiam levar o desenho para casa. Fica clara a divisão entre o que importa (as tarefas) e o que pode ser levado direto para casa (desenhos). (Caderno de campo, Escola 1, 17/05/10)

Uma criança diz que acabou e a professora pergunta: “Já encheu? Não? Tem que encher igual ao meu. Esse aí tá feio. Quero que pinte a letra D bem bonita.” (Caderno de campo, Escola 2, 03/08/10)

Sobre essas práticas Osteto reflete:

E assim vai-se educando esteticamente os meninos e meninas... Roubando-lhes linguagens e colocando no lugar uma pobreza de expressão e imagem que não alimenta a imaginação de ninguém. Apenas amarra, prende, padroniza. Atrofia! E depois, como discutir o gosto? Como pensar que alguém poderá escolher entre isso e aquilo, se na pequenez é submetido a estes disparates? [] A vida é tão mais rica, ampla e misteriosa que um desenho mimeografado, que os rituais impostos às crianças no dia a dia educativo, que o certo, o formatado, o único, o modelo. (OSTETO, 2003, p. 6)

4 .4

“Horários certinhos” – Rotina

A rotina não se apresenta como eixo estruturador das atividades para que a criança possa se organizar dentro dos tempos/espacos e assim potencializar sua ação e criação. Ela se traduz dentro de uma constância acerca de tudo o que acontece na sala. Os dias são quase iguais, se repetem em uma sequência de fazeres a serem cumpridos:

Estão todas sentadas nas mesas colorindo desenhos mimeografados em uma folha. Levantam individualmente ou em duplas, grupos e trocam as cores em caixas de sorvete dispostas em uma mesa próxima a mesa da professora. Uma auxiliar avisa que vai chamá-los para o banho. A professora chama um por um que vem com a mochila, orienta que coloquem o calçado no canto da sala, ela retira a toalha, a muda de roupa e a saboneteira da mochila e entrega a criança que as coloca sobre a mesa, à sua frente e a mochila de volta pendurada na cadeira. Metade da turma ainda continua na atividade e só vai tomar banho mais tarde. Os meninos ficaram brincando com um carrinho sobre a mesa enquanto aguardavam as meninas se arrumarem.

Em outro momento a professora os chama para a fila para lanchar e orienta, em especial aos que não são seus alunos, sobre o cuidado na escada, lembrando de segurar no corrimão. No refeitório todos sentam e a professora puxa a oração seguida por todos: Papai do Céu, obrigada pelo nosso lanchinho. Em nome de Jesus, Amém. Distribui o leite com morango e biscoito. (Caderno de campo, Escola 1, 29/03/10)

Em sua entrevista a professora da escola 1 especifica a rotina da turma que seria chegar, subir, conversa informal, café da manhã, parquinho, subir, atividades que podem ser *“algum trabalhinho de recorte-colagem, de pintura ou a*

confeção de algum trabalhinho que eles vão sair na sexta-feira.” (P, Escola 1, 17/06/10) Complementa explicando que a tarde, com ela, acontece *“toda a parte pedagógica”*. Parece que a professora classifica como pedagógico somente as atividades preparatórias para o Ensino Fundamental: *“porque eles já estão nas vogais, nos numerais. Os conteúdos quem tem trabalhado sou eu da tarde, ela tem ficado com a parte mais lúdica de brincadeiras e de atividades manuais, que tem que ser feito.”* (P, Escola 1, 17/06/10)

A professora aponta que nem sempre a criança tem a informação em casa como na escola, logo *“a escola passa a ser até uma referência para essa criança de formação de hábitos, da rotina, os horários certinhos.”* Essa rotina se compõe de *“um horário para almoçar, um horário para tomar banhozinho, hora de escovar o dente, coisas que às vezes na realidade dele lá fora ele não tem.”* (P, Escola1, 17/06/10)

No pátio a diretora (escola 2) pára ao meu lado e diz: *“Aqui depois de cada atividade ser faz rodinha, mas elas, as professoras, ainda não entenderam. Lancha faz rodinha, dali vai escovar o dente, etc.”* A professora se aproxima e relata uma situação ocorrida no pátio que lhe chamou a atenção. A diretora se dirige a mim: *“Por isso que eu falo da rodinha, é aí que você conversa essas coisas.”* A professora argumenta sobre a situação. A diretora: *“É, mas aí você mostra o outro lado. É aí que você diz as coisas, mostra diferente.”* Vira para mim: *“Por isso que eu digo, elas não entendem.”* (Caderno de campo, Escola 2, 03/08/10)

Ao falar sobre as rotinas da escola, a diretora da escola 2 ressalta que as professoras tinham medo da criança trabalhar sozinha e que insiste com elas: *“começa com duas mesinhas diferenciadas”*. Comenta o que era o trabalho da escola antes da municipalização, *“quando havia o momento dos jogos, a massinha seria um momento diferenciado, se contava uma história, uma música, e tinha um momento das atividades diversificadas e a rotina da rodinha”* (D, Escola 2, 25/08/10). Segundo a diretora: *“A rodinha era um meio de ligação da criança e qualquer coisa que ela ia realizar na sala: de conversa, de relato, de história. E a escola tem rotina de história todo dia.”* Relata que insiste com as professoras que tem que ter todo dia e tem que ser encaixada em uma atividade porque assim *“acaba ocupando o tempo da criança e a criança acaba produzindo sob seu olhar.”* (D, Escola 2, 25/08/10) Afirma que com esse grupo que hoje se encontra na escola, essa continua sendo a rotina da escola, mas logo pondera: *“as leis têm um prazo mínimo para entrar em vigor. É um trabalho novo e esse ano é o prazo de adaptação.”* (D, Escola 2, 25/08/10)

A rotina não tem muitas variações por dentro dela mesma. Por exemplo, no refeitório, antes da refeição, a professora pede: “*Mãozinha, por favor*” e rezam “*Papai do céu, obrigado pelo nosso lanchinho, em nome de Jesus*”. Cantam “*Meu lanchinho, meu lanchinho...*” e outra música que fala sobre comer devagar e de boca fechada. (Caderno de campo, Escola 2, 21/06/10)

E é possível observar que há muitos tempos de espera, sendo comum as crianças terem que esperar pelo ainda está para acontecer, ou enquanto a professora organiza a atividade, ou porque a atividade foi organizada para ser feita em uma única mesa enquanto os outros aguardam nas outras mesas. No dia de mandar trabalhos para casa todo o tempo com as crianças girou em torno disso, com pausa para o lanche, a escovação de dentes e o pátio:

As crianças conversam durante toda essa separação que é demorada. Olham seus trabalhos, comentam os trabalhos uns dos outros. A professora grampeia os trabalhos, explica que a pasta tem que voltar no dia seguinte, entrega as cadernetas porque tem bilhete, providencia nomes para as pastas que estão sem nome. As crianças permanecem sentadas conversando e brincando com as pastas, os meninos batem na cabeça uns dos outros com as pastas, inventam brincadeiras com elas, até pique-se-esconde. Porque, enquanto fazia isso, não deixou pelo menos que eles brincassem com brinquedos? (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10)

4.5

“Tem aluno que eu vejo que não faz” – Avaliação

Quanto à avaliação também há contradições. A professora da escola 1 relata que costuma registrar no caderno as dificuldades da criança verificadas no dia-a-dia em relação ao controle motor, à escrita e identificação de vogais, o que também foi mencionado na entrevista da auxiliar.

A professora explicou que fariam uma revisão, pegou uma folha e explicou a atividade. Na folha havia os desenhos do anel, estrela, igreja, olho e uva e ao lado a vogal inicial que deveria ser copiada até o final da linha. Depois poderiam colorir. A professora me mostrou a atividade de uma criança que não conseguia copiar as letras. A professora se sentou ao seu lado e explicou o que é cobrir e fez letras pontilhadas para ela cobrir. Ela procurou fazer conforme indicado enquanto a professora permaneceu ao seu lado para orientá-la um pouco mais. Quando saiu de perto ela resmungou: “Não vai dar pra fazer tudo não, tem muito, vou fazer um avião.” E começou a fazer uma gaiivota. Quando a professora viu, abriu sua folha e reafirmou que é de atividade, não para dobrar, permanecendo ao seu lado. O menino continuou a atividade. (Caderno de campo, Escola 1, 17/05/10)

A auxiliar descreve como avalia:

“Uso trabalhinho de controle motor e as tarefinhas mesmo. Quem está conseguindo fazer, quem não está. Quem entende a explicação. Tem aluno que eu vejo que não faz. Aí não tem um bom controle, ou não faz. Tem um que pega e faz aviãozinho. Isso tudo vai sendo avaliado.” (A, Escola 1, 12/07/10)

E o que é avaliado:

“o comportamento, se não fica sentada direito, não tem interesse, brinca toda hora, pede para ir ao banheiro. Isso tudo eu vou avaliando e com relação mesmo ao controle: Não faz; não pinta direitinho; rabisca. É esse tipo de avaliação que eu faço.” (A, Escola 1, 12/07/10)

A professora da escola 2 relata que, em relação à avaliação do trabalho realizado com as crianças, vê que estão se desenvolvendo cada uma dentro do seu limite. Explica que não fica preocupada se a criança sabe escrever e exemplifica: “*A Bruna, ela aprendeu agora a escrever o nome dela. Às vezes ela começa com N, às vezes ela começa com R, mas ela bota todas as letras do nome. Eu fico feliz com isso. Ela aprendeu a escrever o nome dela. Cada um tem seu tempo.*” (P, Escola 2, 27/08/10) De acordo com a entrevistada sua observação é registrada para depois compor a ficha de avaliação. Ressalta que sua avaliação é individual, “*Porque cada um é cada um. Eu não sigo esse rito: isso aqui é bom, é médio e ruim.*” (P, Escola 2, 27/08/10) Comenta que já teve problema com a direção sobre o conteúdo da ficha de um aluno porque há um olhar mais padronizado e cita uma ficha com orientações para o preenchimento das fichas de avaliação preparada pela diretora.

A diretora da escola 2 explica o trabalho realizado com a criança antes era que a avaliado através de uma avaliação de marcar¹⁷ e que agora é feito um registro semestral. Em sua opinião, quando é feito o planejamento periódico também já vai sendo feita uma avaliação do que deu e o que não deu certo. Conta que fez com as professoras um guia (já citado pela professora) constando do que elas têm que estar observando nas crianças e anotando para depois terem um instrumento para fazer uma avaliação dissertativa. Para a diretora, quando a professora está fazendo uma atividade precisa pensar no que vai observar para fazer uma avaliação dissertativa. Pondera que é preciso fazer uma avaliação quase do mesmo parâmetro para a turma toda, mas considerando cada criança.

Fazer uma avaliação dissertativa, diz a diretora, “*é um costume, como as professoras faziam a avaliação de marcar estão em fase de adaptação. Os registros periódicos são delas, não é para ninguém ver*”. Mas complementa dizendo que a mostram e ela os lê. Acrescenta: “*Li a avaliação de todas elas com*

¹⁷ Avaliação feita em uma ficha padronizada na qual constam as habilidades e conhecimentos que a professora deve ter trabalhado com a criança. Periodicamente a professora marca com x em que nível se encontra a criança em cada um dos itens, geralmente os níveis são: *sempre, às vezes e nunca* ou *sozinho, com ajuda, nunca*.

a maior liberdade, tem inclusive avaliação que fizemos juntas e a avaliação das crianças especiais as tias da Sala de Recursos fizeram junto com as professoras”.

(D, Escola 2, 25/08/10)

4.6

“Olha o barulho” – Interações entre Adultos e Crianças

A posição das professoras dessas escolas frente às crianças é instrutiva, elas são os adultos a quem sempre cabe a direção sobre a ação das crianças. Como tudo transcorre de forma previsível e controlada, as professoras preparam material enquanto as crianças trabalham ou aguardam. Geralmente esses não são momentos de interação entre adulto e criança, estando as professoras em suas mesas selecionando atividades, mimeografando, recortando. No entanto, a distância, o controle, a relação que passa prioritariamente pela instrução, não quer dizer de forma alguma indiferença. As professoras demonstram cuidado com as crianças, com seu bem-estar, sua saúde, sua aparência, seus modos.

A professora da escola 1, por exemplo, em dias frios recomenda que vistam os casacos sempre que se retiram da sala, arruma os cabelos das meninas após o banho, orienta sobre como descer as escadas com segurança ou diz: *“Avisem as mães que ninguém tomou banho porque o chuveiro está queimado e a água está muito gelada. Todo mundo tem que tomar banho, colocar uma roupa quentinha e ficar dentro de casa.”* (P, Escola 1, 02/06/10)

Ressalta em sua entrevista:

“Tem determinadas crianças que mexem muito com a gente, a gente sabe que com a gente está de um jeito e no final de semana não sabe com quem vai ficar, eu acho que cria mesmo assim esse vínculo afetivo maior. E não é todo professor que dá para trabalhar numa creche também.” (P, Escola 1, 17/06/10)

A diretora da escola 2, quando entrevistada, fala da sua angústia frente a certas práticas dos professores: *“Quando eu vejo um professor pegando na mão, botando a cola eu falo: Acabou. Acabou o trabalho da criança. O que determina onde vai colocar a cola onde vai colocar o papel não é a criança, quem está fazendo é você’.”* (D, Escola 2, 25/08/10) Em sua opinião, com essa postura o professor subestima o aluno, dizendo que ele é incapaz e se coloca em uma situação de superioridade. *“Quando vou fazer com elas mostro as dificuldades que elas têm de fazer o que eu estou exigindo; elas acordam.”* (D, Escola 2, 25/08/10)

Esta prática pode ser observada na pesquisa: *“Depois que as crianças colorem o D, a professora passa cola amarela contornando a letra para que as crianças cole papel picado (já picado anteriormente pela professora) amarelo. As crianças colam os papéis, um por um no contorno da letra D.”*(Caderno de campo, Escola 2, 03/08/10) Em atividades que poderiam ser feitas em conjunto, *“a professora é quem passa cola nos recortes das crianças, também recorta os itens corretos para quem não conseguiu.”* (Caderno de campo, Escola 2, 03/08/10) ou *“A professora segurou a mão de Miguel para ele fazer.”* (Caderno de campo, Escola 2, 09/08/10) Por outro lado, quando a professora vai separar com as crianças os trabalhos para levarem para casa observo que há desenhos com lápis-de-cor, lápis preto, hidrocor, com giz colorido, colagem com ponta de lápis, com papel silueta, EVA.

Para essa professora os objetivos da Educação Infantil dizem respeito à formação de hábitos para a criança. Em suas palavras:

“Como se dizia antigamente, que era o jardim de infância, onde se regava aquela plantinha, aquela plantinha começava a crescer, começava a brotar para mais tarde florir. Então realmente é isso: onde a criança vai criar raiz na escola. Ela vai criar raiz dentro da Educação Infantil. E isso tem que ser aos poucos. Não pode ser também daquela forma assim: a escola é o lugar onde a criança tem que ler, tem que escrever, tem que ir com um montão de papelzinho para casa. Nada disso. Ela vai interagir com outras crianças, ela vai interagir com outros adultos. Ela vai formar hábitos, ela vai formar atitudes e vai formar noções de caráter ali também. Na hora que a gente faz a rodinha é a hora que ela vai ter que parar para ouvir, a hora de falar. Então é a raiz da educação.” (P, Escola 2, 27/08/10)

Essas afirmações são coerentes com a conduta da professora com as crianças, que tenta aproveitar todos os momentos para ensinar algo: importância de escovar os dentes; *“não é fazer xixi que se fala, é ir ao banheiro”*; chama a atenção das crianças para que sentem na linha amarela para não *“pagar mico”*, e com *“perninha de índio”* e eventualmente sobre a variação do modo de linguagem padrão (mermo/mesmo).

A professora da escola 1, explicando os objetivos da Educação Infantil reúne muito do que expressam todas as entrevistadas em diferentes momentos:

“É a primeira etapa da vida de uma criança. Acho que o principal é a formação mesmo da criança, que já vem de casa com algumas bases e aqui a gente tenta dar assim o melhor suporte possível, na formação da criança, parte social. Inclui também no caso, lógico, os conhecimentos pedagógicos, mas, a meu ver, acho que a parte social é a principal, a sociabilidade da criança, que ela possa conviver com outras crianças, até porque aqui as crianças começam muito cedo, são bebês.” (P, Escola 1, 17/06/10)

Registra também:

“Aqui na Educação Infantil a gente já preza mais o contato com a criança com a coisa de dar carinho, dar atenção, coisas que nas séries mais a frente já não tem. Acho que é muito importante, porque eu acho que é aqui que vai ser feito mesmo, vai ser a formação da criança como um todo, lembra como eu falei dos hábitos, dos valores.” (P, Escola 1, 17/06/10)

A professora entrevistada respalda sua opinião da seguinte forma:

“Até porque a formação, pelo que a gente já conhece, que escuta, que lê, é nos primeiros anos que a criança tem a sua formação definida de acordo com seu ambiente. Os estímulos que ela tem, ela vai fazer ali a formação de seu caráter, de seus valores, de seus hábitos que ele vai levar para o resto da vida. Eu acho que é fundamental a criança ter uma boa formação na Educação Infantil, nos primeiros anos.” (P, Escola 1, 17/06/10)

Seu depoimento, em parte, é coerente com a sua prática, mas não ressalta o grande foco observado na preparação para o Fundamental. Também fala de uma forma carinhosa de se relacionar com a criança que não é observada. A preocupação com o que chamou de sociabilidade pode ser constatada como controle sobre a conduta da criança. Enquanto realizam as atividades a professora solicita que façam em silêncio, que deixem a conversa para depois, inclusive no refeitório: *“A turma que observo come conversando sem grande tumultuo, mas a professora zela para que não haja muita conversa e comam sem esfarelar o biscoito.”* (Caderno de campo, Escola 1, 19/04/10)

Sua forma de lidar com as crianças se embasa na visão expressa quando diz que principalmente na Educação Infantil *“você preza muito isso, a parte social, [] o desenvolvimento dela nas atividades de rotina, se ela respeita, se ela não respeita, se ela cumpre aquilo.”* (P, Escola 1, 17/06/10) Resume, então, os objetivos da Educação Infantil: *“Eu acho que o foco principal é essa parte mesmo, a parte social da criança, na formação de hábitos, de valores, que a gente procura passar para as crianças.”* (P, Escola 1, 17/06/10)

Como visto, não só em relação à produção da criança, mas principalmente em relação a sua conduta, a professora se faz muito presente; não há espaço para conflitos, erros, diferenças. Ao menor indício de um possível conflito entre as crianças, a professora intervém dando sua solução ou solicitando que se acalmem ou façam silêncio. Foi observado que as crianças ficam nas mesas todo o tempo em que estão em sala, nelas fazem atividades, conversam, brincam. Quando se retiram da sala em grupo, o fazem sempre em fila organizada pela professora por tamanho; ao retornar à sala cada um se dirige ao seu lugar. Esse procedimento tão

dirigido acaba por moldar o comportamento, as expectativas e as relações das crianças: *“Um menino canta, enquanto colore o desenho, a música da abelhinha (a, a, a, faz a abelhinha) e a repete, repete, repete...”* (Caderno de campo, Escola 1, 29/03/10), sua iniciativa em arriscar uma solução: *“Catarina me mostra seu relógio digital, pergunto a hora, ela não sabe dizer e não arrisca nenhuma hipótese.”* (Caderno de campo, Escola 1, 26/04/10) ou lhe moldam os desejos: *“A professora sentada em sua mesa preparava outra atividade. Quando chamou para entregar essa atividade uma das meninas falou: ‘De novo! Outra!’ Com clara satisfação. Nessa atividade devem copiar do cartão o seu nome.”* (Caderno de campo, Escola 1, 05/04/10)

Também na escola 2 condutas e valores vão sendo moldados, as aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização acabam sendo percebidas e valorizadas pelas crianças, provavelmente também devido à aprovação da família:

Gustavo fala que estudou em outro lugar, a professora fala que lá não tinha uma professora chata como ela, que faz cara feia e chama a atenção. Ele diz que lá não aprendem a fazer o nome e então veio para essa escola para aprender a fazer o nome. A professora diz: *“Então valeu ter uma professora chata.”* (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10)

Essa professora tem uma forma muito própria de lidar com a disciplina, não há regras combinadas, os limites são os dela. Por outro lado percebo que tem alta tolerância ao barulho das crianças, a agitação, as brincadeiras e interações. Em relação ao barulho, quando fica muito alto fala: *‘Olha o barulho. Oh turminha do barulho!’* Mas não se altera ou fala mais alguma coisa. Diz que a diretora fala que a turma dela é a mais barulhenta porque ela canta o tempo todo e põe músicas para eles. Não a observei cantar, mas colocar cds, algumas vezes para conseguir que fizessem menos barulho. Quando as crianças se agitam diz sem se alterar: *‘Olhe só, estou adorando, aplaudindo’* ou *‘você já vai testar a minha paciência na 2ª feira?’* Como também *‘vocês lembram que a gente ainda não foi para o parquinho’* ou *‘vou tirar seu casaco e dar um banho frio para ver se apaga seu fogo’*.

A professora é muito metódica, organizada, mas a relação com as crianças não é tensa. Quando se agitam, correm na frente, ela retorna, faz o trem, reorganiza, sem tensão, mas com certa sisudez. Tem situações que merecem ser citadas:

João e João Paulo se atiram e João Paulo sai chorando. Ela senta na roda com as crianças e João se senta em uma cadeira separada. A professora lhe diz: “Senta aqui, não te botei de castigo, não. Você e João Paulo não têm jeito, quando não é um é o outro. É igual aquela música ‘entre tapas e beijos...’ Vivem se beijando e se batendo.” (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10)

Enquanto cola os bilhetes as crianças batucam com as pastas e cantam. A professora não fala nada diretamente, mas solicita que um dos meninos que foi pegar a caderneta com ela avise aos outros que se continuarem com o batuque não vai ter parquinho. (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10)

Como fizeram muita confusão enquanto se ausentou da sala, pergunta a algumas crianças se merecem ir para o pátio e respondem que não. Mas ela reverte na conversa e diz que todos vão, menos dois que não fizeram o dever. Combina que vão lancha e lá eles vão convencê-la se vão ou não. (Caderno de campo, Escola 2, 09/08/10)

Como não percebo muito aborrecimento ou alteração na sua conduta com as crianças, me surpreendo na reunião de planejamento quando as professoras conversam sobre essa turma:

Na 4ª feira houve uma troca de horários entre a professora e uma colega. Essa colega comenta na reunião a agitação da turma e a professora da turma diz como resolve: “Linha amarela¹⁸ já. Vou fechar o olho e quando abrir quero ver todos na linha amarela.” As outras professoras comentam que “Eles são muito agitados.” Professora da turma: “São horríveis. Também me deram tudo de ruim, é o que deu.” Eu digo a eles: A minha esperança com vocês é que ano que vem não vão estar na escola, vão para a alfa”. As colegas riem. Ela diz: “É mesmo. Eles vão embora.” (Caderno de campo, Escola 2, 06/08/10)

A forma das professoras conduzirem o cotidiano com as crianças merece atenção. Segundo Corsino:

São os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria. (CORSINO, 2009a, p.9)

Para compreender as interações entre crianças e adultos em ambas as escolas, recorremos a Mello (2008, p. 113). Para fins de análise, a pesquisadora categorizou as ações mediadoras que encontrou entre professoras e crianças em uma escola de Educação Infantil pesquisada no município do Rio de Janeiro. Segundo essa categorização, as mediações dos professores são, ou podem ser, do tipo: informativas, instrutivas, desafiadoras ou organizadoras. As **informativas** foram “aquelas em que o professor expõe o que sabe sobre um assunto”; as **instrutivas**, também denominadas de ‘siga o modelo’, “seriam aquelas em que o

¹⁸ Linha em forma circular pintada no chão da sala na cor que a nomeia que é a referência para a formação da rodinha.

professor instruía como fazer algo, dando um modelo ou se oferecendo como modelo para as crianças; já as **desafiadoras** eram “aquelas que colocam a criança no centro da cena, colocam-na para pensar e para criar possibilidades de ação” e, enfim, as **organizadoras** “aquelas em que a professora coloca determinada ordenação nas ações e nas falas das crianças”. Utilizando a categorização de Mello, nas duas escolas a forma de mediação mais presente entre as professoras e as crianças é a instrutiva, porque, como já visto, as crianças são dirigidas quase o tempo todo com instruções de como devem fazer algo, alguma tarefa, como devem se comportar e se conduzir dentro e fora da escola.

A professora pega mais EVA e senta na mesa dos meninos cortando pedaços menores. Diz: “Assim não Jhonata, menor. Isso é para ficar na sala, para fazer trabalhinho.”

A professora sentada em sua mesa avisa que vai chamar para que peguem a atividade e cole o EVA sobre a letra I. Orienta: “Vocês vão colocar um do ladinho do outro, bem bonitinho, para preencher a letrinha. Não pode demorar muito para não secar.” A folha tem i e I em cola. Um menino faz ruídos com a boca e a professora lhe chama a atenção. As crianças começam a realizar com interesse, mas logo dispersam com muita conversa e são lembrados que é preciso fazer a atividade. Depois diz a todos: “Quando acabarem podem pegar lápis e hidrocor para desenhar.” (Caderno de campo, Escola 1, 12/04/10)

A professora pega encartes de supermercado e entrega às crianças para que procurem a letra E. Recomenda: “A letra *e* e não figura.” Vai ao quadro e explica que podem encontrá-lo assim *E* e assim *e*. As crianças vão para o chão fazer essa busca e recebem tesouras. (Caderno de campo, Escola 2, 09/08/10)

Em seguida a forma de mediação também utilizada é a organizadora quando se referem ao contexto de ações ou ideias das crianças.

A professora diz de longe: “Oh, Catarina o livro vai rasgar, não é para isso, é para ler, não é para fazer assim, folhear, que rasga.” A professora, enquanto penteia o cabelo de cada criança, diz: “Ana Catarina, senta direitinho.” Ana Catarina estava ajoelhada e sentada sobre as próprias pernas. A professora fala com outra menina: “Essa menina, ajeita a saia.” (Caderno de campo, Escola 1, 31/03/10)

Após 10 minutos de brincadeira a professora pede que guardem os brinquedos porque vão tomar suco. (Caderno de campo, Escola 2, 21/06/10)

Algumas vezes observa-se a forma informativa, sendo que na escola 1 diz respeito quase sempre a datas comemorativas, na escola 2 tange assuntos gerais frequentemente e não assuntos que estejam sendo ensinados ou pesquisados pelo grupo.

Recapitula o assunto já trabalhado com as crianças: “Jesus morreu na cruz para nos salvar e ressuscitou para nos salvar. Significa renovação, vida nova para todos nós todo dia. Não pode brigar, tem que ser amigos.” Fabrício diz que a irmã

bate nele e que ele bate também. A professora diz: “Não pode bater. Vocês querem ganhar ovo de Páscoa, mas não é só pedir. Tem que ser bonzinho para a mamãe. Então eu botei aqui no quadro...” A professora canta a música escrita no quadro. (Caderno de campo, Escola 1, 31/03/10)

Uma criança ao se referir à outra a chama de safado. A professora pergunta: “O que é safado?” Surgem algumas definições, que não correspondem e ela propõe: “Não falem palavras que não sabem o que é.”

Uma criança fala sobre aquele bicho de chifre e a professora explica que é o veado, “mas não se deve chamar ninguém assim. Quando alguém chamar não deve ligar porque no Mutuá mataram um garoto porque ele namorava outro garoto. Então não se deve chamar ninguém assim.” Um menino fala que seu irmão ‘pega’ menino e ‘pega’ menina. A professora pergunta se é verdade e diz que ele joga nos dois times. (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10)

A forma de mediação desafiadora pouco ou quase nunca foi observada. Não foram identificadas situações em que as crianças seriam provocadas a pensar e criar possibilidades de ação.

Em um ambiente com rotinas e procedimentos engessados como a escola 1, com passividade e controle em relação à criança e os conhecimentos com os quais ela lida, as interações entre adultos e crianças seguem o mesmo padrão em toda à escola. Situações de conflito entre crianças são resolvidas pelos adultos sem que as mesmas sejam ouvidas ou levadas a buscar uma solução. Muitas vezes a solução é colocar sentado quem está envolvido no conflito quando este se dá no pátio:

No pátio, o filho de uma funcionária, que já se encontra no Ensino Fundamental, estando na creche implicou muito com o irmão menor e ninguém interveio. O menor, muito irritado e choramingando, disputou um espaço no brinquedo com um colega que reagiu e se estapearam. A funcionária viu justamente quando o coleguinha revidou os tapas e empurrões. Não perguntou, não mediou, não tentou montar a cena, entender, buscar o entendimento entre eles. Sua reação foi dizer palavras de reprovação a essa criança que foi chamada a se sentar junto ao portão até a mãe chegar, afinal: “A mãe já devia ter chegado desde as duas horas (já passava das três), é sempre assim, desde o ano passado, e olha que mora tão perto, não tem jeito, agora vai ficar aqui até ela chegar para aprender”. Não consigo entender quem vai aprender e o quê? A criança porque brigou, a mãe porque chega tarde, a criança porque a mãe chega tarde? (Caderno de campo, Escola 1, 26/02/10)

Ainda na escola 1, uma situação preocupante é a das crianças que são deslocadas de suas turmas porque “as auxiliares não as agüentam” (P, Escola 1, 29/03/10). Essas, como vimos, vão para outras turmas. As crianças com quem as auxiliares têm maior dificuldade em lidar, não aceitam ordens facilmente ou estranham mudanças na rotina, passam pela exclusão de seu grupo naquele dia e sofrem a falta de acolhimento na turma para onde foram encaminhadas.

Na turma observada na escola 1 essas crianças, as quais a professora classifica como misturadas, geralmente são colocadas em mesas separadas da turma, são chamadas a atenção mais vezes que os demais e, algumas vezes, responsabilizadas por qualquer problema em sala. O nível de tolerância com elas é menor.

Um dia foi uma menina (Milena) mantida em mesa separada e, muitas vezes chamada à atenção por qualquer razão. Da mesma maneira, alguns dias depois, quando cheguei e sentei em uma mesa no fundo da sala, percebi que nela havia um único menino sentado, (Fábio). No decorrer da tarde fui informada pela professora, direta ou indiretamente, que ele era de outra turma que estava sem professora e ficava com auxiliares. *“Quando as auxiliares não aguentam um aluno elas o mandam para outra sala”* (P, Escola 1, 31/03/10). Este era o caso de Fábio nesse dia.

Em outro momento observei que na cadeira que segurava a porta havia um menino sentado (Elson). Eu e a professora conversamos sobre as turmas sem professoras e sobre o menino da cadeira. A professora diz que: *“Aprontou todas na sala e as auxiliares trouxeram para mim. Quem entende? Aqui fica assim, sentado, quieto”*. (P, Escola 1, 05/04/10)

Mais de um mês depois, a situação se repetia. Chegando à sala observei que havia quatro alunos sentados na mesa que costumava sentar e que não eram daquela turma. Perguntei se eram alunos novos, a professora respondeu: *“Não, são da professora que faltou. Aí me atrapalha porque fico com alunos de outra etapa.”* (P, Escola 1, 31/05/10)

O deslocamento em que essas crianças se encontram nos aproxima, seja com olhares, carinhos discretos, perguntas sobre o que faço ali, histórias contadas, como se assim fugissem um pouco do constrangimento. Milena me chama muito atenção pelo olhar carinhoso com o qual me fita, Fábio pela esperteza e inteligência no que fala, desafiando a própria situação e Elson pelo silêncio com que se apresenta uma tarde inteira.

Essas crianças são vítimas da falta de estrutura da escola. Ao ser mandada para outra turma a criança é discriminada em relação às outras, não só porque vai sob o rótulo de levada, incontrolável, terrível, mas também porque a professora que a recebe o faz contrariada. Manter a criança isolada do grupo parece uma forma de protestar contra o fato de ter que recebê-la. Se o protesto é legítimo,

recai sobre quem não poderia - a criança - a razão de existência de todos naquele espaço. É para a criança que a escola deveria estar organizada.

Um episódio que retrata a distância da relação entre adultos e crianças na escola 1 é do dia em que a professora precisa ir a um enterro e chega mais tarde. A professora chega esbaforida com um lanche na mão para substituir o almoço. Conversamos um pouco sobre o ocorrido e digo que fique à vontade se quiser sair para comer, mas ela prefere comer rapidamente em sala. A professora, mesmo com o atraso, não se desorganiza, mantém o mesmo ritmo de trabalho. Mas, não divide, não dá satisfação às crianças sobre seu atraso, apenas explica que está comendo naquele momento porque não almoçou. Não disse a elas o motivo do atraso, que estava cansada e triste, como qualquer ser humano estaria naquele momento. A professora não demonstrou que sofre, que tem problemas. Nessa turma quase silenciosa, na qual tudo está sempre sob controle, isso poderia colaborar para que eles também partilhassem melhor suas questões, dores, afetos.

Na escola 2, a professora aponta que a participação das crianças é um fator positivo, porque se incomoda quando a criança é parada e classifica sua turma como agitada, assim como ela. Pergunta à pesquisadora se já a viu na área externa com as crianças. Relata que quando está na área externa brinca de *'Batatinha frita um, dois, três'* e outras *"brincadeiras antigas que só a gente que sabe."* Narra que esse momento faz diferença para ela, a ajuda muito porque: *"eu estou trabalhando, mas eu estou me divertindo também. Eu coloco música, danço junto com eles aqui nessa sala."* E diz que tem dias em que a diretora fala: *"Fecha essa porta, está barulhenta"*. (P, Escola 2, 27/08/10)

Seus comentários sobre situações e condutas por vezes são irônicos e até desmerecedores da criança: *"Quem trouxe Cheetos? É de queijo e é fedorento"* (Caderno de campo, Escola 2, 21/06/10), ou: *"Pergunta a Nean se entregou o bilhete a mãe, ele diz que não e ela diz: Cabeça de bagre, esqueceu"* (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10), como também: *"Gustavo está com o dedo na boca e a professora fala que vai trazer um esmalte com gosto ruim para ele parar de chupar dedo"* (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10) e ainda: *"A professora fala alto: Meninas de cabelos soltos, vou trazer uma tesoura para resolver esses cabelos soltos."* (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10) Essas situações algumas vezes independem da criança, como: *"Pergunta - Miguel, você vai trazer escova"*

quando? Quando acabar o ano e for para a alfabetização? As crianças riem e ela chama a atenção.” (Caderno de campo, Escola 2, 05/08/10)

Ela pede que peguem suas toalhas para ver se alguma está sem nome e pendurar no varal. João Paulo pega uma toalha que está suja e com outro nome. A professora diz: “Não serve.” Um colega apresenta uma toalha velhinha e ela diz: “Olha esta é velhinha, mas está limpa, esta está suja. Vou te emprestar uma, mas essa está limpa, você vai ter que lavar ela.” (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10)

Em uma situação em que pune uma conduta conclui com uma ironia:

Ao saberem que acabou a água, todos se agitam e alguns saem de sala. A professora entra, solicita que todos sentem na roda e João Gustavo na cadeira para pensar no que fez. Saiu da sala sem ela autorizar e teria quase quebrado o cano de água. “Vai ficar sentado até a avó chegar e ver que está ali. Os outros vão ficar na roda. Se não se comportaram não vai ter parquinho e vão ficar em sala olhando para mim. Vou até passar batom para isso.” (Caderno de campo, Escola 2, 05/08/10)

Em certos momentos suas colocações são duras: *“Em um dia que um aluno falava comigo sem parar a professora diz: Miguel vou te dar um sacode e o colocar em uma mesa em separado. Ele se cala.”* (Caderno de campo, Escola 2, 09/08/10), e ainda:

Uma criança escorrega e a professora diz: “Isso! Da próxima vez alguém cai de cara no chão. Não, na cadeira porque aí se machuca e quebra a cadeira, que nem aquela menina que eu falei que tive que levar para o hospital e depois joguei a blusa e uma toalhinha fora por causa de tanto sangue.” (Caderno de campo, Escola 2, 09/08/10)

Mas também há momentos de conversa descontraída, como sobre o tratamento dentário da professora ou o seu novo corte de cabelo não aprovado pelas crianças e quando se verifica que as crianças têm liberdade para expressar opiniões, de certa forma, irônicas como as da professora: *“A professora vai montar o posto e um menino diz: ‘Não sabe, não sabe.’ Ela responde sem problemas: ‘Não sei, vou ter que aprender’.*” (Caderno de campo, Escola 2, 21/06/10) ou *“A professora vai à mesa de João Gustavo, pega um pouco de papel picado e diz: ‘Vou colocar na mesa das meninas que elas estão com pouco.’ João Gustavo: ‘Deixa eu ver. Ah! Coitadinha delas, estão com pouco mesmo’.*” (Caderno de campo, Escola 2, 03/08/10)

Essa interação também tem momentos hostis, em geral quando envolve, ou na presença de outros adultos:

A caminho do refeitório a garrafa de Pablo cai no chão no trem, João Paulo pega e não entrega. Uma funcionária vê e diz: “O que é isso?” João Paulo devolve a garrafa. Outra funcionária diz: “Fala com a mãe dele, a mãe dele se souber pega

ele, não é?” O menino fala algo e a funcionária retruca: “Chega gaguejar.” A professora olha, coloca o dedo em riste e diz: “Eu encho a mãe de bilhete, não é? Ano passado que horas eu saí daqui por sua causa? Sete horas lembra? Por causa de seu irmão.” Funcionária: “Por isso que quando ele chega aqui às 4 horas é para entregar logo porque se não só volta às sete.” (Caderno de campo, Escola 2, 05/08/10)

4.7

“Bigode! Bigode!” – Interações entre Crianças

Por mais que o ambiente tenha rotinas e procedimentos tão escolarizados, a presença diretiva dos adultos prevaleça e os tempos e espaços de interação entre as crianças sejam bastante restritos, é um espaço de Educação Infantil e nele as crianças reunidas em grupos interagem independente da autorização adulta. Essa interação é recortada pela intervenção do adulto, pelas tarefas e procedimentos escolares, mas mesmo nesses momentos ou nos momentos de espera entre uma atividade e outra se observa a interação entre elas. Observando as interações entre as crianças, ainda que de forma muito menos intensa do que gostaria, encontro o que afirma Ferreira:

Estas ações das crianças revelam a co-existência de uma *outra* realidade social que, emergindo das suas interpretações acerca do seu mundo de vida, subjaz, fervilhante e intensa, à versão lisa e de superfície que, enquanto adultos, apenas reconhecemos como sendo brincar. (FERREIRA, 2008, p.145)

Algumas vezes expressam sua fantasia: “*A professora cola bilhetes, as crianças aguardam, dois meninos estão falando palavras mágicas para mim e dizem: ‘A tia foi embora.’ Continuam a brincadeira fazendo os colegas sumirem. Talvez por isso aguardem tão bem, sonham enquanto aguardam.*” (Caderno de campo, Escola 1, 29/03/10)

Outras vezes manifestam alegria: “*As crianças brincam mostrando uns aos outros a boca suja do pouco iogurte: ‘Bigode! Bigode!’ Riem e se divertem. O iogurte foi pouco, mas agradou. Como estão de boca cheia há um breve silêncio. Logo há sorrisos, conversas e bocas cheias de novo.*” (Caderno de campo, Escola 1, 26/04/10)

Ainda outras afirmam posições:

Enquanto escrevem comentam, conversam: “Tô fazendo devagar!” “O meu tá bonito!” “O seu não tá bom.” “O meu vai ficar direitinho!” Vivian mostra seu trabalho a Stefanya e esta vai apontando várias letras dizendo: “Errado, errado, errado...” Ao que a colega retribui. Stefanya recolhe seu trabalho e Vivian faz o mesmo com Ana Catarina que lhe diz: “O meu é assim mesmo, tá!” (Caderno de campo, Escola 1, 05/04/10)

Trocam conhecimentos: *“Conversam sobre a distância de suas casas. A conversa sobre as casas e quem sabe onde é continua. Depois falam sobre quem sabe surfar e andar de skate, sobre o pai que é mais forte.”* (Caderno de campo, Escola 1, 12/04/10)

Na escola 2 é possível observar que há tempo e espaço para as interações entre as crianças, até mesmo porque existem tempos de espera e a professora é bastante flexível em relação à movimentação delas. Eles conversam, disputam brinquedos, desorganizam filas e trens e reorganizam em seguida, lancham dividindo e comparando biscoitos, fazem as atividades em permanente diálogo uns com os outros e, principalmente, cantam.

Conversam e contam histórias: *“Uma menina conversa com alguém imaginário com bastante firmeza, não compreendo o diálogo.”* (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10), ou: *“As crianças fazem a atividade com seriedade, mas conversando, comparando, fazendo caretas, disputando lápis. Falam sobre diversos assuntos.”* (Caderno de campo, Escola 2, 03/08/10) e ainda: *“Miguel toda hora fala algo comigo. Agora diz: ‘Tia, olha o Máscara.’ E me mostra um bonequinho. Continua falando do Máscara e o colega do lado me olha e faz sinal de ‘ele é doido’. Miguel brinca com o boneco narrando em voz alta toda a ação.”* (Caderno de campo, Escola 2, 09/08/10)

Cantam: *“Na mesa dos meninos cantam a paródia do Funk ‘...eu só quero ser feliz...’ A letra fala de cair e quebrar o nariz.”* (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10), ou: *“Os meninos de uma mesa cantam sem parar: ‘Eu me remexo muito...mexendo muito...’ alegremente. Em seguida cantam música de rádio. Um dos meninos puxa um pagode romântico e outros o seguem.”* (Caderno de campo, Escola 2, 05/08/10) e ainda: *“As crianças conversam e cantam enquanto fazem a atividade. Todos estão muito interessados.”* (Caderno de campo, Escola 2, 09/08/10)

Brincam alegremente na escola 1:

Três das meninas brincam com bolsas, uma com o jogo da velha. Três dos meninos jogam o jogo da memória. As meninas brincam de casinha ao mesmo tempo em que jogam jogo da velha. As crianças disputam brinquedos, negociam, propõem trocas quando convém. As brincadeiras dos meninos se reorganizam, se fazem e se desfazem em torno dos próprios brinquedos ou das situações criadas por eles. As meninas brincam de forma organizada de casinha, ou melhor, de vida real: filhos, casas, bolsas, compromissos, telefones, médicos... (Caderno de campo, Escola 1, 05/04/10)

Fazem brincadeira de tudo na escola 2: “*Cada um faz uma baguncinha (correr, escorregar), mas voltam rápido para a mesa. Começam a ir à porta ver se a professora vem, uma a uma, dois a dois, três a três, até que um cai sobre a própria cadeira na volta.*” (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10) ou: “*Guardam a lixeira no lugar, mas logo depois o mesmo menino que guardou anda pela sala balançando o cesto falando: ‘Caminhão, caminhão de lixo’. A professora lembra que ainda há lugares sujos. Logo há um coro em um trem: ‘Caminhão de lixo’.*” (Caderno de campo, Escola 2, 03/08/10)

Reinventam a brincadeira:

Os blocos de construção viram objetos de outras brincadeiras. Uma menina enfileira os cilíndricos, depois os quadrados, Bruna e Miguel utilizam como peças de uma brincadeira em que precisam esfregá-los e passar ao colega. Os blocos de construção agora são telefones e a conversa vai de quase gritos a um amistoso diálogo. A menina que enfileirava as peças, agora com os jogos misturados faz pequenas construções com telhados – casas, prédios, castelos? (Caderno de campo, Escola 2, 23/08/10)

Brincar nos espaços observados recebe a valorização e reconhecimento em sintonia com o que se concebe como infância: tempo de madurecer, se desenvolver e aprender hábitos, valores e conhecimentos mínimos para a vida futura e a escolaridade premente. Apesar de haver diferenças entre as escolas quanto ao tempo e espaço destinados ao brincar e ainda às oportunidades e tolerância com as interações entre as crianças no decorrer das atividades, não se constata diferenças na forma de compreendê-lo. Permitir e respeitar são um avanço em relação a reprimir e desconsiderar, contudo ainda não significa necessariamente compreender o brincar como “*experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.*” (BORBA, 2009, p.71)

Momentos muito interessantes nas interações entre as crianças, são aqueles em que, segundo Ferreira (2008, p.145), as crianças fazem uso estratégico do adultocentrismo ao qual estão submetidas, seja utilizando-se da ajuda adulta quando conveniente ou das formas de solução aprendidas com os adultos. Em especial na escola 1 onde a presença adulta é tão contínua.

Utilizam artifícios do mundo adulto para dar uma certa ordem a situação: “*Um menino propõe uma competição. Outro diz: ‘Não somos seus amigos, a gente perde de você.’ O primeiro diz: ‘Acabei.’ Outro retruca: ‘Vou falar para a*

tia que você não esperou ninguém. Sabia que é falta de educação?” (Caderno de campo, Escola 1, 05/04/10) Como também para sair ‘por cima’: *“As crianças brincam nos balanços, falantes e apostam altura no balanço. Quando Jhonata não quer mais tentar diz ao colega: ‘Você vai vomitar.’”* (Caderno de campo, Escola 1, 02/06/10)

Um momento de interação na escola 1 foi quando a professora pegou no armário livros e entregou as crianças para que vissem enquanto adiantava os enfeites e lembranças da Copa do Mundo:

As meninas conversam sobre o que vêem nos livros e alternam entre ver, comentar, ler, imitar as fisionomias e posições das pessoas nas ilustrações. João Vitor brinca de casa com os livros, mexe para lá e para cá, sem qualquer interesse pelo seu conteúdo. Luís conta uma história, vai ao final do livro e volta do começo. Vivian começa também a contar sua história, mas o movimento dos colegas (quase silencioso) a interrompe. Ana Catarina troca com João Vitor na outra mesa. Luis troca de livro com João Vitor e imediatamente começa a contar a história com o novo livro, apesar de toda a interrupção de João Vitor. Na outra mesa os meninos conversam sobre os livros, olham, folheiam, trocam. Uma das meninas “lê” a história com movimentos labiais e cara de surpresa e encanto. Depois oferece à amiga: “Acabei.” Vendo, lendo, contando, folheando, trocando, brincando com os livros, conversando sobre eles – esses foram os momentos mais ricos que vivi nessa sala. Interação entre criança-criança mediada pelo livro, interação criança-livro sem mediação do adulto, liberdade para criar e sonhar. (Caderno de campo, Escola 1, 09/06/10)

Apesar do meu cuidado para não atrapalhar ou influenciar o mínimo o ambiente para poder conhecê-lo por ele mesmo, na escola 2 as relações permitem maiores interações e as crianças tem mais tempo e liberdade para se relacionar com as outras pessoas. Logo no primeiro dia a recepção deu a amostra do que seria estar com eles: *“Sentei em uma das mesas na qual havia dois meninos e eles logo me mostraram seus trabalhos, o que estavam fazendo e pediram minha opinião. Várias crianças vieram falar comigo, mostrar desenhos, machucados. Que turma falante!”* (Caderno de campo, Escola 2, 21/06/10)

A conversa sobre o que eu fazia para além de apenas saber o que era: *“Ao entrarem me circulam para ver o que estou fazendo (escrevendo). Um menino chega até mim e diz: ‘Já está aí embaixo?’ (no fim da folha) Depois vem olhar de novo.”* (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10) Como também vários outros momentos nos quais comentam o que faço, contam histórias, me observam e até sou avaliada: “Bruna me observa e pergunta: ‘Foi você que escreveu isso tudo.’ Respondo que sim e mostro as outras folhas. Ela diz: ‘Vai acabar a folha.’ Bruna

me diz: ‘Você faz bem.’ Eu pergunto o quê e ela diz: ‘Isso que você faz.’ Olha para o Caderno.” (Caderno de campo, Escola 2, 09/08/10)

E a situação que mais me surpreende e chama a atenção pelo conteúdo, pela forma inesperada que acontece e pela postura da criança frente ao processo de escrita é que segue:

Núbia se aproximou, disse o nome de toda a sua família e contou: Meu pai foi assaltado... Perguntei: E onde ele está agora. Núbia: Preso. Eu: Por quê? Núbia: Porque ele trabalhou de polícia e ele não tem roupa de polícia. Agora tem que chamar alguém que mata polícia com pau, um bicho, para soltar meu pai. Quando vou registrar o que falou ela dita: Núbia, Gustavo pai de Núbia foi preso, assaltaram meu pai, o pai da Núbia. Se ele quebrasse, o pé, a mão e a cabeça ele não poderia comprar as coisas da Núbia. Se ele quebrasse a cabeça, o pé ou o braço ele não poderia comprar... E ele foi assaltado e eu estou fazendo as coisas prá Clara, minha irmã. Agora ele está no médico, está ficando bom, é o que soltou meu pai. (Caderno de campo, Escola 2, 06/08/10)

4.8

“Você é o homem da casa” – Gênero

Outra questão que aparece no cotidiano das duas escolas é a separação das crianças por gênero. Em uma sociedade na qual o sexismo ainda define oportunidades e comportamentos, a separação desde a infância pelo critério de gênero talvez não seja uma conduta que tenha afinidade com a superação da discriminação sexual e promoção da igualdade. Por que meninos e meninas não podem tomar banho ao mesmo tempo no mesmo espaço, se perceberem, perguntarem, buscar respostas para as suas dúvidas e curiosidades? Quando meninas e meninos são separados desde cedo como aprender naturalmente sobre diferenças e igualdades entre as pessoas? A divisão por gênero em atividades, na organização e circulação na sala significa interações entre sexos iguais privilegiada, entre sexos diferentes dificultada. Estranhamento e preconceito já se constituem entre os gêneros, desde cedo se forma o gosto por gênero, atendendo a uma demanda também comercial, quando se arruma as meninas por que mulheres devem andar arrumadas e se prepara materiais por cor, rosa para meninas e azul para meninos.

Conceitos sociais de gênero são reafirmados ou não relativizados: *“Uma criança fala sobre as ‘bagunças’ que faz em casa e a professora fala: Agora não pode mais fazer bagunça porque você tem um irmãozinho, você é o homem da casa.”* (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10) Quando a realidade de famílias

que tem mulheres como provedoras e único adulto responsável coloca em cheque a expressão “homem da casa”. E ainda quando uma mãe quer saber sobre a brincadeira de seu filho com a colega e a professora explica junto com a menina, sem problematizar, que brincaram com maquiagem, mas depois a mandou ao banheiro com sabonete para lavar o rosto dele. A mãe diz: *“Ele me vê passar batom, mas já falei que é só mulher.”* (Caderno de campo, Escola 2, 05/07/10)

Uma vez mais a criança sendo preenchida do que lhe falta, valores para futuramente saber portar-se em sociedade. E ainda um tipo de valor já se sabe que não nos conduziram a uma maior humanização e precisam ser cada vez mais questionados.

A única menina que transgride essa divisão é Catarina, uma menina também mais decidida em algumas outras situações: *“Catarina, mais uma vez, sentou-se à mesa dos meninos. Nessa mesa também há conversa e brincadeira, mas eles ainda não foram chamados a atenção. Catarina interage facilmente com os meninos.”* (Caderno de campo, Escola 1, 10/05/10)

4.9

“Uma forma deles se livrarem daquele estorvo” – Relação com a Família

De acordo com as opiniões expressas pelas profissionais entrevistadas na escola 1, as famílias das crianças são desestruturadas e não correspondem às suas expectativas, vêm na escola uma instituição para dar conta do seu papel de alimentação e higiene, mantêm uma relação de abandono dos filhos, não se preocupam com o pedagógico, não oferecem experiências enriquecedoras e precisam ser cobradas. *“A criança acaba, para alguns pais, sendo um estorvo e a creche é uma forma deles se livrarem daquele estorvo, pelo menos por um período de tempo.”* (O, Escola 1, 12/07/10)

Por outro lado, quando a criança fica muito tempo com a mãe, ela pode mimar a criança e deixá-la imatura, como visto na entrevista da auxiliar da escola 1. Assim sendo, quando uma criança “não quer fazer” a atividade a Orientadora Educacional conversa com as famílias e, em alguns casos a criança começa a mostrar interesse.

A diretora admite que a comunicação da escola com a família seja, ou esteja, falha. Quando esta se manifesta em relação às famílias é para culpá-las, cobrá-las ou oferecer conhecimentos.

Na escola 2 também se manifesta a visão sobre a família de que esta busca na escola, mesmo de horário parcial, um espaço de guarda e cuidado e que os pais ainda não entendem o que significa a Educação Infantil.

Segundo Araújo (2006, p.9), “um dos grandes problemas da escola é não enxergar a criança para além do aluno e, desta feita, alunizar tudo e todos os que com a criança se relacionam.” Porém, ainda que alunizando a família, a diretora da escola 2 narra que a escola, ao longo da sua história, vem realizando um trabalho com as famílias que as envolve no sentido de acreditar no que propõe a escola. A diretora esclarece que sempre foi uma prática da escola trazer os pais para oficinas, palestras, discussões sobre os temas e a dinâmica desenvolvida, revertendo a ansiedade que as famílias apresentam, no caso dessa escola, que a criança tem que aprender a ler e escrever o nome.

Nas duas escolas pesquisadas se espera uma conduta da família, uma forma de se relacionar com a escola que não é natural, é construída socialmente, embora não dialogue com a família sobre isso.

O olhar dos profissionais sobre a família compõe o olhar sobre a criança como pessoa que carece de atenção, higiene, alimentação, valores; o olhar da falta, como já se evidenciou parágrafos acima. Mas, independentemente de como os profissionais concebem as famílias das crianças e por mais que isso condicione seu olhar sobre a criança, a Educação Infantil é direito da criança desde a Constituição de 1988, acima de qualquer outra demanda da família.

4.10

“Deixa ele à vontade” – Inclusão

Na escola 1, embora tenha crianças com NEE, não foi possível observar tempos e espaços junto a elas. Esse também não é um tema relevante na unidade. Esses fatos podem ser o indicativo de que a questão fica para segundo plano em meio a tantas outras presentes na unidade, mas seria imprudente fazer qualquer afirmação a respeito. O que é possível afirmar é que não há Sala de Recursos na escola.

Segundo a diretora da escola 2, “a escola trabalha com inclusão desde 1966.” (Diretora, 25/08/10) Refere-se à escola utilizando o termo ‘diferenciada’, ou ‘trabalho diferenciado’, em diversos momentos durante a observação e a

entrevista em boa parte por que trabalha com crianças com Necessidades Educacionais Especiais – NEE.

Durante a observação nessa escola vejo crianças com NEE, muitas vezes isoladas no grupo, assistindo ao que se desenrola, pouco desafiadas, tratadas com menor expectativa, logo maior permissividade, como também por vezes cobrada naquilo que não pode corresponder e incompreendida em sua busca pelo outro.

Pablo é uma criança com Síndrome de Down da turma que observo. Presencio algumas situações nas quais ele apenas segue os colegas no que fazem, desde o lugar a sentar até a brincadeira no pátio; longos períodos em que brinca sozinho, observa a brincadeira das outras crianças ou brinca com as meninas quando, por exemplo, é o filho que elas põe para dormir; fica em outra sala por conta própria, ou vai para o pátio em momentos em que sua turma está em sala, até mesmo conduzido por um colega:

João Augusto quer sentar no lugar de Pablo na mesa, como ele não saiu sugere que ele vá brincar de pneu e vai levando para fora. A professora pergunta: “Pablo vai aonde?” João Augusto responde com naturalidade: “Ele vai brincar de Pneu.” A professora vai lá fora e volta sem Pablo que, presumo, ficou brincando de pneu. Quase na hora da saída me retiro. Pablo ainda não voltou. (Caderno de campo, Escola 2, 23/08/10)

Augusto é um menino cego de outra turma e pude observá-lo em um dia que as duas turmas ficaram juntas.

Na aula de Educação Física rodopiou no meio da roda, andou para lá e para cá e ninguém o envolveu na atividade. O professor dizia: “Deixa ele à vontade.” Provavelmente buscando o som e o movimento, empurra os colegas, segura neles, abraça de forma bruta e dá tapas. Em sala roda, rodopia, senta no chão, rola, mexe no tênis e fala coisas que não compreendo. A professora da turma que observo fala firme com ele para colocar o tênis, ela mesma acaba por colocar e ele fica sentado perto dela tateando-a. Augusto incomoda os colegas, porque se arrasta até eles e se coloca no mesmo lugar que eles, empurra com o corpo. As crianças reclamam: “Sai Augusto! Tia, aqui Augusto!” As crianças conversam, se movimentam na roda e ele fica no meio, em meio ao barulho se aproxima desajeitadamente dos colegas que se afastam e reclamam. Augusto se agita, bate palmas, mete os pés nos colegas. As crianças tentam se distrair entre elas e ninguém se reporta a ele. (Caderno de campo, Escola 2, 06/08/10)

4.11

“É um nó” – Planejamento Curricular

Ao falarem sobre o currículo das escolas, as entrevistadas se pronunciaram de forma contraditória, talvez porque, segundo Bakhtin, “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”, sendo a palavra, ainda de acordo com o autor,

“produto da interação viva das forças sociais.” (2004, p.66) Logo, ao anunciarem as ideias sobre currículo, não apenas expressam aquilo em que de fato acreditam ou querem acreditar, como também diferentes idéias que se confrontam, se antagonizam e se complementam no cotidiano. Suas falas vêm carregadas das contradições que se revelam nas suas práticas.

O desejo é um *“currículo que esteja a favor dessa criança nas outras circunstâncias que vai encontrar na vida”*, mas *“acaba ficando um pouco com a Educação Infantil com vistas à escola propriamente dita, ainda tem muito de pré-escola do que de escola.”* (D, Escola 1, 14/06/10)

Mas como construir um currículo a favor da criança se essa criança não tem visibilidade, não tem escuta, é uma criança genérica. Quando sabemos, e já não se pode ignorar, que a criança é um indivíduo social inserido em sua classe e, segundo Sarmiento (2005), sujeita aos constrangimentos e possibilidades da estrutura social, que se conjuga aos efeitos de classe, gênero ou etnia. O que se reafirma em Benjamin: “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.” (BENJAMIN, 2002, p.94).

A diretora da escola 1 afirma que esse modo de conceber a Educação Infantil *“acaba antecipando um momento que vai chegar”* (a escolarização) e *“acaba tirando a espontaneidade dessa construção”*. Pondera que eles *“precisam se curtir, se sentirem mais crianças.”* (D, Escola 1, 14/06/10)

O espaço institucional para que a escola se encontre, estabeleça a troca de idéias, experiências e tome decisões sobre os caminhos que pretende trilhar é o horário de planejamento. Na rede pesquisada há a garantia de duas horas semanais, remuneradas, dentro do horário de trabalho do professor, com dispensa de alunos para o planejamento. No entanto observamos em ambas às escolas a subutilização deste momento. *“O planejamento é muito esquisito, é um nó.”* (D, Escola 1, 14/06/10)

Não há a garantia do profissional de orientação pedagógica nas escolas porque uma está sem esse profissional e na outra a profissional não tem horário compatível com o horário oficial de planejamento. Fato que dificulta, mas por si só, não impede a realização do mesmo com real aproveitamento, uma vez que a diretora e as professoras, sendo profissionais da área, com conhecimento pedagógico e da realidade atendida, podem organizar, quando necessário, seus

próprios encontros, debates, estudos, potencializando o que defendem Nunes, Santos, Vargens e Kramer sobre ser professor: “implica maior domínio das informações que circulam em campos distintos, transbordando os aparentes limites das áreas do conhecimento e estendendo-se à compreensão das relações existentes nos espaços onde o professor atua.” (2005, p.111)

O horário de planejamento serve a inúmeros fins. Desde resolver questões de âmbito administrativo que, apesar de repercutirem na ação pedagógica, talvez não necessitassem tão frequentemente ocupar esse espaço; até a realização de compras para eventos da escola ou da rede. Além de não privilegiar a troca entre pares, não servindo como instrumento de qualificação da prática, há o agravante de que são horas retiradas da criança, logo deveriam ser utilizadas com o máximo de respeito a ela. A escola que não utiliza qualitativamente o tempo/espaço do planejamento é duplamente devedora à criança. Devedora diretamente do seu horário de escola reduzido que não é utilizado para seu fim e devedora por esse horário retirado dela não ser reverter para aquilo que é seu fim: qualificar a prática pedagógica.

A professora da escola 2 explica que o planejamento do trabalho é feito em conjunto nas reuniões semanais, quando é visto até onde cada turma conseguiu caminhar: “*estou na letra F, todas as turmas estão na letra F, mas cada um dentro do seu limite.*” (P, Escola 2, 27/08/10) Para que todas as turmas possam caminhar juntas a professora diz que deixam a sexta-feira livre: “*A gente faz só uma técnica para organizar aquilo que ficou para trás nesse dia. Toda a sexta-feira é o dia para a gente tentar organizar o que estiver atrasado.*” (P, Escola 2, 27/08/10) Citou as pastas de grafismo e recorte e colagem que “*todas as crianças das turmas tem que fazer*”. (P, Escola 2, 27/08/10) Segundo a professora, há uma tabela para marcar todo mês quem já fez essas atividades. Complementa: “*Ainda mais que a gente trabalha nesse método de cada mesinha estar fazendo uma coisa diferente. Isso ajuda muito também, todo mundo agora vai brincar, vai desenhar, vai brincar. Então também ajuda a gente na hora que aquele aluno está mais atrasado.*” (P, Escola 2, 27/08/10)

Na fala da professora observa-se uma confusão entre planejamento em conjunto com planejamento único. O primeiro pressupõe o diálogo no qual diferentes posições e perspectivas se encontram, se enfrentam e se constituem, possibilitando uma proposta de trabalho que não necessariamente seja igual, mas

que tenha princípios e intenções negociadas e acordadas no grupo. O segundo traduz-se simplesmente em um plano ou lista de atividades igual para que todos executem ao mesmo tempo de maneira uniforme, conforme constatado no encontro de planejamento dessa unidade:

[Reunião de Planejamento] Alguém diz: “E o planejamento?” A professora da turma que observo responde: “Enquanto isso Vanessa está fazendo”. Vanessa se mostra surpresa, todas concordam que vão copiar o planejamento dela e brincam que ela nunca se importou. Quem está fazendo diário continua, quem está acabando as lembrancinhas continua, Vanessa planeja. O caderno de Vanessa começa a rodar entre elas. A colega pergunta: “Por que você vai para letra (F) se eu ainda não dei a (D) e a (E)? Vou pular a (D) e a (E)?” E continua copiando o planejamento. A professora da turma que observo pergunta por que a colega que está copiando não está cantando o planejamento (para que todas copiem logo). (Caderno de campo, Escola 2, 06/08/10)

Essa prática de planejamento nos remete a um dado encontrado por Tura e Marcondes (2008, p.253) em pesquisa realizada com professores do sistema de ensino da cidade do Rio de Janeiro quando se aponta a “facilidade de planejamento” que aos olhos das autoras se relaciona a “repetição de atividades visando apenas um determinado tipo de aluno, aquele que possa ser considerado como ‘padrão’”.

Segundo a orientadora da escola 1 a reunião de planejamento no ano anterior se dividia entre uma hora para os professores pesquisarem livrinhos, tirar molde, fazer o diário e uma hora com ela. Os resultados desse pouco aproveitamento do horário de planejamento são observados através das práticas que se repetem sem uma reflexão mais séria e aprofundada.

A professora da escola 1 aponta a falta de acompanhamento pedagógico do seu trabalho, a não ser quando tem alguma data para trabalhar. Afirma que faz o que acredita porque tem compromisso com o seu trabalho, mas que senão fizer, ninguém vai tomar conhecimento. Sua fala transparece um sentimento de abandono e invisibilidade em relação ao seu trabalho.

Por outro lado, a orientadora, assim como uma das diretoras, aponta a necessidade de formas de controle sobre o trabalho das professoras. Ao invés de construção coletiva, parceria, contribuição, escuta; se impõe a necessidade de controle que não acresce e não necessariamente reflete o cotidiano com as crianças. Outro efeito é que esse controle vai como que em cascata em direção às crianças e ajuda a compor práticas estéreis na elaboração de conhecimentos.

Na falta de um trabalho coletivo no qual se possa relativizar as práticas e buscar outras formas de atuação, as professoras, individualmente, se atêm à preocupação com os chamados conteúdos mínimos, que precisam ser garantidos à criança. Em uma das escolas essa preocupação vem atrelada ao discurso de se respeitar o ritmo da criança. Respeitar o ritmo da criança pressupõe respeitar à criança e para isso é preciso enxergá-la, escutá-la, trazê-la para o centro das atenções da escola.

Em ambas as escolas foram primeiro citados os PCNs, mas talvez se quisesse fazer referência aos RCNEI. Os PCNs seriam, de acordo com as entrevistadas da escola 2 o maior orientador, “*livro de cabeceira*”; seguidos pela Proposta Pedagógica do Município (já tratada no capítulo 3, p. 47). Nessas escolas temos o efeito concreto de uma proposta que se organiza por idades, eixos - Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Vida em Sociedade, Conhecimentos Matemáticos, Natureza e Tecnologia, Linguagens Artísticas, e se desdobra em objetivos. Segundo a diretora da escola 1, a proposta permite que “as colegas vão fazendo os planejamentos anuais sozinhas ou em grupo” (D, Escola 1, 14/06/10). A orientadora da mesma escola explica que o plano curricular da escola pode acrescentar, mas não pode excluir nada do que consta na proposta da rede, daí os constantes “conteúdos mínimos” citados nas entrevistas. A proposta não se reveste, ou não se revestiu ainda, em propostas das próprias escolas.

A escola 1 ainda não teve um Projeto Político Pedagógico – PPP, e esse ano a Secretaria, segundo a diretora, está cobrando que as escolas o elaborem ou atualizem. Conforme relatado pelas profissionais, já houve um trabalho sobre o mesmo, mas esse ainda não compôs aquilo que será o projeto de escola daquela unidade. Logo, essa escola ainda não tem a sua aposta, não tem o seu compromisso acordado com o grupo de profissionais, com a comunidade e com a criança; ainda não se constitui um coletivo organizado, mas um grupo de pessoas que trabalham no mesmo lugar.

De certa forma, o mesmo acontece com a escola 2. Ao contrário da outra escola, já teve versões do PPP que refletiam o conjunto de intenções, compromissos e concepções da escola, mas de uma outra escola. Hoje se encontra nessa escola um grupo que, em sua maioria, não fez parte desse processo e não compõe sua identidade.

O PPP por si só não garante uma escola melhor, pois ele não se configura como um instrumento acima das pessoas que compõe a escola. Mas, de acordo com Veiga (1995, p. 13), o PPP “é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” Sua construção, quando efetivamente se constitui em um processo democrático de tomada de decisões, potencializa o coletivo da escola. Sem esse compromisso o que encontramos na prática é uma lógica de manter a criança ocupada. São realizadas atividades e rotinas que não necessariamente tem a ver umas com as outras e, ousado afirmar após a observação e as entrevistas, sem uma reflexão sobre sua natureza e finalidade.

De acordo com o que foi constatado nos documentos da escola 1, o Plano de Curso é dividido por bimestre, em objetivos gerais e específicos e nas seguintes áreas: a criança e o movimento, a criança e a música, a criança e a Ciência, a criança e a Matemática, a criança e a natureza e sociedade, a criança e as artes visuais, a criança e a linguagem. A escola 2, também de acordo com os documentos analisados, organizava o trabalho em projetos e temas geradores.

Segundo a professora e a orientadora da escola 1, a partir das orientações da Secretaria a escola desenvolve projetos, sendo que alguns são direcionados e obrigatórios, com produção de portfólio: *“Nós vamos ter que começar a guardar as nossas atividades até no final do ano. Até futuramente fazer um portfólio. Tem que fazer essa apresentação. Parece que não vai ter um tema definido.”* (P, Escola 1, 17/06/10)

A orientadora diz: *“eu gosto muito de trabalhar com projeto, projeto auxilia o orientador pedagógico, para mim é melhor porque dá para ver o rendimento das turmas; o trabalho do professor.”* (O, Escola 1, 12/07/10) Em sua opinião há professores com os quais você não precisa se preocupar porque desenvolvem, criam, fazem projetos, por outro lado há colegas com os quais não adianta nem falar. Logo, trabalhar com projeto facilitaria o acompanhamento e a cobrança sobre o trabalho do professor, bem como a troca de experiências e a troca de informação na reunião pedagógica. Em sua experiência, quando o tema fica em aberto e cada um faz o seu, alguns fazem e outros não.

A palavra projeto aparece diversas vezes na observação e nas entrevistas, como também nos Planos de Ação de outras escolas da rede (conforme registrado no cap. 3, p.53). Mas, geralmente o que as pessoas nomeiam como projeto é um

conjunto de atividades, sobre um mesmo tema, para serem realizadas em dado período, resultando em algum material para ser exposto ou distribuído: “*Eu proponho ou alguém falou comigo durante a semana um tema gerador, uma data de calendário que vá favorecer os desdobramentos de algum trabalho, e a gente em cima dali vê para poder montar um projetinho.*” (D, Escola 1, 14/06/10) A diretora conclui: “*A gente sabe, mal e porcamente trabalha esse projeto.*” (D, Escola 1, 14/06/10)

Hernandez e Ventura (1998, p10), alertam sobre “os perigos de assumir uma inovação sem associá-la a uma ideia de mudança e de sucumbir à tentação de modismos”. No caso, talvez tenha sucumbido a própria concepção de projeto ao virar termo recorrente sem a conseqüente mudança na formas de compreender e organizar o conhecimento e instigar a aprendizagem.

Para Corsino (2009b, p.105), projeto é “Uma ideia para ser transformada em ato.” Para a autora, trabalhar com projetos na Educação Infantil é uma maneira de estabelecer o vínculo e a relação entre o que se aprende na escola e a vida das crianças, seus interesses e preocupações, à realidade circundante e a cultura do grupo em que se insere. Assim, confirma-se que trabalhar com projeto é diferente do que vem sendo realizado nessas escolas, inclusive o que propõe periodicamente a Coordenação.

Campos, Füllgraf e Wiggers afirmam que: “Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos.” (2006, p. 100)

Quanto à formação prévia, apesar da exigência para ingresso na rede ser o Ensino Médio na Modalidade Normal, há profissionais que lidam com a criança sem essa formação (como já apontado no capítulo 3 dessa dissertação). O estímulo para o profissional fazer a graduação ocorre através de incorporação da formação no plano de cargos e salários, sobre um baixo salário, segundo informação coletada em entrevista. A formação continuada também é estimulada através do mesmo processo, inclusive com a incorporação de atividades propostas pela própria Secretaria, conforme verificado durante as reuniões mensais da Coordenação de Educação Infantil. A Coordenação propõe a leitura e fichamento de textos, leitura e comentários escritos relacionando o assunto à própria prática, execução de propostas na escola com documentação e registro das mesmas,

valendo certificação aos professores participantes, podendo esses certificados ser utilizados para a incorporação da formação ao salário. Em ambas as escolas não foi observada nenhuma participação na proposta feita no semestre pela Coordenação.

Como já visto, há uma expectativa em formações externas, organizadas sem uma relação mais estreita com a realidade das escolas, sem investimento na formação continuada que pode ser feita por dentro da escola, nas reuniões de planejamento, com estreita relação com a realidade da comunidade escolar – funcionários em geral, crianças e famílias. Não se trata de optar entre uma e outra, até mesmo porque o tempo disponível na escola é muito pequeno para tal propósito. Mas de se trabalhar com as duas possibilidades porque uma potencializa a outra, o que se estuda no miúdo da escola instiga na busca de outros conhecimentos e o que se estuda fora dela legitima ou não o que se prioriza nos estudos mais cotidianos.

As escolas pesquisadas lidam todo o tempo com conteúdos mínimos por comporem o mínimo que esperam, e a proposta pedagógica da rede orienta, que uma criança que frequente a Educação Infantil saiba para seguir para o Ensino Fundamental.

Conhecimentos retirados de um contexto maior, tornados conteúdos e, por serem mínimos, na maioria das vezes é o que se procura garantir às crianças. Pretensão escolar de deter o controle sobre o saber do outro: o quê, quando e como sabe o aluno. Ignorando que cada sujeito tem sua singularidade e, ainda que imerso em uma classe, situado em um determinado tempo histórico-social, impregnado do outro por que através dele se constitui, a tradução do exterior dentro de cada um é única.

Conhecimentos tornados conteúdos porque implicados em uma lógica utilitarista denominada filisteísmo por Benjamin (2002, p.66), como já visto no capítulo 2, p12, dessa dissertação. Filisteísmo é marca da modernidade que torna o tempo vivido constituído de vivências que não se constituem em um conhecimento consistente. Veiga-Neto e Noguera colocam que:

Talvez tenha sido Benjamin quem, pela primeira vez, tenha chamado a atenção para o fato de que vivemos num mundo no qual cada vez parece acontecer mais coisas, sem que isso signifique, necessariamente, que tais coisas nos afetem, toquem nosso âmago e nos transformem. Ao contrário, conforme ele argumentou, parece que quanto mais coisas acontecem à nossa volta, menos experiências nos acontecem. (VEIGA-NETO e NOGUERA, 2009, p.9)

E assim vem se constituindo o currículo dessas escolas, uma sequência de coisas escolhidas pelos adultos que, pelo volume, natureza e forma provavelmente não afetam as crianças. Adultos que por sua vez também vivenciam um volume de coisas sem serem necessariamente afetados por elas. Crianças e adultos empobrecidos de experiência, aquilo que nos afeta e nos impele a fazer, sobre e a partir dela, a história, história de cada um e por isso de todos. Crianças e adultos tornados autômatos dentro da escola. Mas “Como poderia um sujeito cindido formar sujeitos inteiros? Como imaginar um indivíduo que repete formando indivíduos que criam?”, questiona Osteto (2003, p7), ao observar uma escola de Educação Infantil nesse exercício de práticas partidas e sem sentido.

Uma das diretoras entrevistadas afirma “*a criança se supera, a gente tenta bloquear, o adulto tende a limitar e ela sempre acha um jeito de ser feliz, nem que seja com um rolinho de papel higiênico*” (D, Escola 2, 25/08/10). Essa sua afirmativa vai ao encontro da perspectiva benjaminiana de uma criança que não absorve passiva o que chega até ela por que, como já citado no capítulo 2, p.10 dessa dissertação, “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar” (BENJAMIN, 2002, p.69). É a criança se movimentando diante do que se passa e se oferece a ela. E é também Benjamin que nos alerta: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (2002, p.85).

Contudo, essa criança, como afirma Jobim e Souza (1994, p.22), em algum momento é envolvida pela lógica que lhe imprime uma subjetividade capitalística, logo moldada para corresponder às condutas e desejos pensados para e por ela, como vimos em trechos da observação nos quais as crianças já se adequaram e até se comprazem em realizar as tarefas sempre tão iguais. Por isso talvez a mesma diretora possa afirmar: “*Aqui na escola a gente vê que as crianças são felizes. Eles gostam de vir para a escola. Eles têm prazer em realizar as atividades. Você entra na sala e a criança está produzindo com prazer. Elas falam da escola com carinho*” (D, Escola 2, 25/08/10). Claro que isso também se deve à alegria do encontro diário com seus pares, com os adultos que lhe dispensam atenção e cuidados, além das atividades mais livres e criativas.

4.12

“Um ranço, um vício” – Datas comemorativas

O currículo dessas escolas, além dos já citados conteúdos mínimos relacionados ao Ensino Fundamental, tem em comum o fato de não terem outros conhecimentos intencionalmente transitando na escola, apesar dos eixos que constam nos planos da escola 1, o fio condutor, ou a outra face do currículo, são as datas comemorativas. É basicamente através delas que outros conhecimentos penetram o cotidiano. Segundo a professora da escola 2, nessa escola as datas comemorativas têm centralidade no currículo, diz: *“Agosto: pais e folclore; junho: festa junina, setembro: provavelmente festa da primavera.”* (P, Escola 2, 27/08/10) Comenta a professora da escola 1: *“o projeto da escola, o projeto político pedagógico, a maneira de se trabalhar na escola, tem mudado a cada ano, mas que são coisas [as datas] que parecem que ficam ali enraizadas.”* (P, Escola 1, 17/06/10)

No eixo Natureza e Sociedade dos planos de curso da escola 1 está incluída a comemoração das seguintes datas: Páscoa, Índio, Tiradentes, Meio Ambiente, Mães, Trabalho, Festa Junina, Pais/Família, Folclore, Bandeira, Primavera, Trânsito, Crianças, Professor, Consciência Negra e Natal.

Na escola 2 verifica-se que as datas comemorativas também sempre estiveram presentes no currículo da escola. Edições antigas do PPP e Planos de Gestão Anual contêm lista de datas a serem trabalhadas. Mesmo havendo temas geradores neles se incluem as datas. Há pastas arquivadas com modelos de lembranças para essas datas e mensagens relacionadas. Também são observadas apostilas com orientações sobre como trabalhar datas como a Páscoa. Há registros sobre o trabalho com datas em todas as reuniões da década de noventa de acordo com o que consta nos livros de ata. Essas são algumas das datas contidas nesses documentos: Trabalho, Mães, Dia Nacional das Comunicações, Meio Ambiente, Amigo, Festa Junina, Semana do Trânsito, Índio, Livro, Páscoa, Festa da Primavera, Aniversário da Escola, Criança, Pais, Folclore, Criança, Teatro, Avós, Proclamação da República, Dia da Bandeira, Consciência Negra, Verão, Nascimento de Jesus, Ecologia, Namorados, Inverno, Mulheres, Vovó.

A professora da escola 1 afirma que nunca encontrou uma professora ou grupo de professoras que propusessem trabalhar sem as datas comemorativas. Ao explicar o processo de organização do planejamento: *“No início já se faz um*

planejamento, a gente desmembra o planejamento em quatro bimestres, acaba sempre sendo assim. Para facilitar você acaba dividindo os conteúdos em quatro.” Esclarece que: “Encaixa ali as datas comemorativas dentro da realidade do mês, do bimestre e acaba seguindo aquilo ali.” E em sua opinião: “Eu acho que é mais até por comodidade.” (P, Escola 1, 17/06/10)

Justificando essa prática, a professora explica que é apresentada à criança a importância daquela data, exemplificando com o Natal quando: “você vai trabalhar o Natal, você não vai trabalhar só o Papai Noel e o presente, você tem que trabalhar toda parte que envolve o Natal a questão do amor, do nascimento de Jesus. Acho que aí a criança tem muito a ganhar.” (P, Escola 1, 17/06/10).

Na Páscoa, independente do credo de sua família e da sua possibilidade de compreensão, as crianças participam involuntariamente de um ato de fé no espaço do pedagógico. Isso além de já ser submetida a uma prática religiosa diária involuntariamente na oração antes das refeições. A professora da escola 2 fala da necessidade de se “falar qual o verdadeiro sentido da Páscoa, no nosso sentido, no sentido para as outras pessoas. O sentido para a igreja católica, para o judeu, para aquela outra que é espírita...” (P, Escola 2, 27/08/10) Dessa forma estaria ampliando o tratamento dado à questão, ressaltando a existência de diferentes formas de lidar com o tema e o respeito à diversidade. No entanto, porque a escola teria que trabalhar esse tema de cunho religioso? Há inúmeras outras formas de trabalhar o reconhecimento e o respeito à diversidade. Tentar trabalhar essa questão partindo do tema religioso, ou melhor, da comemoração de uma data vinculada a algumas religiões, é trilhar um caminho lodoso, porque muito dificilmente o profissional não deixaria de fazer a defesa sobre aquilo que acredita, afirmando a sua fé.

Novamente nos deparamos com as contradições. A professora questiona e critica o fato de que, às vezes, as datas são trabalhadas sem relação alguma com questões mais amplas como no dia da árvore: “Ah, é dia da árvore, toma a árvore aí, pinta. E sai com pauzinho na árvore. Você não trabalhou uma preservação do ambiente, você não perguntou se na rua dele tem árvore, se não tem, se ele preserva a sua rua.” (P, Escola 1, 17/06/10) quando a própria orientadora já se queixou, de certa forma, das datas serem trabalhadas assim nessa escola e, de acordo com o observado, a mesma professora realiza essa prática que critica:

Havia trabalhos secando sobre uma mesa que a professora recolheu e pôs no pote sobre sua mesa – é um tronco de árvore em cartolina marrom onde se lê: Viva a Natureza! A copa da árvore é a mão das crianças em cola colorida verde com bolinhas de crepom rosa colocadas como se fossem frutas ou flores. O tronco está preso a um palito de churrasco pintado de marrom. (Caderno de campo, Escola 1, 09/06/10)

Em ambas as escolas a reunião de planejamento é largamente utilizada para combinar o que será feito em relação às datas, preparar material sobre as mesmas e até fazer compras para comemorações.

Na escola 1, sendo já a reunião de planejamento “um nó”, como afirmado pela diretora, nela, além de questões de ordem administrativas e organizacionais, trata-se basicamente de questões relacionadas às datas comemorativas: “*A secretária diz que entre outras informações iria falar também da reunião pedagógica: - Dia das Mães, trabalhinho, lembrancinha com o material que tem na escola. Sugestão, porta-chaves de EVA que vai mostrado na segunda-feira.*” (Caderno de campo, Escola 1, 19/04/10) Na reunião do final do mês de maio a diretora combina que será trabalhado o projeto da copa, o tema do meio ambiente, e a problemática da dengue no município. Orienta que na semana de 11 a 18/06 todos deverão trabalhar meio ambiente, lista as atividades e marca a data da exposição de trabalhos e plantio de mudas. Em seguida avisa que nos dias de jogos do Brasil na copa as crianças saem com rosto pintado e com apito verde e amarelo, com colar verde e amarelo de “rabo de rato”, máscara e bandeira de mão, viseira e/ou gravata de EVA. Ressalta que todo esse material foi comprado com o seu dinheiro e que na próxima semana, com a verba da escola, será comprado o EVA. (Caderno de campo, Escola 1, 28/05/10)

Na escola 2, na reunião que antecede o dia dos pais as professoras se dividem entre completar o diário, concluir as lembrancinhas dos pais e copiar modelos de trabalhos sobre os pais. (Caderno de campo, Escola 2, 06/08/10) A diretora me avisa que não sabia se haveria uma reunião de planejamento por causa da festa do folclore no fim de semana. (Caderno de campo, Escola 2, 25/08/10) No dia da reunião as professoras me avisam que não vão planejar porque vão a rua comprar ‘coisas’ para a festa do folclore. (Caderno de campo, Escola 2, 27/08/10)

O tempo de funcionárias e professoras é direcionado para a confecção de enfeites e lembranças, o que chama mais a atenção devido à falta de funcionários tratada no início do capítulo. Próximo a Páscoa encontrei funcionárias montando máscaras e embalando pirulitos durante o horário de trabalho, inclusive com a

diretora. Próximo ao dia dos pais e a copa do mundo as professoras das duas escolas dedicam parte do seu tempo com a criança a confeccionar lembranças, enfeites para a sala ou para as crianças, enquanto as crianças manuseiam livros, desenham ou almoçam.

A decoração das salas e da escola também é organizada pelas datas, geralmente sem a participação da criança, com gravuras coloridas adquiridas no comércio (Caderno de campo, Escola 1, 12/03/10), cartazes feitos por adultos (Caderno de campo, Escola 1, 31/03/10) ou ainda com murais como no dia das mães:

Mural do Hall da entrada – figura ao centro – Mulher com criança ao colo com mamadeira em meio a notas musicais e corações, em volta da figura estão palavras como amor, virtude, dedicação, paciência, generosidade, carinho, responsabilidade, doação, tudo contornado por flores de papel. Mural ao lado da porta da entrada em EVA colorido – Parabéns mamães! Figura de menina loura beijando mulher loura, flores de papel em volta. (Caderno de campo, Escola 1, 30/04/10)

Cartaz no corredor do grupo III A – Foto de mães com seus filhos –

Mães são tipo:

Casas Bahia – Dedicção total a você.

Credicard – Não tem preço.

Itaú – Feita para você.

Arapuã – Ligadona em você.

Bombril – Tem 1001 utilidades.

Guanabara – É tudo por você.

Globo 90 – Não tem pra ninguém, é 100!

SBT – A melhor mãe do Brasil. (Caderno de campo, Escola 1, 30/04/10)

Tendo ainda o dia do folclore: “*Mural do corredor – trabalhos sobre o saci, dobradura de papel do chapéu completado com desenho pela criança.*” Ou o dia do artista (21/08), quando outro mural do corredor ganha “*um sol sorridente feito pelas crianças, as mãos em verde e amarelo carimbadas. Frase: as mãos do artista reluzem no universo!*” Rodeado de frases das crianças: “*O artista pinta. O artista dança. O artista canta. O artista trabalha na novela. O artista faz desenho. O artista faz filme.*” (Caderno de campo, Escola 2, 23/08/10)

Lembranças são confeccionadas mesmo que isso interfira até nas atividades de higiene, como comenta a secretária durante uma reunião de planejamento: “*outro dia a colega se dividia entre dar banho e fazer chapéu de bombeiro. Eu disse ‘deixa o banho e faz o chapéu de bombeiro’*”. (Caderno de campo, Escola 1, 30/04/10)

As atividades são organizadas em torno da data, como símbolos da Páscoa para serem coloridos (Caderno de campo, Escola 1, 29/03/10), desenhos de profissionais para colorir no dia relacionado aquela profissão independente de qualquer trabalho que venha sendo realizado (Caderno de campo, Escola 1, 10/05/10) ou dobraduras ou recortes para serem complementados pela criança de acordo com a orientação da professora:

A professora foi ao quadro e desenhou uma camisa explicando enquanto desenha: “a camisa tem gola, botões e bolso, tem que por nome. Agora vocês vão pintar e escrever aqui atrás Papai TE AMO”. A professora escreve atrás de uma camisa e põe em uma mesa como modelo para copiarem. Recomenda: “Escolham uma cor só, não é para papagaiarem não. Cada criança faz uma camisa branca e uma amarela.” (Caderno de campo, Escola 2, 05/08/10)

Os conhecimentos sobre a data são apresentados pela professora:

“O que é mais importante na Páscoa que a gente aprendeu hoje? Jesus! Por quê? Porque ele morreu e nasceu de novo. Não é só chocolate não. Jesus morreu na cruz para nos salvar e ressuscitou para nos salvar. Significa renovação, vida nova para todos nós todo dia. Não pode brigar, tem que ser amigos. Vocês querem ganhar ovo de Páscoa, mas não é só pedir. Tem que ser bonzinho para a mamãe.” (Caderno de campo, Escola 1, 29/03/10)

Entrega um pirulito de chocolate e um pão, recomendando: “O pirulito é para abrir em casa. O pão representa o corpo de Cristo e é para partilhar, dividir. Dar um pedacinho para o papai, um pedacinho para a mamãe, para partilhar a alegria da Páscoa”. (Caderno de campo, Escola 1, 31/03/10)

As refeições são preparadas de acordo com a comemoração em questão e registradas em fotos. A diretora em reunião de planejamento, quando falava das questões financeiras da escola e da dificuldade em variar a merenda por isso, diz: “*Mas vai haver o peixinho da Semana Santa, em nome de Jesus*”. (Caderno de campo, Escola 1, 12/03/10) Na mesma semana o lanche é canjica, comida de Semana Santa. As crianças vivenciam o que seria a aproximação de uma ação de cunho religioso durante o seu lanche:

Após a canjica foi servido suco de uva em copos de cafezinho e a professora avisou que não podia beber ainda, explicou que representava o sangue de Cristo que morreu e nasceu de novo. A professora entregou o pão explicando que representava o corpo de Cristo. As crianças então cearam o corpo e o sangue de Cristo. (Caderno de campo, Escola 1, 31/03/10)

Ao final do dia as crianças são fantasiadas de acordo com a data. Na quarta feira da Semana Santa os rostos foram pintados de coelhinho e depois colocadas orelhas de coelho. (Caderno de campo, Escola 1, 31/03/10) No dia do índio os rostos também foram pintados com listras coloridas e em seguida colocados os colares de macarrão e a tira de EVA enfeitada com pedaços de EVA coloridos,

cola colorida e penas, no pátio havia uma diversidade de índios fantasiados, chocalhos de garrafa PET e milho. (Caderno de campo, Escola 1, 19/04/10) Também na véspera do dia do trabalho as crianças estavam vestidas com fantasias de diferentes profissões feitas pelos adultos com EVA, papel crepom, revistas: jornaleiro, bombeiro, guarda de trânsito, cozinheiro. (Caderno de campo, Escola 1, 30/04/10)

As atividades relacionadas à data em questão se encerram, algumas vezes, com uma culminância: *“uma mesa no pátio onde se distribuem coco aos pedaços, batata doce, pipoca e cana tendo um fundo de TNT rosa onde se lê “Projeto Índio”, com borboletas e flores coloridas.”* Sendo que: *“A diretora cuida dessa mesa, as professoras olham os alunos, comem e aguardam as mães.”* (Caderno de campo, Escola 1, 19/04/10)

Perguntadas sobre **quem impõe às escolas a prática de comemorar as datas** como conteúdo escolar, as entrevistadas dão as seguintes respostas: **a rede, a coordenação, a direção, a escola, as professoras, as professoras com as crianças, e até, não saber.**

Responder que é a rede talvez seja uma maneira de dizer “somos todos nós” ou “não sei”. Dizer que é a Coordenação, de certa forma procede, primeiro porque a proposta curricular da rede tem um item dedicado ao tema, como também estimula a prática ao propor projetos para toda a rede relacionados às datas comemorativas e, algumas vezes, vinculados a exposições e eventos nos quais é necessário apresentar os resultados do trabalho. Citar a direção também procede, por que as diretoras em suas entrevistas demonstraram concordar e achar natural que a Educação Infantil se organize em torno de datas. Quando se diz que é a escola, a pessoa está se referindo a um coletivo que delibera ou concorda. Professoras também é uma resposta muito pertinente porque, de acordo com o observado, elas concordam e executam com muita naturalidade essa prática. Já professoras com as crianças é uma possibilidade não observada na pesquisa. Responder que não sabe pareceu uma resposta muito honesta de acordo com o que foi observado e ouvido nas entrevistas.

Outra questão pesquisada é **quem escolhe ou define quais datas serão trabalhadas** e as respostas foram **a escola, a direção e os professores**, apontando ora para um coletivo, ora para uma instância de decisão.

E sobre **porque as escolas trabalham com datas comemorativas**, a resposta mais fundamentada é por ser uma **possibilidade de trabalhar a história e a cultura do país**, mas a mesma entrevistada conclui em seguida que isso não acontece. Diz que até gostaria que as datas fossem trabalhadas, mas na verdade elas são “desenhadas e pintadas” (O, Escola 1, 12/07/10). Outras respostas foram: **ajuda a se organizar, que envolve todas as áreas e por que é uma forma de se cobrar da professora o seu trabalho**. Optar por essa forma de trabalhar por uma questão de organização expõe o fato de que é necessário estudar outras formas de organização do trabalho. Também é necessário relativizar o que é essa organização, se está organizado para a criança, para a professora ou para a direção e o que essa organização favorece. Dizer que envolve todas as áreas remete a lógica do Ensino Fundamental. Trabalhar com datas para controlar o trabalho do professor, como já foi mencionado também em relação a trabalhar com projeto, expõe o quanto as relações e as concepções necessitam ser trazidas à tona para a construção de outras práticas.

Quando perguntada sobre a **importância de trabalhar com datas** para as crianças, uma entrevistada responde que, às vezes, **a criança não tem nem noção** do que está sendo trabalhado. Para outra é importante **mostrar para a criança a importância das datas**, saber o que está acontecendo, **para ela gravar**. Para uma terceira trabalhar ou não, **não faz diferença** e afirma que prefere trabalhar as datas que as crianças estão envolvidas, mas a escola ignora a realidade da criança.

As outras respostas são muito preocupantes quando pensamos que se trata de um espaço de educação, formado em maior parte por professoras e que toda ação pedagógica pressupõe uma intencionalidade. Quando perguntadas sobre **por que trabalham com datas comemorativas**, as entrevistadas também responderam que: **é um hábito, um padrão, um ranço, um vício, não sabe, por que é mais fácil de trabalhar, que faz por fazer, é cômodo, é tradição, já está enraizado, já está dividido, por acomodação, é necessário, por que todo mundo faz, por que um utiliza idéia do outro, gosta, dá motivação, ninguém se opõe, gostam de fazer juntas, sempre existiu, precisa fazer lembrancinha, por que a escola é tradicional, é feito de forma suave, professores têm expectativa de dar continuidade**. Aqui o autômato se revela por inteiro, faço por que faço, sem nenhuma reflexão, sem pensar em outras formas, não só de trabalhar com as crianças, mas de se realizar em seu trabalho. O que é o trabalho

para quem faz por fazer, por que sempre foi assim? Osteto, reflete sobre o professor que ao submeter a criança também se submete a essa forma de viver o seu trabalho e vida:

“No espaço massificado, suprimidos os autores, poderíamos, sim, antever um adulto que também não exerce sua autoria. Ao repetir o modelo das famigeradas lembrancinhas para datas comemorativas (no caso era dia dos pais) e oferecer desenhos prontos para as crianças pintarem, o professor atesta aquela dissociação que venho pontuando entre razão e sensibilidade. Nesta medida, configura-se um apartar-se da alma – a inteireza de ser humano e, assim, de ser professor.” (OSTETO, 2003, p. 7)