

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Walquíria de Souza Euzébio

**Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das
crianças em uma instituição de Educação Infantil**

BELO HORIZONTE.

2018

Walquíria de Souza Euzébio

Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Mestra em Educação e Docência.

Área de concentração: Infância e Educação Infantil

Orientadora: Iza Rodrigues da Luz

BELO HORIZONTE

2018

Ficha catalográfica

E91p
T

Euzébio, Walquiria de Souza, 1989-

Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de ensino infantil [manuscrito] / Walquiria de Souza Euzébio. - Belo Horizonte, 2018.
157 f., enc; il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Iza Rodrigues da Luz.

Bibliografia : f. 143-149.

Anexos: f. 154-157.

1. Educação -- Teses. 2. Professores e alunos -- Teses. 3. Agressividade nas crianças -- Teses. 4. Educação pré-escolar -- Teses.

I. Título. II. Luz, Iza Rodrigues da. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 155.423

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

ATA DA DEFESA

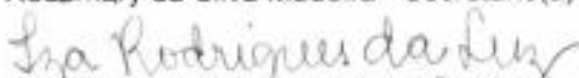
ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA WALQUIRIA DE SOUZA EUZÉBIO

Realizou-se, no dia 17 de agosto de 2018, às 14:00 horas, Sala 402, FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1290ª defesa de dissertação, intitulada *Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil*, apresentada por WALQUIRIA DE SOUZA EUZÉBIO, número de registro 2016655024, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Iza Rodrigues da Luz - Orientador (UFMG), Prof(a). Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (UFMG), Prof(a). Santuza Amorim da Silva (UEMG).

A Comissão considerou a dissertação, aprovada, destacando a originalidade da temática, a densidade de tratamento dos dados e sugerindo a publicação por meio de artigos.
A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de dissertação para: _____

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 17 de agosto de 2018.


Rosemary da Silva Madeira - Secretário(a)


Prof(a). Iza Rodrigues da Luz (Doutora)


Prof(a). Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (Doutor)


Prof(a). Santuza Amorim da Silva (Doutora)

Dedicatória

Dedico esta dissertação à memória de minhas avós Luzia e Conceição. A força delas para viver e lutar por suas famílias me inspira a não desistir frente às diversidades da vida e almejar dias melhores para as mulheres e as crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora Iza, por me inspirar sempre que nos encontrávamos, compartilhando comigo sua força e seus conhecimentos. Seu incentivo, mais do que qualquer outro, se mostrou em vários momentos o principal combustível para que este trabalho fosse concluído. Sua postura profissional e sua firmeza aliada à sua leveza me mostraram que o caminho era possível de ser percorrido e que você estaria ali para me mostrar como percorrê-lo.

Ao meu pai, Serafim e minha mãe, Ruth. Pelo apoio, amor e orgulho. Por terem me ensinado tudo que precisava para viver com autonomia, paz, felicidade e garra. Por me mostrarem o quanto é importante compartilharmos a caminhada da vida com as pessoas que amamos. Agradeço principalmente pela certeza que sempre me transmitem de que não importa o que houver, sempre estarão orando e que eu sempre terei para onde voltar.

Ao meu maninho, Lucas, por me permitir viver um amor que não sei explicar. Pela amizade e cumplicidade, pela parceria e pelo cuidado que tem comigo. Nossa família é meu porto seguro e cada passo que dou é em vocês que eu penso. Mãe, pai, irmão, amo vocês. Aproveito para agradecer à minha amiga Giovana por ter, juntamente com o Lucas, cuidado de mim nos momentos finais de escrita, por sua leitura atenta e seu carinho de sempre.

À minha querida Maria Helena, uma grande amiga e uma mãe que a vida me deu. Obrigada pelas ligações telefônicas e palavras de força e incentivo, nossos laços são eternos como o nosso amor.

Aos meus grandes e queridos amigos, Rubia, Ingrid, Mateus e Thiago. Nossa Trinca é meu esteio. Em meio à loucura que vivemos nos últimos anos, sempre soube que poderia contar com vocês e nossa amizade foi e tem sido minha maior alegria.

À minha amiga Juliana, pelas orações e pelo apoio no momento em que os demais já estavam cansados. Suas orações certamente foram ouvidas e graças a elas pude concluir este trabalho. Obrigada por não poupar recursos para me apoiar espiritualmente.

Às amigas e amigos que fiz durante o Mestrado e ao Grupo das Isas . A parceria e a amizade de vocês fizeram com que as dificuldades dessa caminhada pudessem ser compartilhadas e nossas angústias transformadas em “risadas de desespero”. Nosso grupo “E a defesa, já

marcou?” foi um presente divertido desta caminhada. Agradeço especialmente à amiga Bárbara. Compartilhar essa experiência da escrita de uma dissertação com você tornou a caminhada divertida e cheia de inspiração.

A Deus, por ter me presenteado com tantas pessoas que me amam e cuidam de mim. Pela força que só Ele poderia me dar para tratar de um tema difícil em um momento difícil. Sou especialmente grata por ter sentido tanto amor e tanta bondade durante minha trajetória até aqui.

Meus sinceros agradecimentos a todos vocês, com todo meu amor e admiração,

Walquíria, Wal, Quila, Biga, Walrikia.

EPÍGRAFE

Tanto quanto possível, deve cada criança ser ensinada a confiar em si mesma. Pondo em exercício as várias faculdades, aprenderá onde é mais forte. O sábio instrutor dará especial atenção ao desenvolvimento dos traços mais fracos para que a criança possa formar um caráter bem equilibrado e harmonioso. (...) Depois da disciplina do lar e da escola, todos terão de enfrentar a severa disciplina da vida. Como enfrentá-la sabiamente, é a lição que se deve explicar a toda criança e jovem. (...) Proporcionamos às crianças e jovens um bem para toda a vida, ensinando-as a enfrentar corajosamente essas dificuldades e encargos. (WHITE, 1827/2007, p. 157).

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo principal investigar as ações de professoras diante de manifestações de agressividade de crianças com quatro e cinco anos, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI de Belo Horizonte. O referencial teórico articula às áreas da Educação Infantil e da Psicologia, tendo como principal aporte estudos de D. W. Winnicott, que analisa o comportamento agressivo por uma perspectiva psicanalítica, na qual a agressividade é vista como constitutiva, criativa e necessária ao desenvolvimento psíquico do sujeito. Realizou-se para isso uma investigação qualitativa, com análise de documentos, observação participante e entrevistas semiestruturadas com três professoras, as coordenadoras pedagógicas e a vice-diretora da instituição. Essas análises indicaram que, tanto nos documentos quanto na concepção das professoras, a temática da agressividade foi apresentada como sinônimo de violência. As professoras demonstraram dificuldades em diferenciar os termos violência e agressividade. Identificamos, ainda, uma visão do fenômeno à sua faceta negativa, o que, conforme nosso referencial teórico, dificulta a ação educativa das crianças. Fundamentados nessa análise, consideramos que ainda é preciso avançar com relação à compreensão da agressividade, não apenas no campo educacional, mas em todos aqueles em que se trabalha com a formação humana e que, para isso, os cursos de formação continuada devem ser constantemente oferecidos às docentes e contemplar as relações complexas que as professoras estabelecem com as crianças.

Palavras-chave: Relação professoras-crianças. Agressividade. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work presents the results of a master's research that had as main objective to investigate the actions of teachers in front of demonstrations of aggressiveness of four and five years old children in a Municipal Unit of Early Childhood Education - UMEI of Belo Horizonte. The theoretical reference articulates to the areas of Early Childhood Education and Psychology, with the main contribution of studies by D. Winnicott that analyzes the aggressive behavior by a psychoanalytic perspective, in which aggressiveness is seen as constitutive, creative and necessary to the psychic development of the subject. A qualitative investigation was carried out, with document analysis, participant observation and semi-structured interviews with three teachers, pedagogical coordinators and the deputy director of the institution. These analyzes indicated that both in the documents and in the conception of the teachers the theme of aggressiveness was presented as a synonym of violence. The teachers demonstrated difficulties in differentiating the terms violence and aggression. We also identify a vision of the phenomenon to its negative side, which according to our theoretical framework hinders the educational action of children. Based on this analysis, we believe that there is still a need to move forward with regard to the understanding of aggression, not only in the educational field, but in all those in which human training is practiced and that for this, continuing education courses must be constantly offered to teachers and to contemplate the complex relationships that the teachers establish with the children.

Keywords: Teacher-child relationship. Aggressiveness. Child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Modelo do Diário de Campo	18
Tabela 2: Número geral de instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte em 2018	30
Tabela 3: Atendimento em instituições de Educação Infantil em BH. 2018	31
Foto 1: Entrada e rampa de acesso à UMEI	58
Foto 2: Projeto arquitetônico e método construtivo das UMEIs que fazem parte da PPP	61
Fotos 3, 4, e 5: Escada de acesso ao segundo andar e corredores	64
Quadro 1: Equipe UMEI	64
Quadro 2: Nomes Fictícios das crianças da Turma A, raça e familiares com quem residem	73
Gráfico 1: Declaração de raça. Turma A	74
Fotos 5, 6 e 7: Turma A	75
Quadro 2: Nomes Fictícios das crianças da Turma B, raça e familiares com quem residem	76
Gráfico 3: Declaração de raça. Turma B	77
Fotos 8, 9 e 10: Turma B	77
Quadro 3: Espaços UMEI	79
Imagem 1: Registro do Diário de Campo organizado por categorias	83
Esquema 1: Quadro com trechos de falas das entrevistadas sobre o que consideram ser os combinados	85
Quadro 4: Participantes das Entrevistas	86
Esquema 2: As ações das professoras a partir de um comportamento considerado agressivo	98
Esquema 3: Falas das professoras para as crianças	108
Quadro 5: Organização dos espaços por turma – Turmas A e B	109
Quadro 6: Rotina semanal – Turmas A e B, UMEI, 2017	110
Fotos 11, 12 e 13: Atividades de movimentos propostas pela professora Tarsila – Turma A.....	112
Fotos 14, 15 e 16: Crianças brincando no parquinho da UMEI Luzia de Oliveira	113
Gráfico 5: Ações das professoras diante de manifestações de agressividade das crianças	116
Gráfico 6: Formas de castigos utilizadas pelas professoras	119
Gráfico 7: Formas de ameaçar as crianças quando agem de maneira inadequada	122

LISTA DE SIGLAS

AC – Auxiliar de coordenação

ACEPAT – Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar.

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPEMG - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais

CNE – Conselho Nacional da Educação

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DVD – Disco Digital Versátil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

E. I. – Educação Infantil

FaE - Faculdade de Educação

FNDE - Fundo Nacional de Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

LSF - Light Steel Frame

MG – Minas Gerais

MLPC - Movimento de Luta por Creche

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPP - Parceria Público-Privada

PVC – Policloreto de Polivinila

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SGE – Sistema de Gestão Escolar

Sind-REDE/BH - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte

SINE - Sistema Nacional de Emprego

SMAD – Secretaria Municipal de Administração

SMED - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivo Geral.....	16
1.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Opções metodológicas: abordagem qualitativa	16
1.4 Passos para início à pesquisa	20
1.5 Entrada no Campo / Contato Professoras	22
2 O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
2.1 A construção da Infância e Educação Infantil numa perspectiva histórica	26
2.2 A Educação Infantil em Belo Horizonte.....	29
2.3 Quem são as profissionais que atuam na Educação Infantil	33
3 A AGRESSIVIDADE EM PESQUISAS.....	42
3.1 Conceitos sobre a Agressividade	49
3.2. A agressividade para D. W. Winnicott.....	50
3.3 Violência e Agressividade	55
4 O CAMPO E SEUS SUJEITOS.....	58
4.1 A Instituição: Construção e Arquitetura da UMEI Luzia de Oliveira	58
4.2. A equipe.....	64
4.3 As famílias	67
4.4 Observações iniciais: Professoras, Crianças, Espaços da UMEI.....	72
4.4.1. Professora Tarsila e a Turma A	73
4.4.2 Professoras Marta, Maria e a Turma B	75
4.4.3 Os espaços e tempos da UMEI.....	78
5 A AGRESSIVIDADE NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	81
5.1 Perfil, percepções e avaliação das Professoras sobre aspectos relacionados à docência na Educação Infantil	85
5.2 A agressividade na visão das professoras.....	97
6 AS AÇÕES DAS PROFESSORAS DIANTE DAS MANIFESTAÇÕES DE AGRESSIVIDADE DAS CRIANÇAS	108
6.1 Os tempos e espaços das turmas A e B.....	109
6.2 As relações observadas no cotidiano escolar	115
6.3 O racismo nas ações das professoras.....	127
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142

REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A	152
APÊNDICE B	154
ANEXO 1	156
ANEXO 2.....	158

1 INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar sobre o tema desta obra teve início durante a trajetória como estagiária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – na Faculdade de Educação FaE/UFMG, coordenado pelas professoras Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz. Foi possível observar a dificuldade das educadoras ao lidar com crianças consideradas “bagunceiras”, aquelas que fogem ao padrão de comportamento esperado ou entendido como ideal. Já como professora na Educação Infantil, observava as inquietações e desabafos das colegas de trabalho, no sentido de não saberem o que fazer, pois segundo a percepção delas, a cada ano as crianças estavam mais agressivas, sem limites, se impondo e “respondendo” cada vez mais cedo.

Em conversas informais mantidas com as docentes, recorrentemente a responsabilidade sobre tal realidade recaía sobre a família da criança e o contexto socioeconômico em que viviam, desacreditando-se, assim, que havia algo que pudessem fazer ou contribuir para lidar com as atitudes dessas crianças. A partir dessa observação, despertou-se o interesse de pesquisar em que se baseiam as práticas pedagógicas frente a situações de agressividade e quais são os desdobramentos disso decorrentes.

O interesse pelo tema se intensificou durante a atuação como professora em uma escola da rede particular, com uma turma de crianças de quatro e cinco anos. Uma das crianças chamava a atenção por agir com agressividade, sempre que algo a desagradava. Ninguém sabia como tratá-la tampouco explicar por que ela se comportava daquela maneira. Quando acontecia algo que a aborrecia, reagia com mordidas, socos, arranhões ou estragava os materiais dos colegas. Ao conversar com a mãe da criança, foi possível identificar que elas viviam em um contexto familiar fragilizado. O pai havia abandonado a família e, segundo a mãe, ela já tinha passado por outras escolas de Educação Infantil, nas quais suas antigas professoras não souberam como trabalhar com ela. Após muita angústia e insegurança, sem saber qual a melhor maneira de acolher aquela criança, a autora percebeu que deveria tomar uma atitude diferente das que ela estava acostumada a presenciar. Começou, então, a agir com carinho e acolher suas emoções e sentimentos. Como resposta, ela logo começou a se expressar de outras formas, quando se sentia frustrada ou incompreendida. Diminuíram os episódios de agressão física aos colegas e o diálogo se tornou mais frequente com eles e demais funcionários da escola.

Através da experiência com esta criança, a autora pôde observar que há, comumente, uma tendência a rejeitar e discriminar crianças agressivas, o que resulta em uma

série de consequências. Normalmente, tais crianças são as que os colegas, professoras e demais funcionários menos gostam e de quem preferem manter distância. Até mesmo os pais das crianças “agredidas” costumam reclamar delas e de sua proximidade com seus filhos. Por meio dessa vivência, foi possível entender que, quando se compreende o porquê das atitudes agressivas de certas crianças, a postura com elas muda. Pode-se observar que, à medida que havia melhor tratamento com aquela criança, sendo demonstrado afeto, os colegas passaram a se envolver mais com ela e os demais funcionários também. Sentindo-se acolhida e como parte do grupo, a criança passou a expressar seus sentimentos de outras maneiras.

Após esse reconhecimento, a autora percebeu que seria importante buscar pesquisas que ampliassem o olhar sobre a agressividade e sobre como as professoras podem trabalhar para auxiliar as crianças na expressão de suas emoções e sentimentos. Silva (2006) afirma ser necessária uma postura articulada por parte das professoras para promover uma interação melhor entre os colegas e a criança. Para ela, “a qualidade da relação da criança com os colegas é, em grande parte, mediada pelo docente já que ele pode ampliar as oportunidades de interação entre os alunos em sala de aula.” (SILVA, 2006, p. 35). Gaglioto *et al.*, (2012) afirmam que “professores orientados pela teoria” saberão orientar sua prática a partir do que foi estudado. Daí a importância das pesquisas que aprimorem o conhecimento sobre a forma de agir em situações de agressividade por parte das crianças.

Considerando essas questões, entende-se que seria importante analisar como as professoras trabalham, quando o currículo não define quais são as ações esperadas dessas profissionais. Portanto, após realizar-se um levantamento sobre os estudos que tratam da agressividade manifestada em crianças e a relação com as professoras e das observações feitas na escola em que trabalhava, a autora percebeu a relevância de se pesquisar a temática, direcionando o olhar para as docentes, sua formação e atuação.

Este estudo buscou analisar a concepção de três professoras sobre a agressividade infantil e observar como esse comportamento é acolhido e entendido por elas, visto que a maioria das pesquisas até então realizadas, como será detalhado a seguir, direcionam o olhar para as crianças consideradas agressivas e não, especialmente, para as ações e o papel das professoras diante de situações em que a agressividade é manifestada. Nesse sentido, a pergunta básica que norteou esta investigação foi: “Em que se baseia a reação das professoras frente à manifestação da agressividade em crianças da Educação Infantil?”. Para responder a essas questões, estabeleceram-se os seguintes objetivos.

1.1 Objetivo Geral

Investigar as ações de professoras, diante de manifestações de agressividade de crianças de quatro e cinco anos de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte.

1.2 Objetivos Específicos

- Conhecer as experiências profissionais de algumas professoras no que se refere à temática estudada.
- Identificar e compreender o que as professoras consideram como agressividade.
- Identificar e analisar as motivações e as ações dessas professoras diante dos comportamentos agressivos de algumas crianças.

Na próxima seção será apresentada a metodologia escolhida para alcançarem-se os objetivos propostos, tendo como referências autores como Bardin (1979), Minayo (1994), Goldenberg (2004), dentre outros. Em seguida, será descrito o caminho traçado para garantir a ética na pesquisa, numa preocupação constante com as professoras e com as crianças, que, gentilmente, aceitaram participar deste processo investigativo. Será descrito, também, como foi realizada a escolha do campo e dos sujeitos participantes.

1.3 Opções metodológicas: abordagem qualitativa

Este trabalho teve como base as indicações e estudos de algumas autoras e autores de referência, no que se refere a pesquisas de caráter qualitativo, como Bardin (1979), Minayo (1994), Goldenberg (2004). Nesses trabalhos são encontradas indicações para a realização de boas práticas de pesquisas qualitativas, visto que a preocupação “não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.” (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Para compreensão sobre pesquisa qualitativa com professoras, recorreu-se aos estudos de Tardif (2008), para se compreenderem as especificidades da docência e por que, assim como ele, “acreditamos que a análise do trabalho docente não pode se limitar a registrar e estudar os quadros sociais globais que encerram o processo de trabalho concreto dos professores”, mas que se faz necessário levar a “pesquisa ao campo propriamente dito das

práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares” (TARDIF, 2008, p. 38).

Nesse sentido, optou-se por fazer uma pesquisa de campo com observação participante, contando com a participação de três professoras de duas turmas da Educação Infantil, compostas por crianças entre quatro e cinco anos de idade. A faixa etária das crianças foi escolhida por saber-se que, nessa idade, as crianças, da maneira delas, já entendem e fazem uso das regras necessárias para a convivência com seus pares e com as professoras. Essa compreensão sobre o uso social das regras ou “combinados” - como é denominado na UMEI participante – foi fundamental no que se refere às observações que se pretendia realizar das professoras com as crianças.

Optou-se por incluir a realização de entrevistas com as participantes da pesquisa, bem como com as coordenadoras e vice-diretoras, na busca por contemplarem-se os diversos olhares sobre o fenômeno da agressividade e das relações que ali se estabeleceram e para certificação de não se restringir apenas à visão e concepção da pesquisadora sobre as ações observadas. Tendo em vista essa subjetividade, elaboraram-se dois roteiros de entrevistas, um para as professoras (APÊNDICE A) e outro para as coordenadoras e vice-diretora (APÊNDICE B), incluindo perguntas que buscaram compreender o contexto em que as participantes estavam inseridas, conhecer suas trajetórias profissionais e, por fim, a concepção que tinham sobre a agressividade, a indisciplina e a violência, por entender que esse tipo de entrevista:

(...) colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (BONI e QUARESMA, 2005, p. 75).

Portanto, foram elaboradas algumas perguntas que pudessem direcionar a conversa com as professoras e estimulá-las no diálogo sobre si e sobre as relações que estabelecem com as demais professoras, crianças e pais da instituição. Foram incluídas, também, perguntas que auxiliassem na investigação da concepção que tinham a respeito da agressividade e sobre o papel delas na mediação das relações com as crianças.

Todas as entrevistadas tiveram oportunidade de escolher o melhor local e horário para que as entrevistas fossem realizadas e com autorização delas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora.

Pretendeu-se, com este tipo de entrevista, garantir que as professoras tivessem liberdade para expressar suas concepções sobre os diversos fatores que envolvem a docência e as relações com as crianças e as(os) adultas(os). Por mais sistemática que seja a observação do pesquisador, entende-se que as entrevistas com os sujeitos observados permitem a inclusão de novos olhares sobre o que está sendo pesquisado, enriquecendo, assim, a análise dos resultados.

Outro método utilizado para coleta das informações foi o diário de campo, um importante recurso que auxiliou durante as observações no cotidiano da escola e, posteriormente, para sistematização dessas observações. Nos primeiros dias na escola, o caderno de campo não foi utilizado, pois considerou-se que a presença da pesquisadora por si só já chamaria a atenção das crianças. Optou-se por criar-se, primeiramente, um vínculo com as professoras e crianças para, depois, inserir-se o diário de campo e lá mesmo realizar algumas anotações. Assim que se percebeu que o uso do diário foi bem aceito por todas(os) as(os) envolvidas(os) na pesquisa, as anotações passaram a ser frequentes e as ações observadas descritas com maior riqueza de detalhes. Diariamente, após cada ida à escola, realizou-se a reescrita do diário no computador, complementando-o com detalhes que, pelas circunstâncias, não tiveram possibilidade de anotação.

Para sistematizar as informações coletadas, criou-se um arquivo no programa *Excel* com todas as observações anotadas no diário de campo, para que, posteriormente, no processo de análise dos dados, todas as informações fossem sistematizadas e tivessem fácil acesso. O diário de campo foi organizado da seguinte forma:

Tabela 1: Modelo do Diário de Campo.

Data	Descrição	Notas/Comentários
16/01/2017		
06/02/2017		

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Nesse arquivo, buscou-se detalhar as todas as ações das professoras. No entanto, com maior densidade, foram descritas as ações que estavam diretamente relacionadas às atitudes tomadas frente a manifestações de agressividade por parte das crianças. A descrição densa da rotina das professoras naqueles momentos específicos se mostrou importante, principalmente durante os momentos de análises dos conteúdos coletados, pois ajudou a compreender melhor as professoras, as crianças e a perceber que o “interesse não reside na

descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados” (BARDIN, 1979, p. 38).

Para analisar esses conteúdos, seguiram-se os passos sugeridos por Minayo (1994): realizou-se a pré-análise dos dados coletados, explorou-se e organizou-se todo o material em documentos no programa *Excel*, realizou-se o tratamento dos resultados obtidos após a categorização dos conteúdos e, finalmente, descreveram-se as interpretações dos dados, buscando dialogar com os estudos já existentes sobre o problema apresentado. Nessa análise, “a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala” (MINAYO, 1994, p.77). Nas considerações e análise final, estabeleceram-se relações entre as informações obtidas através da pesquisa e os referenciais teóricos utilizados, promovendo uma “relação entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática” (MINAYO, 1994, p. 79).

Para tratamento dos dados, através das observações em campo e nas entrevistas, optou-se por, primeiramente, transcreverem-se todas as entrevistas e, posteriormente, criarem-se as categorias que se mostraram necessárias no primeiro processo e considerando os objetivos desta pesquisa. Visando a uma coleta de dados sistemática e coerente com as vivências no campo, realizou-se uma primeira análise das categorias criadas e, em seguida, passou-se a explorar os dados reunidos. Em seguida, foi feito o tratamento dos resultados em tabelas do *Excel* e foram realizadas as inferências e interpretações (BARDIN, 1979). Esse processo foi desenvolvido durante toda a investigação, tendo como aporte o principal referencial teórico, D. W. Winnicott, e o diálogo com autores contemporâneos que também pesquisaram sobre questões presentes nesta dissertação.

A escolha por estudar mais cuidadosamente os escritos de D. W. Winnicott se efetivou por ser ele um dos principais autores da psicanálise a tratar do tema da agressividade, por sua aproximação com os estudos da infância, da juventude e pela conceituação clara que faz da agressividade como sendo parte constituinte de todo ser humano. Ao iniciar a pesquisa bibliográfica sobre o tema, seu nome foi o primeiro a surgir durante o levantamento bibliográfico. Posteriormente, o interesse pelo autor se mostrou a melhor escolha, visto que, nos estudos realizados para compreensão da agressividade na atualidade, outras autoras reconhecem a importância da concepção de Winnicott. As autoras e autores que dialogam com esta pesquisa foram selecionados a partir de um levantamento bibliográfico sobre trabalhos que tiveram como objetivo pesquisar professoras em contexto da Educação Infantil tendo a temática da agressividade abordada. Nesse sentido, aponta-se que o recorte escolhido

para se realizarem as análises sobre o comportamento das professoras diante de manifestações consideradas agressivas, contou com a influência e concepção de agressividade para Winnicott e com os diversos olhares de autoras e autores apresentados neste trabalho que discutem sobre a formação de professoras, relações entre adultos e crianças, etc. Considera-se que, se outros recortes ou metodologias fossem escolhidos, ou até mesmo outras(os) autoras(es) de referência para compor o quadro bibliográfico desta pesquisa, os resultados poderiam ser diferentes. No entanto, tais escolhas foram feitas a partir de concepções da pesquisadora de sociedade, docência, infâncias e educação, construídas ao longo da sua vida e trajetória acadêmica.

1.4 Passos para início à pesquisa

Antes de entrar em contato com as professoras que fariam parte da pesquisa, garantiu-se que todas as exigências feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa - COEP fossem atendidas. Mesmo apresentando todas as documentações exigidas, o Comitê sugeriu que se detalhassem, no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE para as professoras (ANEXO I), os possíveis riscos que poderiam sofrer por participarem desta pesquisa. Sugeriram que fosse detalhado que, além dos riscos mínimos presentes em qualquer participação em pesquisa na área da Educação, existe a possibilidade de constrangimento, ou quebra de sigilo, por exemplo. Entende-se que esses cuidados estavam sendo exigidos devido ao tema da pesquisa e à relação com as possíveis ações das professoras. Portanto, assim que se concluiu a elaboração desses documentos e se obteve a aprovação do COEP, deu-se início à busca pela instituição que faria parte da pesquisa.

No início do mês de janeiro de 2017, com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação - SMED, foi escolhida a instituição. Em seguida, entrou-se em contato com a UMEI Luzia de Oliveira¹ que, através da vice-diretora Elza², prontamente aceitou o convite.

¹ Nome fictício, escolhido em homenagem à avó materna da pesquisadora.

² Todos os nomes das professoras são fictícios e remetem a nomes de mulheres brasileiras que, de alguma forma, cada uma em sua área, influenciaram positivamente outras mulheres: Anita Garibaldi, mulher guerreira que teve seu nome marcado na história por seu envolvimento direto na Revolução Farroupilha; Dandara, guerreira negra que lutou pela liberdade de seu povo preferindo a morte do que a condição de escravidão; Elza Soares, que lutou durante muitos anos para manter seus filhos em meio a grande pobreza – até se tornar cantora consagrada passou por grandes traumas e hoje suas músicas são uma de suas formas de empoderar as mulheres; Maria da Penha, que, como inúmeras mulheres no Brasil, sofria violência doméstica, no entanto, seu caso foi para a Comissão Internacional de Direitos Humanos, que condenou o Brasil por tratar com descaso a violência e exigiu que mudanças fossem feitas; Marta Vieira da Silva, jogadora de futebol, considerada a melhor do mundo por cinco vezes – recorde entre homens e mulheres – e em 2005 foi considerada a melhor artilheira da história; Tarsila do Amaral, pintora, desenhista e tradutora, considerada artista-símbolo do modernismo brasileiro.

Após esse primeiro contato, agendou-se um encontro presencial para a primeira semana após o final das férias de início de ano letivo. Uma primeira visita foi agendada para a segunda quinzena de fevereiro e, nesse encontro com a Vice-Diretora, foram explicados os objetivos da pesquisa e o interesse em observar as professoras que trabalhavam com as crianças de 4 e 5 anos. Nessa conversa, Elza sugeriu que fossem convidadas as professoras Tarsila, que estava com as crianças de 4 anos, e Marta, que, naquele ano, estava com as crianças de 5 anos.

Naquele momento decidiu-se também que Elza conversaria com essas professoras, explicaria os objetivos da pesquisa e verificaria a possibilidade, disponibilidade e interesse das professoras em contribuir para esta investigação, bem como averiguar os melhores dias e horários para um primeiro encontro com elas. Elza deixou claro que poderia haver resistência por parte das profissionais, especialmente com relação ao tema, e explicou que, como a instituição era muito nova, ainda não haviam passado por ali outras(os) pesquisadoras(es) e que dependeria dos pesquisadores manter as portas da instituição abertas para novas pesquisas.

Na conversa com as professoras pôde-se perceber certo receio quanto ao fato de a pesquisa ser sobre/com as professoras e não sobre/com as crianças. Por isso, procurou-se solucionar quaisquer dúvidas sobre os objetivos ali e sobre as propostas da pesquisa, tendo em vista o estabelecimento de uma situação de troca de saberes e não de avaliação ou julgamento de suas práticas. Foi apresentada a forma como se pretendia conduzir o processo investigativo e já foi sugerida a participação delas nas entrevistas. Após aquele primeiro encontro, pôde-se sentir que as professoras ficaram menos apreensivas quanto à presença da pesquisadora, no entanto, somente com o passar dos dias e através da relação que foi sendo criada com elas é que pôde-se afirmar que todas elas demonstraram estarem à vontade com a presença da pesquisadora na escola. No campo, conseguiram-se estabelecer relações de respeito e afetividade com as professoras e com as crianças participantes da pesquisa, visto que as professoras conversavam com a pesquisadora com liberdade, faziam perguntas sobre o tema da pesquisa e compartilhavam experiências relacionadas a ele. As crianças demonstravam felicidade quando a pesquisadora chegava na instituição e sempre a convidavam para participar das atividades com elas.

Já no primeiro dia de observação, foram entregues às professoras os Termos de Consentimento para participarem da pesquisa e solicitou-se que entregassem às famílias um Termo de Consentimento e Autorização para que as crianças pudessem participar indiretamente da investigação (ANEXO II). Nesses termos, incluiu-se a autorização para a realização de registros fotográficos das professoras e das crianças, garantindo que as imagens

e todas as informações registradas durante a pesquisa seriam para uso exclusivamente acadêmico e se asseguraria o anonimato.

1.5 Entrada no Campo / Contato Professoras

No mês seguinte a essa primeira ida à instituição, tentou-se marcar o encontro com as professoras, sem sucesso. O encontro com elas que, generosamente, aceitaram participar da pesquisa aconteceu no final do mês de março, por causa das dificuldades naturais do início do ano, os rumores de greve geral e abertura de novas turmas.

Foi marcado um primeiro momento com a professora Tarsila, graduada em Pedagogia pela UEMG, que era professora da Educação Infantil havia 3 anos e, naquele ano, acompanhava a turma de crianças de 4 anos. No segundo momento, conversei com a professora Marta, graduada em Pedagogia pela UFMG, que atuava na Educação Infantil havia 13 anos e, naquele ano, estava com a turma de crianças de 5 anos de idade. A intenção naqueles encontros, como dito anteriormente, foi de explicar os objetivos da pesquisa, os passos necessários para alcançar esses objetivos e, principalmente, deixar clara o intuito de aprender com elas e compartilhar experiências. Inicialmente, Tarsila expressou sua preocupação e ansiedade com a possibilidade da presença de uma pesquisadora em sua sala. No entanto, ao longo da conversa, demonstrou maior tranquilidade, quando compreendeu que pretendia-se estabelecer uma relação de troca de conhecimento e que a pesquisadora não estaria lá para julgar suas ações, mas refletir sobre elas. A professora Marta não demonstrou a mesma ansiedade. Logo no início da conversa descreveu um pouco como ela agia em sala de aula e falou sobre como se considera uma professora “brava” e que gostava de “estabelecer combinados com as crianças”. Conversou-se um pouco sobre sua experiência com crianças consideradas agressivas e ela contou sobre algumas vivências nesse sentido. Diferente da professora Tarsila, Marta disse que estava acostumada a receber pessoas em sua sala e que isso não a incomodava nem a fazia mudar seu comportamento. Nessa conversa Marta informou que se submeteria a um procedimento cirúrgico e ficaria de licença durante o mês de abril. Portanto, optou-se por convidar as duas professoras de apoio³ – da turma de 4 e 5 anos –

³ O cargo “Professora de Apoio” ou “Professora de Projeto” como é denominado em algumas UMEIs foi criado para cumprimento do Art. 14 da Lei Municipal 7.235/96, estabelecida pela portaria da SMED 008/9 e em conformidade com as diretrizes da Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que garante às professoras momentos para planejamento e avaliação do trabalho fora da sala. Portanto, nos momentos em que as “Professoras Referência” ou “Professoras Regentes” se ausentam da sala para o fim mencionado, a Professora de Apoio assume a turma. Como estabelecido e descrito nos artigos 14, 15 e 16:

para participarem da pesquisa e, assim, não houvesse uma interrupção das observações na sala das crianças de 5 anos e a pesquisadora acompanhasse a rotina completa das crianças e das professoras. Naquele mesmo dia, conversou-se com as professoras de apoio. No entanto, apenas a professora Maria, formada no curso de Normal Superior, aceitou participar da pesquisa.

Nessa conversa inicial, tratou-se dos principais interesses da pesquisa e a pesquisadora aproveitou para ouvir as professoras e compreender o que entendiam sobre o tema cuja investigação estava sendo proposta. Inicialmente, percebeu-se que todas elas demonstraram certa angústia quando abordado o tema principal da pesquisa. Todas afirmaram não terem tido preparo suficiente para lidar com essa questão no curso de pedagogia ou em qualquer outro momento. E, ao falarem um pouco sobre suas experiências com a temática, nenhuma das professoras usou a palavra “castigo”, mas afirmaram usar esse método como a principal forma de corrigir as crianças por comportamentos considerados agressivos. Falaram um pouco sobre as angústias que sentem por causa da lacuna na formação e pela incompreensão sobre a agressividade. Foi combinado de, ao longo do período da pesquisa na instituição conversarem um pouco mais sobre as descobertas na pesquisa e as professoras sobre a forma como trabalham o tema com as crianças. Esse momento foi importante para conhecerem-se um pouco e iniciar-se um vínculo que seria fundamental no decorrer dos dias em campo. Destacou-se, por fim, que a inserção na instituição escolhida teve como intenção a troca de saberes, o compartilhamento de conhecimentos e o aprendizado a partir das observações, conversas e interações.

Assim, na primeira semana no mês de abril, iniciaram-se as observações nas salas das professoras selecionadas. Essas observações ocorreram entre os meses de março a julho. Inicialmente ocorreram uma vez por semana, em cada uma das duas turmas. À medida que as

Art. 14 - O número de cargos de professor da unidade escolar será definido multiplicando-se o número de turmas da escola por 1.5. (um e meio)

Parágrafo único - Para efeito do dimensionamento definido no caput do artigo, a fração será considerada número inteiro.

Art. 15 - O número de horas para atividades de regência, projeto e coordenações a ser distribuído entre os professores na unidade escolar será obtido multiplicando-se por 20 (vinte) o número de cargos de professor definido para a unidade escolar conforme artigo anterior.

Art. 16 - Para a distribuição das horas para atividades de regência, projeto e coordenações dever-se-á considerar, sucessivamente:

I - horas correspondentes ao plano curricular da escola;

II - horas para o exercício de atividades coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar equivalentes a 20% (vinte por cento) da carga horária semanal a que se refere o inciso I do art. 13, para os professores regentes;

III - horas restantes entre coordenações, atividades e/ou projetos de atendimento diferenciado ao aluno, definidos coletivamente pela escola.

(BELO HORIZONTE. Diário Oficial do Município. PORTARIA SMED/SMAD Nº 008/97).

crianças e as professoras foram se acostumando com a presença da pesquisadora na escola, o acompanhamento passou a duas vezes por semana com cada professora, variando os dias e horários para que houvesse uma visão geral de toda a rotina das professoras e da escola.

No mês de junho optou-se por observar cada professora durante uma semana, acompanhando-as tanto nos momentos em que estavam com as crianças quanto nos momentos reservados para planejamento, na sala das professoras. Foi previamente solicitada a aprovação das docentes, visando à oportunidade de compreender-se melhor como acontecia a rotina de cada uma delas na UMEI. Os relatos desse acompanhamento estão apresentados no capítulo 6 desta dissertação.

Após coletarem-se todas as informações necessárias para cumprimento dos objetivos propostos por esta pesquisa, a pesquisadora despediu-se das participantes da pesquisa e iniciou as análises dos dados com a releitura das transcrições das entrevistas e do diário de campo. Após a transcrição e releitura das entrevistas, a pesquisadora voltou à UMEI e pediu que todas as entrevistadas lessem a transcrição e confirmassem a veracidade do conteúdo com suas assinaturas.

Após a finalização desse processo, num segundo momento da pesquisa, foram criadas as categorias necessárias para se organizarem os dados das entrevistas. Após esse processo, destacou-se aquilo que de mais importante o campo nos apresentou. Em seguida o trabalho foi organizado em 6 capítulos, para se apresentarem as análises e reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

No segundo capítulo deste trabalho, dialoga-se com autores da área da Educação Infantil que apresentam importantes dados a respeito da construção e da identidade dessa área no Brasil e sobre suas especificidades, marcadas pelo assistencialismo, no primeiro momento, passando por uma construção e reconhecimento da identidade docente até a compreensão da indissociabilidade do cuidar e educar, especialmente nessa primeira etapa da Educação Básica. Em seguida, discorreu-se sobre como se deu a construção dessa identidade na cidade de Belo Horizonte e sobre os recursos que se encontraram para atender à comunidade do Município, de forma a garantir o acolhimento às crianças de 0 a 5 anos de idade. Posteriormente, tratou-se das especificidades docentes para essa etapa do ensino, dialogando com estudiosos da Educação como Vieira (1988), Kuhlmann (1998), Rocha (2001), Tardiff (2008), Silva (2009, 2013, 2016), Luz (2016), dentre outros. Apontaram-se, ainda, os principais documentos que dão suporte às professoras no direcionamento do trabalho que precisa ser realizado com as crianças e foram apontados os documentos que tratam da temática da agressividade e como auxiliam as professoras a trabalharem com essa questão.

O capítulo 3 apresenta o levantamento bibliográfico realizado sobre pesquisas brasileiras que trataram do tema da agressividade na primeira etapa da Educação Básica e apresenta a fundamentação teórica. Nesse levantamento, observou-se que todas as pesquisas encontradas foram realizadas por mulheres que investigaram o tema dentro do campo da psicologia ou educação. No final do capítulo, dialoga-se com o médico e psiquiatra D. W. Winnicott, de cuja concepção sobre agressividade infantil a autora se apropria, para compor as concepções sobre a importância da agressividade para o desenvolvimento humano.

Entrando diretamente nas informações coletadas por esta pesquisa, o capítulo 4 apresenta informações importantes para se compreender o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida. Descrevem-se os espaços da Instituição, bem como as especificidades da comunidade local, a equipe de funcionárias e funcionários da UMEI, as três professoras participantes da pesquisa e o grupo de crianças que estava sob a responsabilidade de cada uma dessas professoras.

Nos capítulos 5 e 6 apresentam-se os resultados obtidos através dos estudos desta pesquisa. O capítulo 5 traz as informações construídas a partir das entrevistas com as professoras, coordenadoras e vice-diretora e o capítulo 6, uma exposição dos resultados obtidos através da observação participante por meio dos registros do diário de campo. Nesses dois capítulos dialoga-se com outras autoras que trabalham com os temas que surgiram ao longo das entrevistas e das observações na UMEI e auxiliaram nas análises e discussões sobre a docência, a infância e a agressividade.

Por fim compartilham-se as considerações da pesquisadora sobre tudo o que foi vivenciado durante o período da pesquisa, sobre os resultados obtidos, bem como os sentimentos experimentados no percurso. Compartilhar as questões que ali estão parece importante à pesquisadora, no sentido de se posicionar e se incluir nas próprias pesquisas e no sentido de auxiliar futuros estudiosos a refletirem sobre o processo de construção de trabalhos de mestrado e doutorado e identificarem que as angústias e desafios do processo de formação de pesquisadores é permeado por diversos desafios comuns a esse campo de trabalho. Em seguida, apresentam-se a bibliografia, apêndices e anexos utilizados na pesquisa.

2 O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de contextualizar o campo onde a pesquisa foi realizada, será apresentado neste capítulo um breve relato sobre a construção e consolidação da Educação Infantil no Brasil como parte da Educação Básica, atrelada à construção das concepções de criança e infância nos tempos atuais. Em seguida será discorrido sobre a organização e efetivação da Educação Infantil no município de Belo Horizonte e as estratégias adotadas pela Secretaria Municipal de Educação – SMED juntamente com a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH para garantir às crianças de 0 a 6 anos de idade uma educação pública adequada às necessidades das crianças pequenas. Posteriormente, apontam-se algumas das especificidades da docência nessa etapa de ensino – amparadas por estudiosas e estudiosos na área da Educação, como Vieira (1988), Kuhlmann (1998), Rocha (2001), Tardif (2008), Silva (2009, 2013, 2016), Luz (2016) etc. – e de documentos que dão suporte a este trabalho. Em Belo Horizonte, a SMED desenvolveu as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, que tiveram como objetivos não só melhorar a qualidade da educação ofertada, mas também orientar projetos institucionais e incentivar práticas educativas que garantam que os direitos e as necessidades das crianças sejam compreendidos pelas instituições educativas e seus colaboradores, auxiliando-os no reconhecimento da importância das crianças na sociedade e sua inestimável contribuição para o desenvolvimento da cidadania (BELO HORIZONTE: SMED, 2014).

2.1 A construção da Infância e Educação Infantil numa perspectiva histórica

A história da educação infantil está diretamente ligada à história da assistência social e da construção dos conceitos de criança e infância. As mudanças desses conceitos evidenciam, ao longo da história, uma importante contribuição da área da Sociologia da Infância, que buscou ligar esses conceitos aos diversos campos sociais (familiar, populacional, urbano, etc.), contribuindo para a compreensão da importância de se pensar em tempos e espaços diferenciados para as crianças (KUHLMANN JR., 1998).

Em um estudo de levantamento bibliográfico sobre pesquisas que traziam a concepção de infância ao longo da história, Kuhlmann Jr, (1998) se propôs, a partir das contribuições de importantes estudiosos da área, a traçar a evolução do conceito de criança e infância. Nesse estudo, ele apresenta os principais períodos identificados como os marcos da transformação desses conceitos:

Os seis modos de relação com a infância seriam: o Infanticídio, da Antiguidade ao século IV D.C.; o Abandono, do século IV ao século XIII; a Ambivalência, do século XIV ao XVII; a Intrusão, no século XVIII; a Socialização, do século XIX a meados do século XX; e o Apoio ou Amparo (Helping Mode, Ayuda, na trad. Espanhola), iniciado em meados do século XX (KUHLMANN JR., 1998, p. 20).

O autor deixa claro que essa estrutura, não exclui a evidência de que, na evolução da percepção e modos de relação com a infância, apareçam características e resquícios de conceitos passados – sendo este um grande desafio ainda no presente, visto que

se atualmente, por um lado temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos nas instituições educacionais (KUHLMANN, Jr, 1998, p. 21).

O autor destaca também os conceitos de Cambi e Ulivieri, que partem da concepção de que, por mais que tenham observado um crescimento do valor da infância, sua alteridade⁴ continua sendo rejeitada. Outra importante contribuição apresentada neste trabalho é a de Àries, que identificou um importante marco histórico de um processo que estava acontecendo de maneira semelhante na França e no Brasil do século XIX. Para esse historiador, o período marcou a mudança do sentimento de infância de uma forma diferente do que se tinha visto até o momento. No entanto, Kuhlmann Jr. (1998) contesta que Àries, não considerou “os sinais de desenvolvimento de um sentimento de infância” já presentes no Brasil, no século XVI, e afirma que “o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média”. Especificamente no Brasil, o que se vive “são as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX, em todo mundo ocidental, especialmente após a década de 1870” (KUHLMANN JR., 1998, p. 22).

A partir desse momento histórico, identifica-se no trabalho do educador e historiador a introdução da presença e intervenção das instituições sociais nas relações familiares, objetivando prescrever novas formas de se relacionarem, especialmente nas famílias das classes populares, com a imposição de uma nova forma de socialização. “Após a década de 70, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche (...)” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 28), buscando

⁴ Nesse sentido, a alteridade das crianças causa estranhamento nos adultos, por não saberem eles como lidar com “sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido perverso-polimorfa, do escândalo que provoca pela sua ligação muito forte com a natureza e a sua distância-estranheza em relação à cultura” (KUHLMANN JR., 1998, p. 21).

uma maior aproximação do ponto de vista das crianças e das perspectivas que temos hoje sobre a infância – como uma condição da criança.

A luta pelo reconhecimento e conquista dos direitos sociais das crianças pequenas tem sua trajetória marcada também por diversas lutas e mobilizações sociais (como por exemplo, o Movimento de Luta por Creche – MLPC⁵). Para a Educação das crianças ser reconhecida como direito tanto das crianças quanto das famílias, foi necessário que agentes de transformação se mobilizassem e lutassem ante o poder público, por uma educação de qualidade que atendesse às crescentes demandas sociais das classes trabalhadoras e pelo reconhecimento da importância da criança.

Pesquisas mostram que, a partir do final da década de 70 e início da década de 80, do séc. XX, as crianças passaram a ser reconhecidas como agentes de direitos tanto em relação ao cuidado como à educação (SILVA, 2016).

Por mais que nesse período ainda houvesse a imagem das creches como um “mal necessário”, foi possível identificar um aumento nas discussões sobre a temática e o início de um processo de reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica bem como um espaço de aprendizagem e socialização e não mais como um “depósito de crianças”, como alguns consideravam (VIEIRA, 1988).

Assim, cresce o número de estabelecimentos para acolher as crianças de 0 a 6 anos de idade, juntamente com o reconhecimento da necessidade de as crianças de conviverem com seus pares e usufruírem dos cuidados da educação escolar. Esse movimento de lutas foi acompanhado por definições legais e normativas, assim como de diversas pesquisas na área da Educação, que buscaram compreender como se dava o processo educativo fora das instâncias do privado.

A Constituição de 1988 foi o marco inicial para a institucionalização da Educação Infantil (creches e pré-escolas), que passou a ser reconhecida como um direito das crianças e das famílias, sendo sua oferta obrigatoriedade do Estado/Município (BRASIL, 1988). No momento em que se tem a educação dos pequenos afirmada como direito e tendo a Educação Infantil elevada à primeira etapa da educação básica pela LDB em 1996, Art.29, o Estado se une às famílias no compartilhamento das responsabilidades em garantir o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Assim, a partir de 1988 e até o presente momento, têm-se organizado diversos instrumentos legais que descrevem, orientam e normatizam os percursos

⁵ Movimento criado no final da década de 1970 – período marcado por crescente número de creches – que lutou, em Belo Horizonte, pelo avanço no reconhecimento da importância das creches e das profissionais que atuavam nessas instituições (SILVA et al., 2016).

necessários para garantir esses direitos. Destacam-se:

- a) Constituição Brasileira de 1988;
- b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96);
- c) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – (DCNEI/99) Parecer CEB/CNE nº. 22/98, aprovado em 17/12/98, Resolução CEB/CNE nº 1/99. Diário Oficial, Brasília, 13/4/99, Seção 1, p.18; que foram atualizadas em 2009;
- d) Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069/90);
- e) Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei 8742/93);
- f) Convenções Internacionais;
- g) Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais.

À medida que o olhar sobre a criança e a educação vai sendo ampliado, necessariamente os documentos que orientam o trabalho dos profissionais que atuam nesse campo também sofrem alterações. Portanto, vale ressaltar que esse é um campo de conhecimento em constante construção e que, à medida que se vai aprendendo e refletindo sobre as diversas infâncias, as formas de pensar a educação para elas também muda.

Outro importante marco na história da Educação Infantil é a definição da obrigatoriedade da frequência das crianças à pré-escola. Definiu-se que, a partir de 2016, todas as crianças de 5 anos deveriam estar matriculadas nessa etapa de ensino. Essa regulamentação causou grande preocupação aos municípios, que ainda não estavam preparados para garantir a quantidade de vagas necessária para a nova demanda e marcou uma importante modificação na faixa etária atendida pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental – que passou a ser de 9 anos.

Em todo processo de formação das crianças da Educação Básica se faz necessário compreender que cada uma das etapas exige das professoras e dos professores saberes e habilidades que são relacionados à faixa etária das crianças. Sobre esses saberes e sobre as especificidades da formação docente, será tratado adiante, neste capítulo. Antes, será visto de que modo as transformações legais foram recebidas pelo Município de Belo Horizonte - MG e quais medidas foram tomadas para atender às novas exigências desse campo em processo de construção e consolidação de identidade.

2.2 A Educação Infantil em Belo Horizonte

Antes mesmo de se intensificarem as discussões sobre os direitos das crianças a

uma educação pública de qualidade, o atendimento às crianças pequenas, em Belo Horizonte, era prioritariamente oferecido pela rede conveniada, mantendo-se essa oferta até 2004, com o início da abertura das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs. Essa é uma das modalidades de oferta para a Educação Infantil no município, juntamente com as Escolas Municipais de Educação Infantil, as Escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil. Atualmente o Município atende 71.569 crianças distribuídas em 354 instituições. O quadro a seguir apresenta a quantidade e o formato das instituições que atendem as crianças atualmente em Belo Horizonte.

Tabela 2: Número geral de instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte em 2018.

Instituições que ofertam E.I.	Quantidade de instituições
Unidades Municipais de E. I.	131
Escolas Municipais de E.I.	13
Escolas com Turmas de E. I.	13
Creches Conveniadas	197
Total Geral das Instituições de E.I.	354

Fonte: Sistema de Gestão Escolar – SGE; Núcleo de Convênios da Educação Infantil⁶.

Especificamente as Leis Orgânicas do Município de Belo Horizonte, no artigo 157 do capítulo 5, § 1º, reconhecem como obrigação do Poder Público e do município a garantia do “atendimento obrigatório e gratuito em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, em horário integral, bem como acesso automático ao ensino de primeiro grau” (BELO HORIZONTE, 2000, p. 47). Nessa perspectiva, para aprimoramento dos serviços prestados pela PBH e para atender à demanda das famílias com crianças em idade pré-escolar, foram criadas as UMEIs. Elas, como se verá no capítulo dois, foram criadas especialmente para atender as crianças em espaços adequados às suas necessidades.

A constatação de que a rede oficial municipal ocupava espaços inadequados ao atendimento pretendido, associada também à constatação de que as creches conveniadas prestavam serviços precários e, além disso, o fato de que Belo Horizonte era a única capital do país a não contar com prédios próprios para o atendimento a Educação Infantil impulsionou os gestores municipais na direção da construção de uma rede assentada sobre espaços especificamente projetados para crianças de zero aos seis anos (AMORIM, 2010, p. 52).

⁶ Disponível em: <<http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/apresentaServico.jsf>>

A construção de espaços totalmente pensados para as crianças em idade pré-escolar significou um grande avanço na concepção sobre criança, infâncias e suas necessidades, além de promover indiretamente mudanças na arraigada concepção das creches como instituições assistencialistas. Essa visão, amparada pelo contexto histórico em que foram construídas as instituições de educação infantil, relacionava essa etapa de ensino como indicada apenas para crianças pobres e/ou de mães que precisavam trabalhar fora de seus lares, não com uma concepção de direito.

As Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte, reconhecidas nacional e internacionalmente por seu projeto arquitetônico, têm como proposta oferecer um espaço onde as crianças se sintam acolhidas e tenham suas habilidades estimuladas e potencializadas com maior autonomia, ludicidade, proteção e acolhimento⁷. As crianças matriculadas na Rede Própria e atendidas pela Educação Infantil somam hoje 46.687. Outras 24.882 são atendidas pelas Redes Conveniadas.

Tabela 3: Atendimento em instituições de Educação Infantil em BH. 2018.

Atendimento à Educação Infantil	Nº de crianças matriculadas
Atendimento Total à EI - Rede própria	46.687
Atendimento à EI – Rede Conveniada	24.882
Atendimento Total à EI	71.569

Fonte: Sistema de Gestão Escolar – SGE; Núcleo de Convênios da Educação Infantil⁸.

No quadro acima pode-se observar que, atualmente, 46.687 crianças são atendidas na rede própria, sendo atendimento oferecido em tempo parcial (manhã ou tarde) e em tempo integral para as crianças de 0 a 2 anos de idade. Na rede conveniada estão matriculadas 24.882 crianças.

Sabe-se, no entanto, que somente os espaços pensados para as crianças não são suficientes para garantir as habilidades. É preciso, também, que haja professoras formadas, especializadas e inteiradas das especificidades da Educação Infantil e das propostas do município para atender as crianças, e suporte financeiro e social. No município de Belo Horizonte, as(os) profissionais que trabalham nas UMEIs são selecionadas(os) por meio de

⁷ A proposta da Secretaria Municipal de Educação propõe que os prédios das UMEIs tenham interruptores, vasos sanitários, bancadas dos banheiros e do refeitório instalados na altura das crianças. A arquitetura da UMEI participante da pesquisa será detalhada no capítulo 3.

⁸ Dados disponíveis em: <http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/apresentaServico.jsf>. Atualizado em junho de 2018.

concurso público de provas e títulos, e comissionadas(os) para o cargo de Educador Infantil.

Para atender a essas crianças, o município define a quantidade de professoras e professores, sendo estabelecido por lei um número máximo de crianças por turma, levando em consideração a idade das crianças. Para as turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade, estabeleceu-se 1 professora para cada 20 crianças, acreditando que apenas 1 profissional tem a possibilidade de assegurar o cuidado e a educação de 20 crianças.

Sabe-se que o número de crianças para cada professora interfere significativamente na qualidade do trabalho que ela pode oferecer às crianças e também na garantia de segurança e conforto para os pequenos. O cuidado e a educação que as crianças nessa faixa etária necessitam, muitas vezes, parecem sufocar as professoras que, frente a essa situação, sentem-se incapazes de atender a todas as demandas que surgem, algumas vezes ao mesmo tempo. Pesquisas apontam que a qualidade do trabalho das professoras poderia ser desenvolvido com mais profissionalismo e de forma mais personalizada, se elas contassem com a ajuda outras profissionais que as auxiliassem e/ou se fossem responsáveis por um número reduzido de crianças por turmas.

Muito há que rever e construir para melhorar a condição docente, especialmente no que se refere à valorização salarial. No entanto, algumas ações têm sido criadas para garantir o mínimo de homogeneidade nas práticas docentes em Belo Horizonte.

Para auxiliar as professoras que trabalham na Educação Infantil na construção de práticas educativas condizentes com as novas concepções de criança e infâncias e na melhoria da qualidade do atendimento nas instituições que ofertam vagas para a Educação Infantil, em 2007 e 2008, a SMED, juntamente com grupos de mais de 2.300 profissionais, criaram uma Rede de Formação e prepararam uma série de documentos voltados para o currículo, objetivando contribuir com informações pedagógicas e aprimoramento de práticas de ensino de qualidade para a primeira infância (PBH – SMED, 2009). O resultado desse trabalho coletivo resultou no documento *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*, elaborado para ser um dos instrumentos de aprimoramento das práticas docentes e utilizado pelas(os) professoras(es) como suporte para elaboração de planos de ensino voltados para as necessidades e demandas das crianças.

O documento conta com três volumes: O Volume 1 trata das concepções e diretrizes da Política Municipal de Educação Infantil, o segundo volume, sobre as identificações, conceituação e articulação dos eixos estruturadores das *Proposições Curriculares* e o volume 3, sobre a identificação, conceituação e articulação das linguagens das *Proposições Curriculares* (PBH – SMED, 2009). É recomendável que os três volumes

desse documento estejam sempre disponíveis para serem constantemente revistos e estudados pelas professoras e também para a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições do Município.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil foram um dos principais documentos citados pelas professoras entrevistadas nesta pesquisa como um importante instrumento que as auxiliam na construção da prática pedagógica. No entanto, vale ressaltar que, por mais que esse documento exista, não significa que todas as professoras tiveram acesso a ele, nem mesmo podemos afirmar que as professoras que tiveram/têm acesso a ele, fizeram/fazem uso de seus conteúdos para inspirar/orientar suas práticas de ensino e cuidado.

2.3 Quem são as profissionais que atuam na Educação Infantil

Em Belo Horizonte, para atuar nas escolas de educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação, de acordo com as leis estabelecidas, exige como formação mínima o curso de Magistério⁹, com habilitação em Educação Infantil, ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com carga de 20 ou 40 horas semanais, 4h30 por turno, incluindo nesse tempo uma hora para a realização de planejamentos das atividades educativas. A LDB (1996), determina a formação desse profissional da seguinte forma:

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

No momento em que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), a formação mínima exigida para os profissionais que atuam nessa modalidade passou ser a mesma exigida para os que trabalham na primeira etapa do Ensino Fundamental, ou seja, a formação em Nível Médio na Modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62), apesar de, na prática, em muitos lugares do Brasil, isso não acontecer¹⁰.

⁹ Em 2009, mais de 60% das profissionais que atuavam na Educação Infantil já tinham o curso de Pedagogia (Vieira e Souza, 2009). A porcentagem de professoras com curso superior e diversas especializações na área vem aumentando a cada ano, visto que muitas profissionais buscam complementar sua formação para desenvolverem melhor seu trabalho e ainda aquelas que fazem os cursos de formação continuada ofertadas pelo Município.

¹⁰ A LDB, no Art. 62, previa um prazo de dez anos para que os professores se habilitassem em nível superior

Com a expansão das matrículas nas UMEIs, a SMED criou o cargo de Educador Infantil. Essa medida trouxe inúmeros embates e discussões a respeito da contínua desvalorização dos profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica. Vieira e Souza (2010) apontam que “no setor público municipal presencia-se a criação de novos postos de trabalho fora da carreira do magistério público, com salários menores e menores oportunidades de progressão pelas características da carreira pública” (VIEIRA e SOUZA, 2010, p. 136).

Contraditoriamente à medida acima citada, os documentos oficiais reconhecem que o professor tem um papel extremamente importante na garantia da qualidade do trabalho realizado na educação. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB, por exemplo, além de tratar da formação inicial das(os) profissionais de Educação Infantil, estabelece que os seguintes sistemas responsáveis devem promover a valorização desses profissionais:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Para as (os) profissionais que já atuam na Educação Infantil, mas que ainda não possuem o curso de Pedagogia, recomenda-se que sejam incentivados e auxiliados para progredirem na carreira e melhor se qualificarem para o exercício da docência. Como complementação às leis acima citadas, menciona-se o texto completo, que trata especificamente sobre a qualificação desses profissionais:

Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil:

11. Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professoras e professores de Educação Infantil.

11.1 A habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível Médio.

11.2 Professores sem a formação mínima exigida por lei que exercem funções de professora ou professor de Educação Infantil, quer sejam titulares ou auxiliares, obterão a formação exigida com o apoio da instituição onde

para atuarem nos primeiros anos da Educação Básica. No entanto, dez anos se passaram e esse prazo foi excluído pela Resolução do CNE/CEB nº 01/2003 de 20/08/2003 (BRASIL, 2003). Portanto, ainda hoje, muitos profissionais que atuam na Educação Infantil não possuem a formação mínima exigida.

trabalham. Caso atuem na rede pública, contarão também com o apoio dos sistemas de ensino.

11.3 Professoras e professores de Educação Infantil das instituições públicas são selecionados(as) por meio de concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 38).

Amparados por essas leis, estudiosos da área defendem a formação em nível superior para os profissionais que atuam na Educação Infantil. Borges (2011), por exemplo, defende que desconsiderar a necessidade de formação do professor para atuar no contexto das creches é um retrocesso, visto que se reconhece que a formação inicial, através de um curso de formação superior é fundamental para preparação do profissional que atuará com crianças pequenas, começando pela definição do papel das professoras/pedagogas.

Nesse sentido, Rocha (2001) defende que os cursos de Pedagogia são responsáveis por preparar as profissionais para atuarem frente às demandas das crianças. Para isso é preciso que tenham conhecimentos pedagógicos específicos, assim como conhecimentos sobre o universo psicológico da criança além de, a partir de leituras e estudos da área, afinarem o olhar para a realização de uma análise crítica do próprio trabalho.

O objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação. No caso da educação infantil, este objeto define-se pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança, de forma isolada. Por exemplo: os processos gerais de desenvolvimento da criança interessam à Psicologia; já a educação da criança na creche como um contexto de desenvolvimento, é de interesse particular da Pedagogia que, a partir do conhecimento psicológico, observa, descreve, analisa e critica a intervenção pedagógica (ROCHA, 2001, p. 29).

Assim, Rocha (2011) defende que a “Pedagogia pode afirmar-se pelo estudo da experiência educativa, recolocando-se como Ciência da Educação (...). Cabe à Pedagogia articular o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo” (ROCHA, 2011, p.28). Completa o pensamento, reconhecendo a inconclusa busca pelos saberes necessários à prática docente e conclui que “cabe à Pedagogia o estudo das relações educativas, seus mecanismos de ação e estruturas subjacentes, inevitavelmente inconclusas e dotadas de um elemento utópico” (ROCHA, 2011, p.28). Portanto, para formar boas professoras e bons professores, a literatura da área defende que é preciso ensiná-las(los) a buscar o conhecimento necessário e complementar à sua formação.

Percebe-se, nesse contexto, que há fortes indícios de que é preciso formar profissionais habilitados para desenvolverem um bom trabalho com as crianças nas creches e

pré-escolas e, ainda assim, as mesmas pesquisas apontam que os cursos de formação superior não conseguem garantir que as(os) alunas(os) terminem a graduação identificando claramente qual o papel da pedagoga/professora no ambiente escolar. Defendem-se com veemência a oferta de cursos de formação continuada e oportunidades de espaços e tempos para reflexões sobre a própria prática como parte da carga horária remunerada.

Para Tardif (2008), entender o trabalho docente é fundamental para se compreenderem as transformações atuais, especialmente no que se refere à sociedade do trabalho. É preciso caracterizar esse trabalho, sem, no entanto, aplicar “visões normativas e moralizantes da docência, que se interessa antes de tudo pelo que os professores deviam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente são e fazem” (TARDIF, 2008, p.36).

A observação, compreensão e a valorização dos saberes e das ações dos sujeitos que, voluntariamente, participam das pesquisas voltadas para o campo da educação são indispensáveis para a realização de uma pesquisa interessada em contribuir para o avanço das discussões voltadas às docentes. Nunes (2001) realizou um levantamento de estudos sobre alguns desses “saberes docentes” e observa que foi a partir de 1990 que se iniciou uma busca por compreender as/os professoras/professores, seus saberes e suas práticas.

Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, etc. Percebe-se, então, uma "virada" nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. (NUNES, 2001, p. 29)

Pode-se afirmar que a docência como trabalho organizado e sistematizado – com relações entre trabalhadoras(es) e seu “objeto de trabalho” – ainda é algo novo. Até pouco tempo atrás (se é que já se superou essa visão!) as professoras eram vistas como voluntárias, pessoas dotadas de alguns saberes natos. Portanto, bastava ser mulher e gostar de crianças e/ou ter paciência para ensinar. Nesse sentido, é de fundamental importância apresentar as especificidades do trabalho docente, pois “somente o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas da docência” (TARDIF, 2008, p.33).

Ao se definir – por mais delimitada que seja essa ação – quais são as especificidades do trabalho docente, contribui-se para a valorização da profissão, de forma a

mostrar que esse trabalho não se resume ao “gostar de crianças” ou ao “dar aulas”, mas exige todo um labor profissional, que antecede a entrada dessas profissionais em “sala de aula” e que extrapola os horários na escola.

Uma Educação Infantil de qualidade se constitui um grande desafio para as professoras e demais responsáveis da área, especialmente porque entende-se que nessa etapa os conteúdos são elaborados a partir da demanda e necessidade das crianças. Portanto, o formato de aulas tradicionais, presentes no Ensino Fundamental e Médio, não se adequam a esse nível de ensino (SILVA, LUZ, GOULART, 2016). Essa proposta de educação para as crianças pequenas pode se estender e inspirar as(os) demais profissionais que trabalham nas etapas posteriores, mas o oposto configura-se como um retrocesso nas conquistas e saberes que já se estabeleceram. Como afirma Tardif (2008) “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Essa impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (TARDIF, 2008, p.31). Merecem ser, portanto, impregnadas de sentidos todas as atividades propostas pelas professoras num esforço diário por superar um modelo de que não considere o interesse e necessidade das crianças.

Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil (2014), encontram-se alguns saberes e fazeres necessários para o desenvolvimento da identidade profissional das professoras da Educação infantil.

- Reconhecer-se e fazer-se reconhecido como profissional de educação;
- Conhecer as diferentes concepções e teorias que permeiam as práticas pedagógicas existentes;
- Conhecer as características gerais de desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos na faixa etária de zero a cinco anos; (BELO HORIZONTE, SMED, 2014, p. 109 e 110).

Dentre as ações das(os) docentes, para além das “aulas”, podem-se destacar ainda, a observação, compreensão, interpretação, negociação, controle, supervisão, disposição, flexibilidade, envolvimento, análise, criatividade intelectual. É preciso, ainda, instruir, servir, ajudar, entreter, se relacionar com os pais, preparar aulas, corrigir, avaliar, etc. No contexto da Educação Infantil, tem-se ainda o cuidado como ação fundamental e indissociável do trabalho de ensino, “portanto, ser docente na Educação Infantil significa possibilitar às crianças uma experiência por inteiro, para além da segmentação do conhecimento por disciplinas” (SILVA, 2013, p. 31) como pode ser notado nas outras etapas de ensino.

Nesse contexto, limpar, dar banho, trocar roupa, alimentar, ninar, consolar,

abaixar, levantar, deitar, carregar, confortar, esperar, brincar, cantar, dramatizar, planejar, montar, desmontar, contar, enfim, e, especialmente, se ater à singularidade de cada criança, como um ser individual, com necessidades específicas que precisam ser observadas, atendidas e respeitadas, faz parte da rotina diária das professoras na Educação Infantil. Para SILVA (2009) “isso significa conceber o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças como um processo único, marcado por diferentes dimensões que acontecem no interior das relações entre adultos e crianças e as crianças entre as crianças”. (SILVA, 2009, p.51). Assim como Silva (2009), Dumont-Pena (2015), quando discute o cuidado no pensamento social contemporâneo, afirma que:

Embora na legislação do campo estejam definidas as competências de cuidar e educar, as definições sobre as ações que derivam dessas competências ainda são muito vagas. Ainda que não se possam escolarizar ou formalizar muitas dessas competências, no campo, a não problematização da questão deixa intocadas as sobrecargas de tarefas, a desvalorização dos saberes tradicionais, domésticos e a crença na função maternal (DUMONT-PENA, 2015, p. 53).

Essa apresentação parece de extrema relevância no que se refere ao reconhecimento e à valorização do trabalho docente, pois, como também aponta Charlot (2013), o professor vive na contemporaneidade o trabalho da contradição “por um lado, o herói da Pedagogia. Por outro, a vítima, mal paga e sempre criticada”, que sente os prazeres e angústias da docência (CHARLOT, 2013, P. 103).

Para lidar com essa contradição e realizar o trabalho que lhes é esperado, Silva (2009) vê a continuidade dos estudos como uma necessidade para alcançarem-se os objetivos propostos para a educação de crianças, visto que cuidar de crianças e educá-las em ambiente institucional envolve ações que precisam ser fundamentadas.

O reconhecimento da complexidade das ações voltadas para acompanhar e favorecer o desenvolvimento integral da criança em espaços coletivos levou ao reconhecimento de que são necessários saberes, competências e habilidades. Tudo isso precisa ser desenvolvido pelos professores por meio da escolaridade elevada e de um processo longo de formação profissional. (SILVA, 2009, p. 52).

Para a autora, só com um processo continuado de formação é possível oferecer às crianças que frequentam a Educação Infantil um ambiente propício para ajudá-las no desenvolvimento de suas capacidades e sua participação na cultura. Afirma que “reconhecer e respeitar as diferenças e encontrar soluções compartilhadas com as famílias é parte das

atribuições dos professores e das professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas” (SILVA, 2009, p. 53).

Estudos apontam que, mesmo com a crescente precarização e desvalorização da profissão docente, é crescente a busca por profissionalização na área da Educação (VIEIRA e SOUZA, 2010). Percebe-se uma crescente procura por qualificação e uma nova configuração estrutural para atender às novas demandas relacionadas à expansão da Educação Infantil, como número de crianças, idade, estrutura, leis, etc. No entanto, a valorização e o reconhecimento desse profissional não acompanha o crescimento das demandas.

A descentralização da gestão das políticas educativas, por meio da municipalização, enseja enorme diversidade na organização dos sistemas e redes municipais de ensino. Os diferentes arranjos das políticas municipais observados evidenciam a existência de uma multiplicidade de profissionais com status e formação/qualificação diferenciados, bem como variadas modalidades de relações de emprego e trabalho que, em geral, reiteram a precarização do trabalho docente na educação infantil. Simultaneamente, observa-se a demanda por crescente profissionalização do campo (VIEIRA e SOUZA, 2010, p. 136).

Desta forma, as Proposições foram elaboradas na tentativa de superar essas lacunas, esclarecendo que somente com a presença das crianças e de cada turma, poderá ser traçada uma estratégia específica de ação, estratégia essa que será constantemente revista e modificada, de acordo com o contexto e as necessidades das crianças (BELO HORIZONTE, SMED, 2014). Para que a ação das professoras vá ao encontro dessas especificidades, o processo de escuta se mostra muito relevante.

Realizar a escuta das crianças significa estar atento às suas diversas manifestações. Significa observar, ter o olhar cuidadoso de quem busca compreender os processos de aprendizagem e descoberta que estão subjacentes a uma brincadeira, a uma pergunta, a um desentendimento. (BELO HORIZONTE, SMED, 2014 p.62).

É no processo de escuta que entende-se o que as crianças, de fato, querem dizer com suas palavras, ações e silêncios e, partir dessa escuta, pode-se elaborar uma proposta de ação para cada turma. O documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil define que o currículo para essa etapa de ensino deve ser diferente daquele que tem sido visto nas outras etapas de ensino. Para as crianças pequenas é preciso redefinir o conceito de currículo, como

um conjunto de práticas, modos de organização e funcionamento de cada instituição, habilidades, atitudes e conhecimentos mais significativos a serem desenvolvidos e ampliados pelas crianças, definido coletivamente pelo conjunto de pessoas envolvido com cada agrupamento de crianças de cada instituição (BELO HORIZONTE, SMED, 2014, p. 89).

Esse formato de currículo se mostra como a maneira mais adequada para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos, pois é flexível e permite a adaptação dos sujeitos em seus diversos contextos e necessidades. Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil encontram-se, ainda, algumas sugestões para as professoras sobre como conduzir o trabalho docente, reforçando a importância de agir de forma respeitosa, mantendo atitudes acolhedoras e entendendo que “essa conduta não pode estar vinculada a características pessoais, mas deve ser adotada como uma postura profissional” (BELO HORIZONTE, SMED, 2014, p. 31).

Frente às dificuldades encontradas pelas professoras da área, relacionadas às ações pedagógicas, esses documentos buscam dar orientações práticas sobre como lidar com as crianças nos contextos escolares. Algumas dessas dificuldades encontradas pelos professores são relatadas por Rego e Pernambuco (2004), em uma pesquisa feita sobre a formação das professoras, como visão de infância, desenvolvimento, aprendizagem, realidade dos alunos, conteúdos e metodologias, entre outros. Para elas o principal desafio das pesquisas no campo da educação está relacionado com a tentativa de aproximar os resultados das pesquisas acadêmicas das professoras.

Nesta pesquisa, as autoras identificaram que os cursos de formação, em sua maioria ofertados por instituições privadas, oferecem condições precárias de aprendizagem. Identificam que “a experiência prática e o conhecimento dos professores não são levados em consideração, e os currículos dos cursos são enciclopédicos, elitistas e idealistas” (REGO e PERNAMBUCO, 2004, p.2). Reconhece-se, nesta perspectiva, que é preciso considerar os sujeitos que ingressam nos cursos de Pedagogia. Saber quem são e o que esperam da trajetória acadêmica pode auxiliar na busca por aproximar os conteúdos acadêmicos da experiência pessoal de cada aluna/futura professora. O currículo deve considerar as futuras professoras como sujeitos de desejos que carregam uma trajetória escolar e de vida que precisa ser valorizada no seu processo de formação.

Outro grande desafio que se destaca, intimamente ligado ao citado acima, é a capacidade das(os) docentes em articular teoria e prática de forma a reestruturar essas práticas tendo em vista que cada criança é um ser individual, com necessidades e formas de aprendizagens diferentes umas das outras.

O que se tem visto até o momento são tentativas de homogeneizar as futuras

professoras, que terão a mesma postura com as crianças em suas práticas pedagógicas. Nesse cenário, aquelas crianças consideradas “atrasadas” ou “adiantadas” causam certo incômodo nas docentes, visto que não se encaixam no currículo padrão. No lugar de dar espaço para a expressão do “diferente” e aceitar cada pessoa como singular, trabalha-se para torná-las todas iguais e adequadas para o formato de ensino vigente.

3 A AGRESSIVIDADE EM PESQUISAS

Neste capítulo será apresentada a revisão de literatura de estudos brasileiros sobre a temática da agressividade no contexto escolar e, como parte da fundamentação teórica, os estudos e conceitos do médico psicanalista D. W. Winnicott. Será discorrido sobre o conceito de agressividade e violência, bem como o entendimento desses pesquisadores sobre as principais diferenças entre os dois conceitos. Busca-se, ainda, dialogar com pesquisas atuais, tendo como referência a conceituação da agressividade feita por Winnicott – a principal para esta investigação, no que se refere à agressividade na primeira infância.

No primeiro semestre de 2016, a pesquisadora efetuou um levantamento de pesquisas realizadas no Brasil que, de alguma forma, tiveram como foco a relação agressividade, infância e docência, para se identificar o que já foi estudado com relação à temática que pretendeu-se pesquisar. A busca e o estudo das pesquisas encontradas proporcionou uma maior aproximação com o objeto e uma compreensão do seu contexto, especialmente no campo da educação. Sobretudo, esses estudos serviram como importantes componentes que auxiliaram nas análises das observações e entrevistas e conclusões desta pesquisa.

Nesse processo, a busca foi restrita nas seguintes bases: Portal da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (IBICT), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca Universitária da UFMG e Google Acadêmico. Foram utilizados os seguintes descritores: “agressividade na educação infantil”, “agressividade/professoras”, “agressividade na escola”.

Através desse exercício foram localizados 16 trabalhos que, de alguma maneira, discutiram as relações entre agressividade, escola e as ações das professoras. Foram encontrados uma tese de doutorado (LUZ, 2005), seis dissertações de mestrado (ORMEÑO, 2004; PICADO, 2006; SILVA, 2006; RIBEIRO, 2008; STOLFI, 2009; SOUZA, 2012) e um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação (PIETRO E JAEGER, 2008). Os demais trabalhos são artigos e publicações em revistas (SOUZA E CASTRO, 2008; LISBOA E KOLLER, 2001; BARBOSA *et al*, 2011; GOMES *et al*, 2012; STRADA, 2013; CANDREVA, 2015; GAGLIOTO, 2012).

Dos trabalhos encontrados, destacaram-se três, por tratarem a temática da agressividade a partir da concepção das docentes. São eles o artigo de Souza e Castro (2008), a dissertação de Stolfi (2009) e a dissertação de Souza (2012). Esses trabalhos buscaram entender a questão da agressividade a partir de um estudo quanti-qualitativo e, como se verá a

seguir, os demais trabalhos são voltados para a agressividade e as crianças.

Para estabelecer-se um diálogo com as pesquisas já realizadas sobre a temática da agressividade, serão apontados a seguir os seus principais resultados e, em seguida, serão reunidos os conceitos estabelecidos sobre a referida temática. Logo após, as sugestões e contribuições práticas desses estudos para o campo da educação.

O trabalho de Souza e Castro (2008) faz parte de uma pesquisa ampla na qual abordam a agressividade na infância, considerando a participação de crianças, pais e professores. Nesse estudo discutiram especificamente o ponto de vista de 15 professores de uma escola pública da periferia de São Paulo sobre a questão da agressividade e observaram que as atitudes consideradas agressivas pelos professores são aquelas que envolvem rebeldia e agressão física entre os alunos, os quais são encaminhados para a ludoterapia (terapia oferecida pelas próprias autoras) na própria escola.

Em sua dissertação de mestrado Stolfi (2009) teve como objetivo examinar as concepções de 21 professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental sobre a agressividade e violência na escola. Para obtenção dos resultados fizeram entrevistas semiestruturadas e um questionário com 36 itens de comportamento. Para cada item elas deveriam assinalar quais comportamentos consideravam “agressão”, “indisciplina” ou “outro”. Dentre os resultados obtidos, destaca-se a concepção das professoras sobre o conceito de agressividade, sendo que 100% das entrevistadas consideram “ameaça” como uma manifestação de agressividade e a percepção de que esse comportamento influencia o desempenho escolar dos alunos. A pesquisa identificou que a agressividade tem como objetivo causar mal a outros, ferir tanto física quanto emocionalmente e conclui que, para as professoras, as crianças agredem por terem dificuldades para resolver conflitos ou por falta de limites.

Souza (2012), a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, buscou investigar como 26 professoras da Educação Infantil caracterizam a agressividade entre pares de crianças na pré-escola. Os resultados obtidos apontam que, para as professoras, comportamentos agressivos se qualificam como tal quando as crianças batem ou empurram alguém e que esse comportamento está relacionado à falta de estrutura, comunicação e/ou limites por parte das famílias. Através das entrevistas realizadas e da análise dos questionários, identificou-se que, dentre outras coisas, as ações que as professoras tinham quando as crianças se comportavam de maneira agressiva eram conversas com as crianças ou privá-las de algo de que gostavam e que, para as professoras, “a agressividade é compreendida, geralmente, como uma falta de habilidade social a ser evitada, com a qual elas

têm dificuldades para conceituar e trabalhar” (SOUZA, 2012, p.11).

O estudo de Picado (2006) foi realizado com onze alunos que estavam no final da pré-escola e suas professoras, buscando avaliar as relações professor-aluno. Identificou, através da realização de entrevistas com as crianças, famílias e professoras que a relação professor-aluno influencia fortemente o comportamento e desempenho das crianças. Portanto, discute a possibilidades de ações de acolhimento por parte dos professores como estratégia para reverter o quadro de agressividade das crianças.

Esses estudos se mostram importantes por apresentarem as concepções e ações de grupos de professoras e professores que trabalham com crianças no início da fase escolar. Pode-se perceber que, em todos os estudos aqui apresentados, a agressividade é vista como algo a ser trabalhado com as crianças. Os resultados das pesquisas mostram que, para as professoras e professores, a agressividade é manifestação de rebeldia, falta de limites, estrutura familiar deficiente e se apresenta de forma física, como bater e chutar, e de forma verbal, com a intenção de ofender ou magoar o outro.

É importante observar que esses estudos apresentam algumas das ações que as professoras e professores empreendem para eliminar ações tidas como agressivas e que a conversa com as crianças que manifestam agressividade se apresenta como a primeira atitude tomada, seguida por diversas formas de castigo, como isolar as crianças para “pensarem” sobre o que fizeram ou para se colocarem no lugar do outro.

Os trabalhos a seguir buscaram compreender a agressividade a partir do comportamento das crianças. Por uma abordagem através de um questionário, Barbosa *et al* (2011), descrevem os níveis de agressividade geral, na escola e na família, de 598 estudantes do ensino fundamental de três escolas. Dentre os resultados obtidos, afirmam que a agressividade nos meninos geralmente é maior e que na escola a agressividade tende a se manifestar mais do que em casa. Afirmam que a qualidade elevada do ensino atua como fator de proteção à manifestação da agressividade de maneira hostil. Já Gomes *et al* (2012), em seu estudo exploratório-descritivo e transversal, objetivou caracterizar comportamentos agressivos de 50 crianças de quatro a seis anos, a partir de treze instituições de educação infantil de Santa Catarina. Como resultado, pode-se afirmar que, quanto mais a criança apresenta comportamentos agressivos, mais dificuldade encontra para se relacionar com seus pares.

Esses estudos obtiveram resultados semelhantes no que se refere à relação da manifestação de agressividade das crianças com a dificuldade de relacionarem-se com seus pares e professoras(es). Observa-se que a qualidade nas relações dentro e fora das instituições

escolares interfere como fator de proteção às crianças e no desenvolvimento de suas habilidades sociais.

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2006) teve como proposta observar se havia agressividade entre as crianças de 4 a 6 anos, durante atividades extraclasse, tendo como referencial teórico a abordagem comportamental. Os resultados de sua pesquisa sugerem que o ensino de habilidades sociais pelos professores poderia diminuir significativamente os episódios de agressividade pelas crianças da Educação Infantil. A autora apresentou ao final do seu trabalho, algumas sugestões de como intervir profissionalmente frente a essa questão e sugere que sejam desenvolvidas pesquisas voltadas aos docentes.

Assim, para ensinar habilidades sociais, uma condição é importante: observar as crianças durante suas atividades, identificando de que forma as relações entre elas estão sendo estabelecidas, para poder identificar a ocorrência de comportamentos inadequados e intervir de forma instrutiva. Por exemplo, dentre outras possibilidades, o professor poderia sinalizar os comportamentos socialmente inadequados, identificar possíveis consequências para o outro e para a própria criança, levar a criança a propor formas de se comportar alternativas à agressão e, especialmente, reforçar os comportamentos socialmente adequados quando ocorressem. (SILVA, 2006, p. 74)

Já Ribeiro (2008) buscou compreender a agressividade na infância a partir da Abordagem Centrada na Pessoa, por meio de uma investigação fenomenológica com uma criança identificada como agressiva, um colega, a mãe e a professora. Dentre os resultados obtidos, identificou que, para evitar conflitos, é preciso que haja distanciamento por parte dos professores, para que possam refletir sobre as situações que acontecem, e sugere para os profissionais da educação “buscar entender a agressividade a partir da intersubjetividade que pode revelar múltiplos significados” (RIBEIRO, 2008, p. 07).

Strada (2013), por sua vez, questionou os motivos que levavam as crianças a terem ações consideradas agressivas. Usou sua experiência em sala de aula para iniciar um estudo, tendo como método o uso de entrevistas com professores e buscando aporte em estudos relacionados ao tema da agressividade. Buscou compreender as dificuldades que os professores encontraram para lidar com a agressividade. Seu estudo identificou que essa dificuldade está ligada à falta de compreensão sobre a agressividade manifestada pelas crianças em período pré-escolar.

Candrea *et al* (2015), discutiram a agressividade na Educação Infantil através do campo da Educação Física. Apresentaram como uma das alternativas para trabalhar a agressividade o uso de jogos e, para as autoras, de

Uma maneira totalmente imaginária “entrando” no faz-de-conta da criança, trabalhando com diversos conceitos, entre eles a agressividade, mediando atividades que possam levar os alunos a terem mais consciência de seus atos, respeitarem o limite do colega, e assim por diante. Dessa maneira, é interessante a proposta de atividades que façam com que a criança se coloque no lugar do outro, observando o ponto de vista da outra criança, como ela se sente, se é fácil ocupar determinado papel, como no jogo de imitar, por exemplo, no qual podemos discutir algumas questões com as crianças, como: será que a criança se sente à vontade sendo o centro das atenções? Será que é fácil imitar? Será que ela gosta quando dizem que ela está fazendo tudo errado? (CANDREVA, et al. 2009, p.09).

A pesquisa realizada por Ormeño (2004) teve como propósito avaliar um programa de intervenção com crianças pré-escolares agressivas. Desse estudo participaram três crianças do sexo masculino, suas mães e professoras. As intervenções com as crianças foram feitas a partir de brincadeiras, imposição de regras, exercícios, etc. A autora apresentou uma sugestão importante no que se refere a reforçar o comportamento positivo com elogios, pois segundo suas observações, essa atitude surte mais efeito do que punir as crianças pelo comportamento agressivo.

Muitas vezes, os professores reforçam, com maior frequência, os comportamentos inadequados das crianças e, desta maneira, acabam fortalecendo-os. Além disto, os professores deixam por vezes de incentivar atitudes adequadas, o que pode favorecer o surgimento e manutenção de problemas de comportamento nas crianças. Por esses motivos, tanto os pais como os professores precisam desenvolver estratégias adequadas para poderem lidar com crianças agressivas (p. 11). Os professores precisam conscientizar-se de que suas metas educacionais não se resumem à transmissão de conhecimento e que devem, portanto, atuar no sentido de promover o desenvolvimento dos processos psicológicos pelos quais o conhecimento é adquirido (ORMEÑO, 2004, p. 66).

O artigo de Lisboa e Koller (2001) apresentou como foi a construção e validação de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças no ensino fundamental. A partir desse estudo, sugeriram que a escala criada fosse usada para pesquisas na área da psicologia e educação, como uma complementação entre outros instrumentos de avaliação.

Nessas pesquisas, é possível identificar uma reafirmação de outros estudos já apresentados que apontam as dificuldades dos profissionais que atuam na educação de lidarem com a agressividade das crianças.

A tese de Luz (2008) apresentou a agressividade como uma tendência presente em

todas as pessoas e não como algo negativo, a ser eliminado. A autora baseou suas reflexões principalmente nas análises feitas pelo psicanalista D. W. Winnicott, nas contribuições da sociologia da infância e nos estudos na área da educação infantil, observando duas crianças de três anos de idade que frequentavam a creche, assim como investigando as relações destas crianças em suas famílias e no ambiente escolar. Para ela, em consonância com a teoria de Winnicott, os familiares têm a responsabilidade de proporcionar à criança um ambiente favorável para seu desenvolvimento pleno. “Essa importância atribuída ao lar se associa ao posicionamento de que a criança deve conhecer o mundo a partir de seu ambiente familiar. Deve primeiro poder vivenciar, contando com isso com um sentimento de segurança, todos os sentimentos entre as quatro paredes de seu quarto” (LUZ, 2008, p. 115). Nesse sentido, pode-se entender a necessidade das crianças de terem espaços onde elas se sintam seguras para se expressarem e aprenderem a identificar seus sentimentos. Mesmo reconhecendo que não há, em nosso país, um programa que consiga formar adequadamente educadores que desempenhem com clareza a função de cuidar e educar, Luz (2008) apresenta uma importante questão a ser considerada:

Os cuidadores (professores, pais e demais adultos) desempenham papel inegável no processo de desenvolvimento das crianças, entretanto, sua forma de agir e pensar não deve impedir o reconhecimento das especificidades do comportamento infantil. Se considerarmos essas ideias, podemos reconhecer as dificuldades e exigências da tarefa educativa, pois as singularidades do comportamento de cada criança é que devem permear a relação educativa em substituição a um modelo de criança idealizado pelos adultos (LUZ, 2008, p. 130).

Assim como LUZ (2008), Pietro e Jaeger (2008), em um trabalho de conclusão de curso na pós-graduação, investigaram a agressividade infantil como constitutiva do desenvolvimento da criança. Destacaram intervenções positivas por parte dos pais e professores como fundamentais para a autoestima das crianças, pois identificaram que a autoestima ferida estimula a manifestação da agressividade e da intolerância diante da frustração (PIETRO e JAEGER, 2008, p. 225).

Gaglioto (2012) discorreu sobre a agressividade no contexto escolar sob uma perspectiva psicanalítica freudiana, refletindo sobre as dificuldades dos pais e professores em intervir em situações em que há manifestação da agressividade. Apresentou em seu trabalho possibilidades de intervenção positiva e identificou que “na maioria das vezes as professoras se sentem impotentes para lidar com tais comportamentos, até mesmo porque gostariam de compreender o fenômeno da agressividade na relação com o desenvolvimento humano”

(GAGLIOTO, 2012, p.150).

Como observado em todas as pesquisas ora apresentadas, é geral a identificação da dificuldade, tanto das professoras e professores, quanto dos pais e familiares no que se refere ao trato com situações nas quais a agressividade se apresenta. Essa é uma realidade presente não só no conceito desses atores investigados, mas constitui um problema social que precisa ser melhor compreendido na expectativa de se identificar melhor quais ações coletivas são necessárias para a diminuição de situações nas quais a agressividade hostil se apresenta, bem como da violência de modo geral.

Conforme a síntese acima, é possível observar que, dentre os trabalhos selecionados, quatro estudam a agressividade no contexto do Ensino Fundamental (LISBOA e KOLLER, 2001; SOUZA e CASTRO, 2008; RIBEIRO, 2008 e BARBOSA et al, 2011), um analisa a temática na Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental (STOLFI, 2009) e um aborda a temática no âmbito da Educação Especial (ORMEÑO, 2004). Os demais abordam o assunto no campo da Educação Infantil (LUZ, 2005, SILVA, 2006; PIETRO e JAEGER, 2008; PICADO e ROSE, 2009; SOUZA, 2012 e GOMES et al, 2012, GAGLIOTO, 2012; STRADA, 2013; CANDREVA, 2015).

Através da leitura desses estudos foi possível perceber que a maioria está voltada para as crianças e sua interação entre os pares nas instituições de ensino, sendo que alguns destes seguem a vertente da psicanálise, enquanto outros buscam compreender tal fenômeno realizando estudos quantitativos. Em todos eles, houve a oportunidade de observar que, para professoras e professores, a agressividade é um comportamento a ser evitado e as maneiras de tratar a questão no ambiente escolar, de maneira efetiva, não estão muito claras. Silva (2006), em sua dissertação de mestrado, visando observar situações em que a agressividade se manifesta, verificou que as docentes envolvidas na pesquisa “não apresentaram alguns comportamentos fundamentais para ensinar habilidades sociais às crianças” (SILVA, 2006, p.73). Miranda (2015), ao estudar sobre o mal-estar docente frente a “alunos-problema” aponta que a visão que os professores têm das crianças influencia fortemente na relação que estabelecem com elas e no modo como as tratam.

Uma pesquisa realizada com professores de crianças especiais aponta que eles apresentam uma formação profissional mais qualificada para agir em diversas situações nas quais a agressividade se apresenta e Silva & Dell Prette (2003) identificam que, frente a problemas de comportamento, os professores da rede regular são mais intolerantes que os professores de educação especial.

Os professores de ensino especial apresentavam maior tolerância diante dos comportamentos mal adaptativos dos alunos e percepção mais positiva dos mesmos, quando comparado aos professores de ensino regular. Estes achados indicam que a formação do professor e a sua prática interferem na autopercepção das dificuldades dos alunos, bem como na sua tolerância frente à educação dos mesmos. As intervenções com professores são importantes para ajudá-los a desenvolver habilidades sociais educativas, tais como resistência à frustração e estratégias satisfatórias de resolução de problemas (SILVA & DELL PRETTE, 2003, p. 99).

A partir dos estudos apresentados até aqui, reúnem-se na sessão seguinte os conceitos criados para definir a agressividade e o comportamento agressivo, a fim de melhor compreendê-los. Em seguida, será discutido de forma mais aprofundada este tema nos estudos e contribuições de D. W. Winnicott.

3.1 Conceitos sobre a Agressividade

Em alguns dos estudos apresentados encontram-se definições para o conceito da agressividade e violência, bem como das relações e diferenças que elas estabelecem no contexto teórico e prático. Para Ferrari (2006), a definição de agressividade está baseada nos conceitos de Freud e Lacan, quando defendem que “a agressividade é vista como constitutiva do eu e na sua relação com seus objetos”. Para ela “existe a agressividade, mas ela pode ser sublimada, pode ser recalcada, não precisa ser atuada, pois o humano conta com o recurso da palavra, da mediação simbólica” (FERRARI, 2006, p. 51).

As autoras Pietro e Jaeger (2008) fazem uma importante diferenciação entre a violência e a agressividade, quando afirmam que a violência tem fins destrutivos, com intenção de anulação do outro, enquanto a agressividade é constitutiva, subjetiva, necessária e criativa. Outra importante contribuição das autoras se refere à identificação de ações positivas como a melhor maneira para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades para lidar com as frustrações, já que, em diversas situações, o comportamento agressivo está ligado ao sentimento de rejeição. Afirmam que “cada vez que a criança agride, mais espera que, dessa forma, ela seja vista e entendida” (p. 223). Defendem, ainda, que “a agressividade só deve ser tratada como um desvio de conduta quando ela aparece por um longo período de tempo e, também, se não houver fatos transitórios que possam causar comportamentos agressivos” (PIETRO e JAEGER, 2008, p.232). Nesse sentido, percebe-se a importância de se desenvolver um olhar atento, mantendo relacionamentos de qualidade com as famílias,

buscando compreender os diversos contextos nos quais as crianças vivem.

Gaglioto *et al* (2012), partem desse mesmo conceito sobre a agressividade como fundamental para o desenvolvimento individual dos sujeitos e corroboram com a importância dada à diferenciação entre violência e agressividade, bem como a relevância da escuta atenta por parte dos adultos às demandas e necessidades das crianças. Para as autoras, compreender as ações das crianças e acolher seus sentimentos é mais efetivo para resolução de problemas do que os castigos, uma vez que podem reforçar alguns comportamentos indesejáveis, visto que “algumas crianças preferem atenção negativa a nenhuma atenção” (GAGLIOTO *et al*; 2012, p.153).

Ao se compreender o que essas autoras consideram por agressividade e se identificarem as bases teóricas que as levaram a chegar às suas conclusões, percebe-se a relevância desse trabalho no sentido de dialogar com as produções nesse campo e contribuir para uma compreensão mais clara sobre a importância da agressividade na formação das crianças para a sociedade e, especialmente, para as professoras.

Percebeu-se que é importante trabalhar no sentido de orientar as professoras na mediação dos comportamentos agressivos, de forma a canalizar essa força para que se apresente como construtiva na expressão das crianças e não como uma tentativa de eliminá-la.

3.2. A agressividade para D. W. Winnicott

Nos estudos realizados pelo psicanalista Donald Woods Winnicott (1987) – apresentados, em sua maioria, por compilados de palestras e conferências – encontram-se dois significados para a agressão: “por um lado, constitui direta ou indiretamente uma reação à frustração. Por outro lado, é uma das muitas fontes de energia de um indivíduo” (WINNICOTT, 2012 [1987], p. 102). Esses conceitos foram desenvolvidos a partir das reflexões realizadas durante sua trajetória profissional e pessoal, especialmente durante o período da Segunda Guerra Mundial, num contexto em que se fazia necessário abrigar crianças tidas como “difíceis” ou “problemáticas”. A partir de suas vivências como médico, pediatra e psicanalista infantil, teve oportunidade de acompanhar um número elevado de crianças e construir teorias inovadoras para o campo da psicanálise daquele tempo (entre 1930 e 1940).

Garcia (2009), a partir de uma leitura atenta sobre agressividade na perspectiva winnicottiana, afirma que o valor da agressividade se dá ao ser incorporada à personalidade global e como uma conquista da civilização, “uma vez que apenas o indivíduo que foi capaz

de integrar a agressividade torna-se um membro saudável da comunidade, podendo dar sua própria contribuição” (GARCIA, 2009, p. 20). Entende-se que, para Winnicott, o sujeito saudável é aquele que consegue se expressar de maneira criativa e espontânea e, para que isso ocorra, é necessário um ambiente suficientemente bom e que sobreviva às tentativas e investidas de destruição desse sujeito em seu “processo de maturação”.

Para ajudar tanto psicanalistas que dialogavam com seus conceitos, como para outros estudiosos, e a pedido de Anna Freud em uma carta a Winnicott em 1948, ele elaborou uma síntese de seus estudos sobre a agressividade:

- a) (...) o ponto importante a ser apresentado é o de que os problemas do mundo não se devem à agressividade do homem, mas à agressividade reprimida no homem individual.
- b) Como consequência disso, o remédio não é a educação de crianças em termos de manejar e controlar sua agressividade, mas oferecer ao maior número possível de bebês e crianças condições (de ambiente emocional) tão estáveis e confiáveis que eles possam, cada um deles, vir a conhecer e a tolerar, como parte de si mesmos, o conjunto total de sua agressividade (o ávido amor primitivo, a destrutividade, a capacidade de odiar, etc.).
- c) Tornar os seres humanos (bebês, crianças ou adultos) capazes de tolerar e aceitar sua própria agressividade, respeitar a culpa e a depressão e reconhecer plenamente as tendências de reparação quando elas existem.
- d) Também é importante afirmar claramente que, na questão da agressividade e de sua origem no desenvolvimento humano, ainda existe uma grande quantidade de coisas que não se sabe (WINNICOTT, 1990, p. 10).

Mesmo afirmando que esses conceitos não podem ser fechados, a sistematização acima permite mapear os contornos da agressividade e sua importância para a construção do desenvolvimento emocional saudável. Em seus artigos selecionados para compor o livro *Privação e Delinquência (1987/2005)*, o autor afirma que “de todas as tendências humanas, a agressividade, em especial, é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos e, quando se manifesta é sempre uma tarefa difícil identificar suas origens” (WINNICOTT, 2005, p. 94) e apresenta, uma nova perspectiva ao afirmar que a agressão, em suas raízes, é algo inato, que coexiste com o amor. Por esses estudos, entende-se que, na agressividade, amor e ódio estão intimamente relacionados e que ela pode se manifestar como um sintoma de medo, por exemplo, ou uma dentre outras maneiras de se entender e estabelecer o “que é e o que não é o eu (self)” (p. 89), processo que ocorre juntamente com o amadurecimento. Porém, Winnicott defende primeiramente que “mais básico é o conceito de agressividade como parte do exercício que pode conduzir a descoberta de objetos que são externos” (WINNICOTT, 1990, p. 221).

Diante da agressividade, Donald Winnicott ressalta a necessidade de manter a situação sob controle firme para que a criança sinta segurança para se expressar e explorar seus sentimentos e limites. Para ele, é tarefa do adulto impedir que a agressão fuja ao controle, mostrando confiança para que ela consiga lidar com sua bondade e maldade, com o bem e o mal, sem que necessariamente corram algum perigo.

É tarefa de pais e professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle, ou, por medo, assumirem elas próprias a autoridade. A assunção de autoridade, provocada por ansiedade significa ditadura, e aqueles que tiveram a experiência de deixar crianças controlarem seus próprios destinos sabem que o adulto tranquilo é menos cruel, enquanto autoridade, do que uma criança poderá se tornar se for sobrecarregada com responsabilidades (WINNICOTT, 2012, p. 101).

As ideias contidas nesse posicionamento auxiliam na compreensão da natureza do comportamento humano e podem ajudar a trabalhar da melhor forma possível com as crianças. Se a agressividade for compreendida como algo natural do ser humano, desiste-se de eliminá-la e passa-se a aceitá-la como parte da formação de todos os sujeitos. Nesse sentido, como expressa Luz (2005), não existem crianças agressivas ou tranquilas e, sim, sujeitos que lidam de diferentes formas com suas tendências e impulsos agressivos.

Dessa forma, quando Winnicott se refere à motilidade, esta é entendida como a raiz da agressão, pertencente ao sentido de estar vivo, constituinte da construção do “EU SOU”, que muitas vezes é reprimido pelo meio, ou seja, quando em seu ambiente, a criança é impedida de exercer sua agressividade de maneira espontânea. A visão moralista sobre a agressividade impede que ela seja vivenciada e, portanto, de que seja compreendida e/ou aceita como pertencente à personalidade dos indivíduos. Em uma palestra proferida para o Departamento Médico da Sociedade Psicológica Britânica, em outubro de 1970, Winnicott comenta:

Permita-me dizer que nunca podemos ir muito longe em nosso exame do tema da agressão se não pudermos perceber o seu valor positivo (...). O que estou tentando dizer é que não podemos chegar a parte alguma em nosso estudo da agressão se, em nossas mentes, temos a agressão como irrevogavelmente vinculada ao ciúme, à inveja, à raiva pela frustração, ao funcionamento dos instintos que chamamos de sádicos (Winnicott, 1970. In: Winnicott, Clare, 1994, p. 221).

Winnicott insiste sobre assegurar-se de que, enquanto adultas(os), as crianças

tenham um ambiente favorável e que se suportem as suas manifestações de agressividade. Defende esta posição por acreditar que esse tipo de ambiente contribui para a constituição dos indivíduos e para sua autonomia.

Nessa linha, Luz (2005) afirma que “somente quando a criança e as demais pessoas conseguem sentir minimamente um equilíbrio entre sua realidade interna e a realidade externa é que conseguem se sentir aptas para realizar atividades que lhes proporcionam algum tipo de satisfação” (p. 16). Portanto, é importante que as crianças possam exercer essa motilidade tanto em casa quanto na escola, onde muitas delas passam boa parte do seu dia, e que tenham espaço para se expressarem, na medida que isso não machuque outras crianças nem elas próprias, tendo um ambiente favorável e tranquilo que as monitore no sentido de protegê-las e garantir que não se machuquem enquanto se expressam através das brincadeiras.

Entende-se que o tema da brincadeira para as crianças é extenso e variado, portanto optou-se por fazer um recorte em suas especificidades dando ênfase aos pensamentos de Winnicott sobre o tema e às análises aplicáveis ao campo da Educação Infantil, ou seja, em um contexto institucional. As brincadeiras são construídas e aprendidas como parte do contexto social e, ao brincarem, as crianças compartilham saberes e ressignificam concepções. Assim, Winnicott reforça a importância do estímulo à capacidade de as crianças aprenderem através das brincadeiras:

Estimulemos a capacidade de brincar da criança. Se uma criança estiver brincando, haverá lugar para um sintoma ou dois, e se ela gostar de brincar, tanto sozinha como na companhia de outras crianças, não há qualquer problema grave à vista. (...) Suas brincadeiras revelam que essa criança é capaz, dado um ambiente razoavelmente bom e estável, de desenvolver um modo de vida pessoal e, finalmente, converter-se num ser humano integral, desejado como tal e favoravelmente acolhido pelo mundo em geral (WINNICOTT, 1982, p. 147).

Para Winnicott (1982), um dos indicadores de saúde psíquica é a brincadeira. Uma criança saudável é aquela que consegue brincar sozinha, com seus pares e/ou com adultos. Para ele, a criança desajustada é “aquela para quem o mundo não logrou ajustar-se apropriadamente no início e nas primeiras fases da vida do bebê” (WINNICOTT, 1982, p. 120). Percebe-se mais uma vez a importância dada ao meio, na tentativa de ajudar a criança a se ajustar em um mundo que é tão difícil. Para o autor, um bom ambiente é aquele “capaz de tolerar os sentimentos agressivos, se estes forem expressos de uma forma mais ou menos aceitável” (WINNICOTT, 1982, p. 120), e acredita que, quando a criança não pode se expressar dessa forma em suas brincadeiras, ela sente que está sendo desonesta por ter de

esconder essa agressividade. É importante que a criança expresse o sentimento agressivo não só quando estiver irritada.

Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados (WINNICOTT, 1982, p. 162).

Há muito já se sabe que, através das brincadeiras, as crianças conseguem expressar suas angústias, Não só Winnicott, mas outros autores também afirmam que a brincadeira repetitiva é uma das formas que as crianças encontram para lidar com sentimentos que não compreendem. Luz (2005), por exemplo, explica que “com o início da capacidade simbólica a criança pode prescindir da realização concreta da destruição e se sentir aliviada com suas fantasias destrutivas, conseguindo através dos sonhos e das brincadeiras dar vazão a sua agressividade” (LUZ, 2005, p. 17).

Para GARCIA (2009), essa teoria serve como um guia para se entender a agressividade, para entendê-la em suas manifestações saudáveis e também patológicas (p.16). Para Luz (2005),

ao defender a origem dos impulsos agressivos como forma de movimento da criança na exploração do mundo, Winnicott compreende a agressividade como um elemento importante na constituição da identidade e no reconhecimento da alteridade, não agregando um julgamento de valor negativo a essa tendência. Ainda quando trata da agressividade com fins destrutivos, Winnicott, vê nesse comportamento um sinal de esperança, pois conforme suas observações a agressividade só se torna destrutiva como modo de modificar as relações para conseguir do ambiente a satisfação de necessidades pessoais (LUZ, 2005, p. 106)

As definições e análises aqui apresentadas permitiram compreender os conceitos fundamentais da agressividade e, ainda, algumas ações e comportamentos esperados dos adultos para oferecer às crianças com as quais têm contato um ambiente suficientemente saudável e acolhedor para que estas tenham segurança para viverem suas experiências com o mundo que as cerca da melhor forma possível, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades de socialização, segurança e liberdade. Como afirma Luz (2005), “essa definição é extremamente desafiadora e quando considerada pertinente obriga as instituições sociais responsáveis pelas crianças a se preocuparem com o tipo de experiências que oferecem a elas” (LUZ, 2005, p. 12).

3.3 Violência e Agressividade

Na atualidade, a violência tem sido tema constante das conversas entre professoras, famílias, órgãos responsáveis pela segurança pública, etc. Sabe-se que esse problema não se restringe ao contexto escolar, tampouco é um problema exclusivo do Brasil, mas algo presente no mundo inteiro. Há dez anos, Pino (2007), ao falar sobre a violência, afirmou que esse tema

Não se trata de um fenômeno novo ou exclusivo do Brasil, pois a história contemporânea, nacional e internacional, está permeada de acontecimentos violentos. Realmente novas são as formas inusitadas e destemidas com que a violência se apresenta atualmente entre nós, com consequências imprevisíveis. Se a natureza e as dimensões reais do fenômeno da violência ainda não estão suficientemente esclarecidas, são bem conhecidas já as transformações que ele vem produzindo nos hábitos e práticas sociais das pessoas e nas virtudes que as fundamentam. O vírus da violência penetra nos poros do tecido social, ameaçando a saúde moral das instituições nacionais (PINO, 2007, p. 764).

Compreender os conceitos sobre a violência requer estudos aprofundados. No entanto, serão expostas, de forma sucinta, as principais diferenças entre agressividade e violência que se querem destacar. Sabe-se que esse fenômeno envolve “questões sociais, econômicas e políticas nacionais mal resolvidas ou ainda não resolvidas” (PINO, 2007, p.767). O autor considera importante diferenciar conceitos que comumente são tratados como sinônimos, como agressão, violência, crime, e acrescenta-se também a indisciplina. Para o autor, o conceito de crime é de natureza legal “que significa apenas a transgressão da lei penal. Já a violência é a associada aos conceitos de crime e agressão. Como vimos a agressão se traduz como disposição natural para o ataque e a defesa” (PINO, 2007, p. 767).

A natureza cultural do homem lhe confere a capacidade de atribuir significação às ações, cujo caráter polissêmico lhe impõe a necessidade de interpretá-las antes de decidir realizá-las ou não, mesmo quando as circunstâncias sociais em que está envolvido despertem nele impulsos agressivos de origem natural (cortical), pois estes passam, necessariamente, pelo controle das áreas corticais do cérebro, sede das atividades de interpretação e de decisão. Portanto, não se justifica qualificar de “animais” as reações agressivas, criminosas ou violentas do homem (PINO, 2007, p. 768).

A importância desses conceitos, mais uma vez, reforçam a forma como se trabalha com eles de forma pessoal, social e especialmente nas instituições de educação. Outro ponto

interessante das observações desse autor se refere à afirmativa do perigo de determinar a violência como ação irracional. “Ora, se a violência é irracional, não é por ser de um ser desprovido de razão, mas por ser, paradoxalmente, o produto de uma razão perigosamente racional” (PINO, 2007, p. 769). A simplificação desses conceitos incorre no risco de se reduzirem seus significados. Nessa lógica, parece mais claro determinar que não se pode usar o termo violência quando se refere às crianças pequenas. Para elas, a racionalização e ponderação de suas ações ainda estão sendo socialmente desenvolvidas. Elas aprendem a partir das experiências que vivem e da educação que recebem a compreender o que é certo e errado. Esses conceitos não estão dados, as crianças não nascem sabendo. Elas são inseridas em um mundo que já existia antes delas e que está em constante mutação, demandando um esforço grande para compreenderem suas regras sociais e morais.

Pino (2007) apresenta essas divergências como um paradoxo, visto que, para entender a violência como irracional, ela só pode vir de seres dotados de razão e afirma que “a violência caiu na esfera do irracional não só por falhas da razão, mas pela sua perversão. Isso constitui uma grande dificuldade para compreender esse fenômeno que se junta a outros” (PINO, 2007, p;770), como o da agressividade, por exemplo. A violência, bem como ações agressivas, não acontecem repentinamente e, portanto, suas causas não devem ser ignoradas, especialmente porque entende-se que, “no mundo humano, os impulsos agressivos naturais continuam existindo, sim, mas regulados por mecanismos sociais de origem cultural e que tanto os impulsos, quanto esses mecanismos de controle têm significação para o indivíduo” (PINO, 2007, p;770).

Cabe às educadoras refletir sobre essa realidade, a fim de compreendê-la primeiro para elas mesmas e depois para auxiliar as crianças e famílias com as quais convivem e por quem são responsáveis. Acredita-se que a “simples” compreensão do significado e importância da agressividade para a constituição e existência do indivíduo resolveria boa parte das angústias que permeiam as educadoras. A palavra simples entre aspas, requer atenção no sentido de afirmar que a questão seria melhor compreendida quanto mais estudada, pois se apresenta como um processo bastante complexo.

O autor finaliza suas reflexões, afirmando que educar para a “não-violência” é “ajudar as novas gerações a encontrarem as razões suficientes para não optar pela violência” ou seja, “a questão então é saber quais são essas razões e qual é seu poder de persuasão para evitar a violência” (PINO, 2007, p.780).

Outra questão importante a ser destacada sobre a violência é que ela “não tem raça, nem classe, nem religião, nem nacionalidade; mas ela tem gênero” (SOLNIT, 2017, p.

33). Em seu texto a autora Solnit (2017) trata do tema da agressão e da violência como uma pandemia e apresenta suas razões claras para assim nomear essa doença social. Ela apresenta estudos que mostram que “ser homem já foi identificado como fator de risco para o comportamento criminoso violento” (p. 37) e reflete sobre como as mulheres são radicalmente menos violentas. Apresenta um estudo feito nos Estados Unidos que afirma que “embora as armas estejam disponíveis para todos, 90% dos assassinatos são cometidos por homens¹¹” (p. 37) e que “a violência é, antes de qualquer coisa, autoritária. Ela começa com essa premissa: ‘Eu tenho o direito de controlar você’” (SOLNIT, 2017, p. 37). Esse é um dos fatores determinantes para considerar-se não ser possível usar a palavra violência para referir-se às ações das crianças pequenas, pois elas não são capazes de dominar fisicamente outros sujeitos nem de compreenderem completamente as consequências de suas atitudes.

A partir da definição dos conceitos de violência e agressividade, o leitor é convidado a refletir sobre sua responsabilidade ao que está acontecendo em na sociedade, a se responsabilizar pelo que permite assistir, ao que permite ou não que o sensibilize, o motive, ou o paralisa ou, ainda, o que o deixa insensível ao sofrimento (SOLNIT, 2017, p. 112).

¹¹ Em contrapartida, enquanto os homens são os principais responsáveis pela violência cometida no mundo, as mulheres são as principais vítimas. “No mundo todo, as mulheres entre 15 e 44 anos de idade têm mais probabilidade de morrer ou de serem mutiladas pela violência masculina do que por câncer, malária, guerras e acidentes de trânsito, tudo somado” (pesquisa realizada por Nicholas D. Kristof, colunista do The New York Times) (SOLNIT, 2017, p. 43).

4 O CAMPO E SEUS SUJEITOS

4.1 A Instituição: Construção e Arquitetura da UMEI Luzia de Oliveira

Foto 1: Entrada e rampa de acesso à UMEI.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017.

A UMEI escolhida para esta pesquisa pertence à Regional Leste e seu nome faz referência ao bairro onde está localizada em Belo Horizonte. Sua construção foi uma conquista da comunidade, da Associação de Moradores do Bairro e da Regional, a qual pertence à Secretaria Municipal de Educação. Anteriormente à construção dessa UMEI o terreno abrigava os moradores de um aglomerado, os quais foram expropriados e o local passou por um processo de urbanização e preparação para a construção da escola. Com a obra entregue à comunidade, a instituição começou a receber as crianças da região em março de 2016 e foi oficialmente inaugurada em abril de 2016. Segundo dados da PBH, foram investidos cerca de R\$3,8 milhões de reais na construção, sendo que, desse valor, cerca de R\$1,3 milhão foram oriundos do Fundo Nacional de Educação (FNDE)¹².

A concretização dessa obra é fruto da Parceria Público-Privada (PPP) entre a Prefeitura do Município de Belo Horizonte e a Construtora Odebrecht Properties – INOVA BH, que por meio de licitação, passou a ser responsável pela construção e administração dessa e outras 45 UMEIs de Belo Horizonte.

¹² Informação disponível no site da PBH, no link: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=232318&pIdPlc=&app=salanoticias>

A parceria foi possível graças à Lei Federal nº 11.079, de 30 de novembro de 2004, que institui “normas para licitação e contratação de parceria público-privada nos âmbitos dos Poderes da União, dos Estados, dos Distritos Federais e dos Municípios” (BRASIL, 2004, p.01). No âmbito do Município de Belo Horizonte, a Lei nº 10.377, de 09 de janeiro de 2012, dentre outras coisas, concede à Construtora a realização de obras, reformas e fornecimento de equipamentos e materiais para as escolas e, ainda, a responsabilidade pela contratação de serviços não pedagógicos como manutenção e gestão predial, zeladoria, segurança e vigilância, limpeza e gestão dos resíduos sólidos. Essa parceria, tem um período de vigência de 20 anos.¹³Os serviços pedagógicos não podem ser terceirizados e continuam a cargo da PBH e da SMED, sendo as profissionais admitidas por meio de concurso público de provas e títulos (BELO HORIZONTE, 2012).

Segundo a Secretaria de Educação e o então prefeito da época, o empresário Márcio Lacerda (2008-2016), essa ação, pioneira na área da Educação no Brasil, garantiria uma construção rápida e com a disponibilidade dos recursos necessários para atender à demanda emergente. Essa demanda se intensificou especialmente devido às novas normas que ajustam a Constituição e a LDB em 2013 pela Lei nº 12.796, que torna obrigatória a oferta de educação básica para crianças a partir de quatro anos de idade. Portanto, a partir de 2008, uma parte considerável das UMEIs de Belo Horizonte passou a ser construída e mantida por essa parceria.

Esse movimento trouxe uma série de mudanças, tanto no trabalho docente quanto na administração e funcionamento das escolas. Rocha e Melo (2016), assim como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH), destacam que a “lógica [dessa parceria] é simples, porém cruel”.

O Estado passa por longos anos a cortar verbas da educação, demonstrando para a população que é incapaz de sustentar uma educação pública. Dissemina a falsa concepção de “incapacidade de gestão”, de “má qualidade” e a iniciativa privada é vista como a salvadora, a “capaz”, aquela responsável por uma “gestão eficiente”. Entretanto, a história mostra como esses elementos se desenvolvem na prática. O resultado é uma educação de péssima qualidade voltada apenas para o mercado de trabalho, sem preocupação alguma com a formação humana e crítica do indivíduo. Sem falar nos aspectos práticos de sucateamento estrutural e privatização de um setor chave para a construção de uma sociedade (ROCHA e MELO, 2016, p. 11).

¹³ Sobre a parceria: <http://www.inovabh.com.br/>

A partir dessa discussão, refletem sobre a valorização dos profissionais da educação e o investimento público nessa área e, tendo em vista o panorama orçamentário, afirmam que a PBH está mais comprometida com as grandes empresas do que com os trabalhadores.

Desse modo, percebe-se que a PBH ao invés de aplicar recursos para a valorização dos profissionais da educação, principalmente para remuneração condigna aos professores prefere gastar com serviços terceirizados, principalmente por meio da PPP. Isso contribui para uma maior precarização do trabalho docente no que se refere à flexibilização dos direitos trabalhistas, além da descentralização financeira e administrativa das escolas (ROCHA e MELO, 2016, p. 12).

Mesmo compreendendo a importância do aprofundamento no estudo sobre a precarização do trabalho docente e a desvalorização desses profissionais, não se debruçará sobre essa questão, visto que não é o foco da pesquisa. No entanto, considera-se ser importante ressaltar que essa pauta está intimamente relacionada e até mesmo intensificada por meio da Parceria Público-Privada.

Já o estudo de Rodrigues (2015), que avaliou 46 UMEIs, sendo 27 de PPP e 19 tradicionais, apresentou impactos positivos da utilização dessa parceria para construção e manutenção das escolas. Segundo a pesquisa, o tempo para a construção das Unidades foi 45% menor do que a construção das UMEIs tradicionais e as diretoras e gestores dessas unidades apresentam maior grau de satisfação com os serviços de manutenção, além de terem 25% mais tempo para se dedicarem às atividades pedagógicas, já que as demandas administrativas ficam a cargo do gestor de serviços¹⁴.

A realidade observada na escola em que esta pesquisa foi desenvolvida corrobora com os dados da pesquisa acima apresentada. Em conversas informais com a vice-diretora da UMEI, ela manifestou sua aprovação e apoio à privatização de parte da instituição, declarando sentir-se aliviada por não ter que se preocupar com mais uma demanda da escola. A partir da entrevista realizada com ela, pode-se entender como o processo acontece na instituição onde ocorreu a pesquisa.

Elza: Olha, eu vou te falar uma coisa, Vice-diretor de uma UMEI ele é tudo. Ele é tudo! Ele é TUDO. Tudo, tudo, tudo. Ele tem que olhar tudo. Ele tem que olhar a parte pedagógica, ele tem que olhar a parte de compras, ele tem que olhar a parte de secretaria, a parte de cozinha. A gente tem uma parceria com a INOVA, mas eu sou responsável, porque aqui dentro eu que sou os olhos da Secretaria para saber se a INOVA está cumprindo ou não o contrato. E quando a INOVA não cumpre o contrato firmado com a

¹⁴ Gestor de Serviços se refere ao profissional contratado pela Construtora para representá-la na UMEI, atender às demandas da escola e coordenar os funcionários contratados por ela.

prefeitura, igual, por exemplo, a INOVA tem que trocar todas as lâmpadas de uma sala que está queimada. Isso é serviço imediato. Se essa ordem de serviço é solicitada e a INOVA não vem cumprir eu tenho que comunicar com a prefeitura porque a parcela do pagamento feito mensalmente para a INOVA pode cair naquele mês, por quebra de contrato. Agora por exemplo, a caixa d'água deu problema, é a mesma coisa, a INOVA tem que resolver de imediato. Se eu não comunicar, a prefeitura não fica ciente disso (Trecho da entrevista com Elza, setembro de 2017).

Já com as professoras, não houve oportunidade de aprofundar sobre suas considerações a respeito da PPP. Porém, em algumas situações, pôde-se observar alguma insatisfação com relação à utilização dos espaços da escola. Como a INOVA BH é a responsável pela construção, reforma e manutenção do espaço, entendem que nesse período o prédio não pertence ao município e as professoras e crianças não têm autonomia para pendurar ou colar trabalhos nas paredes ou fazer uso dos espaços da forma como melhor considerarem (há murais espalhados, próprios para exposição dos trabalhos, que foram instalados pela construtora), visto que precisam prestar contas de tudo o que acontece na estrutura do edifício durante o tempo de vigência do contrato.

Assim como as outras 45 UMEIs de Belo Horizonte, essa também segue o padrão arquitetônico elaborado especificamente para essa modalidade de ensino e seu projeto de construção é o mesmo para as UMEIs de Parceria Público-Privada.

Foto 2: Projeto arquitetônico e método construtivo das UMEIs que fazem parte da PPP.



Fonte: <http://www.inovabh.com.br/>

Segundo informações disponíveis no Projeto Político Pedagógico da UMEI participante da pesquisa, sua infraestrutura conta com um espaço de 2800 m², com capacidade para receber 260 crianças de 0 a 5 anos de idade, no período da manhã, tarde e tempo integral.

Na entrada, à esquerda, a UMEI tem um estacionamento para as funcionárias, com vagas para 12 carros. À direita há uma rampa que dá acesso ao prédio da escola e ao parquinho, que tem uma pequena área com dois balanços, um pequeno escorregador de polietileno, três cavalinhos fixados ao chão, um gira-gira e uma casinha de madeira. Como o espaço não é coberto, as professoras evitam levar as crianças nos dias muito quentes ou em períodos de chuva. O prédio é cercado por pequenos espaços gramados e alguns brinquedos, como velotrol, pneus, etc. Estes são usados, eventualmente, para atividade extraclasse. O edifício de dois andares ocupa uma área de 1160 m² e sua edificação é feita em “LSF (Light Steel Frame) com dois pavimentos, estrutura em aço dobrado a frio, paredes em placas de gesso acartonado internas e placas cimentícias externas, telhado em PVC com metálica” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, sem página, 2017). Como previsto, essa edificação propiciou uma construção rápida, como era necessária para atender à comunidade. No entanto, foi possível perceber que, no cotidiano da escola, a estrutura do prédio exige que as professoras tenham que lembrar às crianças de não correrem pelos corredores, pularem nas salas ou arrastarem cadeiras no segundo andar, pois o barulho atrapalha as salas do andar inferior, como a sala onde ficam os bebês. No Projeto Político-Pedagógico da UMEI as professoras também deixam claro que o espaço da instituição influencia positiva ou negativamente na rotina escolar, como no trecho a seguir.

É possível observar que alguns espaços, como o parquinho, tornou-se inviável para o uso das crianças, devido ao desgaste da grama. Para solucionar esta questão, a direção decidiu cimentar o local correspondente à base dos brinquedos. Além disso, a quantidade de brinquedos no parquinho ainda não é suficiente para o número de crianças matriculadas na UMEI. A possibilidade de o parquinho receber uma cobertura é um ponto a ser pensado, já que no período do verão e dias chuvosos fica inviável a sua utilização. A partir disso foi observado que a estrutura física precisa ser melhor adaptada para a utilização das crianças (PPP em construção, sem página, 2017).

A arquitetura também contribui para que as pessoas sintam-se pertencentes a esse espaço e tenham maior autonomia para se deslocarem ou acessarem os diferentes ambientes. As bancadas, portas, janelas, interruptores e vasos sanitários foram planejados pensando exclusivamente nas crianças, visando facilitar e proporcionar maior autonomia e

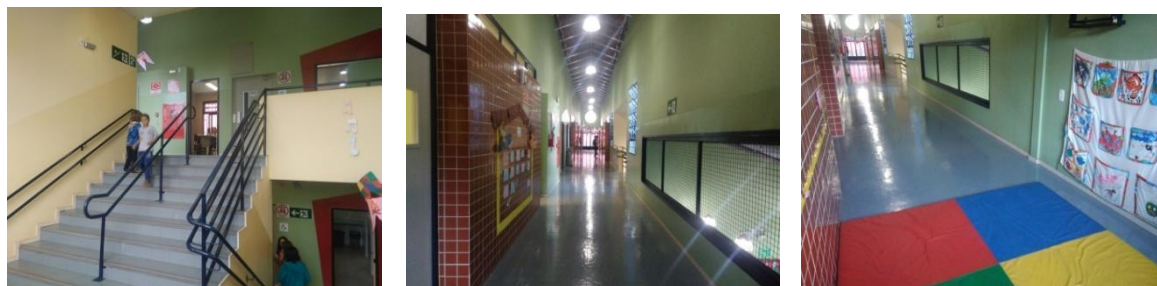
acessibilidade a elas. A escola se preocupa em garantir um espaço que expresse o olhar das crianças e das professoras, sendo assim, nos corredores encontra-se os trabalhos e produções que elas desenvolvem ao longo do ano. Ao passar pelos corredores da UMEI, depara-se diariamente com diversas produções das crianças e, de acordo com as Proposições Curriculares para a E.I. de BH, “essa atitude fornece às crianças o sentimento de posse e de identificação com aquele ambiente, ao mesmo tempo em que lhes demonstra a finalidade de tornar visível sua presença naquele espaço e as interações que nele acontecem” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 57).

No Projeto Político-Pedagógico da escola as professoras relatam sobre a importância dada às produções das crianças quando afirmam que “desde o início do funcionamento tivemos a preocupação de que o espaço refletisse os projetos, atividades e rotinas da UMEI, expressas a partir do olhar e das produções das crianças, expostas nas paredes e murais da escola” (PPP, sem página, 2017).

Antes de entrar no prédio da UMEI, encontra-se um mural onde as professoras se revezam para enfeitar com temas de datas especiais ou dar boas-vindas à comunidade. No *hall* de entrada, à esquerda, encontram-se dois banheiros, sendo um adaptado para pessoas com mobilidade reduzida e portadores de cadeira de rodas. À direita está a secretaria e, mais a frente, o refeitório, a cozinha e uma pequena lavanderia. No refeitório, todas as cadeiras e mesas são adaptadas para a altura das crianças e apenas uma mesa para as professoras e funcionárias. Há uma porta de correr com acesso à área externa do prédio, sendo uma das paredes com pintura de quadro negro para que as crianças possam desenhar ou escrever. No primeiro pavimento encontra-se a sala da coordenação e direção, um depósito, fraldário com chuveiros, a sala do berçário e dormitório, salas 1, 2 e 3 e a Biblioteca. O espaço da Biblioteca foi organizado no sistema de “cantinhos”, como o cantinho do DVD, com uma televisão, aparelho de DVD e alguns DVDs com músicas e filmes infantis; o cantinho da casinha, com móveis, utensílios e objetos para brincadeiras de casinha; o cantinho da fantasia, com roupas e fantasias para as crianças vestirem e brincarem; um cantinho com uma estante com vários livros infantis; e outro cantinho com brinquedos variados. O acesso ao segundo andar é feito por uma escada e um elevador exclusivo para pessoas com deficiência física e que utilizam cadeira de rodas. De frente para as escadas, encontra-se a sala das professoras/sala de reuniões, com um banheiro, e as salas de aula, numeradas de 4 a 11. Em todas as salas, os armários são abertos, com materiais e brinquedos expostos e na altura das crianças, o que não quer dizer, como se verá posteriormente, que as crianças têm livre acesso a esses materiais.

Nesse andar há, ainda, dois banheiros, um para as meninas e um para os meninos, e uma escada que dá acesso direto a uma área externa atrás do prédio.

Fotos 3,4 e 5: Escada de acesso ao segundo andar e corredores.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017.

A UMEI atendia às famílias e crianças em horário integral e parcial. No horário integral, as crianças eram recebidas a partir das 7 horas e permaneciam na instituição até as 17h20. As crianças que estudavam em horário parcial, na parte da manhã eram acolhidas de 7h às 11h20 e no período da tarde, de 13h às 17h20. As famílias que chegavam um pouco antes do horário de início das atividades aguardavam do lado de fora do portão da UMEI até que os porteiros, pontualmente, liberassem a entrada. Os responsáveis pelas crianças eram orientados a acompanhá-las até suas salas, onde eram recepcionados pelas professoras.

4.2. A equipe

No período em que a pesquisa foi desenvolvida, a UMEI contava com 218 crianças e com uma equipe composta por 1 Vice-diretora, 2 Coordenadoras, 2 Auxiliares de Coordenação, 42 Professoras, 2 Auxiliares de Apoio à Inclusão, 5 Monitoras de Apoio à Educação Infantil, 3 Cozinheiras, 4 Faxineiras, uma Secretária, uma Auxiliar Administrativa, um Porteiro e uma Porteira.

Quadro 1: Equipe UMEI

Equipe da UMEI	Quantidade
Vice-diretora	1
Coordenadoras	2
Auxiliar de Coordenação	2
Professoras	42
Auxiliar de Apoio à Inclusão	2
Monitoras de Apoio à Educação Infantil	5
Cozinheiras	3

Faxineiras	4
Secretária	1
Auxiliar Administrativa	1
Porteiras (os)	2

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações contidas no Projeto Político Pedagógico da UMEI, 2017.

Em Belo Horizonte, nesse mesmo período, as escolas da PBH contavam com pessoas em duas funções de auxílio às professoras e crianças. São estas: Monitoras de Apoio à inclusão – função criada a partir de 2011 para apoiar as escolas em relação aos alunos com deficiência – e as Auxiliares de Educação Infantil – cargo criado em 2015, que gerou uma série de questionamentos quanto à sua real necessidade. Para contratar esses trabalhadores, a escola dispunha da verba do Caixa Escolar e contava com os serviços do Sistema Nacional de Emprego – SINE, que contratava a equipe (pessoas a partir de 21 anos de idade, com Ensino Médio completo). As Monitoras de Apoio à Inclusão passam por um curso de formação básica para compreender questões importantes sobre a inclusão de crianças com deficiência e o seu papel nesse processo (PBH, 2011)¹⁵. Quanto ao papel desses Auxiliares, a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte de n° 001/2015, artigo 40 define:

§ 4º - Cabe ao monitor de apoio à inclusão o atendimento às necessidades de alimentação, higiene e locomoção, no caso de crianças com deficiência que não apresentam autonomia e independência. § 5º - Os monitores de apoio à inclusão deverão ter no mínimo ensino médio (BELO HORIZONTE, 2015, p. 10).

Já as Auxiliares de Apoio à Educação Infantil, cargo criado em 2015, são contratadas para auxiliar as professoras do tempo integral com as demandas relacionadas ao cuidado dos bebês e crianças de até 2 anos de idade. Quanto às disposições sobre esse cargo encontra-se na Resolução:

Art. 39 - Na composição do quadro de pessoal das instituições de educação infantil, admitir-se-ão outros profissionais, que auxiliam no trabalho educacional, desde que as atividades por eles exercidas sejam complementares e não substitutivas às do professor da educação infantil. § 1º - Os profissionais a que se refere o caput deste artigo deverão ter, no mínimo, formação em nível médio. § 2º - Recomenda-se que as instituições de educação infantil incentivem esses profissionais a se habilitarem na área educacional.

Art. 42 - Os profissionais a que se referem os artigos 39 e 40 desta Resolução não podem atuar em substituição ao professor referência

¹⁵ Dados disponíveis no site: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=44101&pIdPlc=&app=salanoticias>

tampouco podem ser contabilizados para o cálculo da relação professor criança estabelecida no § 1º do art. 19 desta Resolução (BELO HORIZONTE, 2015, p. 10).

Para o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte – SIND REDE/BH, a criação desse cargo configura desprofissionalização e precarização da carreira docente, e retrocede nas discussões e lutas que defendem a indissocialização entre o “cuidar” e o “educar”. Para eles, a solução viável para atender às necessidades das crianças seria ampliar o quadro docente, valorizando a profissionalização e o trabalho das professoras (SIND REDE BH, 2015). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) enfatizam a indissociabilidade entre cuidado e educação. No entanto, esse conceito precisa ser melhor compreendido e difundido.

A difusão e a apropriação de tais orientações, bem como a construção de propostas locais – municipais e escolares – quando existem, estão distantes de absorverem e colocarem em prática tais princípios. O que se observa, muitas vezes, é a reprodução, com adaptações, do modelo escolar do Ensino Fundamental para a pré-escola (e também para a creche!) e a ausência de clareza sobre o que constitui um projeto de cuidado e educação de bebês em ambiente institucional (SILVA, 2016, p. 25).

A intenção da criação desses cargos como complementação do trabalho das professoras não garante que o cuidado e a educação sejam indissociáveis como prevê a Resolução. Como as pesquisas na Educação Infantil têm mostrado, as relações de cuidado com os bebês, como limpar, alimentar e dar banho, ficam a cargo das auxiliares, enquanto a parte pedagógica fica a cargo das professoras.

A entrada de uma nova pessoa com a função exclusiva de apoio às ações de cuidado reforça a dissociação entre o cuidar e o educar, desconsiderando todo o movimento de construção da prática pedagógica na Educação Infantil (...) destacando-se o retrocesso que representa, uma vez que esta rede de ensino sempre contou com profissionais habilitadas, admitidas por meio de concurso público, para o trabalho direto com as crianças” (LUZ et al, p. 107).

Mesmo com os grandes avanços nestes estudos, identificam-se práticas que ainda refletem pouco cuidado com os direitos e necessidades das crianças pequenas e também legislações que precarizam e desvalorizam a profissão docente. Ainda que este trabalho não se aprofunde nessas questões, considera-se importante destacar que essa é uma demanda que merece a atenção dos órgãos responsáveis pela garantia do direito das crianças e das

professoras que atuam na educação básica, especialmente as professoras e crianças da Educação Infantil.

4.3 As famílias

Por ser uma instituição nova, os documentos solicitados no ato da matrícula das crianças ainda não estão completos, assim como os questionários (que as professoras chamam de anamnese), que deveriam ser realizados com as famílias durante o período letivo. No entanto, com a documentação que estava disponível, foi possível identificar algumas características importantes sobre as famílias que faziam parte da comunidade escolar. Pode-se afirmar que as famílias dessa UMEI apresentam uma configuração bastante diversificada – algumas crianças moram com o pai e a mãe, outras apenas com a mãe, algumas moram com as mães e os avós maternos e apenas uma criança mora com o pai. O perfil socioeconômico e cultural dessas famílias também é diversificado e a maioria das crianças matriculadas moravam nos bairros em torno da UMEI.

Segundo as informações do Projeto Político-Pedagógico (2017), ainda em construção, percebe-se que as professoras buscam conhecer o perfil dessas famílias e direcionam suas ações pedagógicas a partir desse conhecimento. Afirmam, ainda, que as famílias das crianças matriculadas são participativas e contribuem na parceria família/escola. Nesse documento as professoras apontam que as famílias são conscientes da importância da escola no desenvolvimento integral das crianças e compreendem que uma boa relação e comunicação com a escola é a base do desenvolvimento do trabalho das professoras.

Este conhecimento não se alcança apenas com entrevistas ou o preenchimento de fichas de anamnese. Conhecer as famílias e a comunidade das crianças significa observar seu cotidiano, as rotinas, os hábitos, as relações que se estabelecem silenciosamente. Significa buscar estratégias para trazer as famílias e a comunidade para dentro da instituição educativa, planejar eventos juntamente com elas, contar com sua participação ativa, ouvir suas opiniões, seus anseios, suas expectativas. Para conhecer as famílias é necessário interagir com elas frequentemente, pois muitos aspectos significativos não são revelados por palavras, mas por atitudes e posturas (PPP, em construção, 2017).

Mesmo reconhecendo a importância da relação escola/família, no período da pesquisa na UMEI perceberam-se poucos momentos de interação entre as professoras e as famílias. O que se observou foram momentos rápidos de recepção na entrada das crianças para a sala de aula e, na saída, uma despedida igualmente apressada. Normalmente, os pais

que levavam as crianças para a escola demonstravam estar apressados, então, quando chegavam, a professora chamava pelo nome da criança e estes iam embora. O diálogo presenciado entre familiares e professoras foi quando alguma criança estava doente e a família tinha que buscá-los mais cedo ou quando os pais ou as professoras queriam tirar alguma dúvida ou fazer algum relato específico sobre o dia a dia. No PPP da escola encontraram-se relatos que evidenciam a importância que atribuem à relação família/escola, e através dos projetos institucionais reconheceram-se os esforços das professoras/direção/coordenação para envolver os pais nas atividades escolares.

Buscamos envolver as famílias no nosso projeto institucional com a reutilização de materiais para a construção de brinquedos e também na ornamentação da escola. Vale ressaltar a parceria efetiva dos pais no cotidiano do nosso trabalho (PPP, em construção, 2017).

Nesse documento encontra-se a descrição dos momentos de encontro das famílias com a escola e a forma como a instituição trabalha para inserir as famílias no cotidiano escolar. No PPP as professoras relatam que, durante o ano letivo, realizam duas reuniões com o objetivo de apresentar aos pais a evolução da criança na escola. Aproveitam esse momento para esclarecer possíveis dúvidas dos familiares. Entre as propostas de inserção das famílias no cotidiano de aprendizagem escolar das crianças, as professoras definem um projeto institucional que necessariamente envolva as famílias no processo. Normalmente o tema é definido coletivamente e, durante o ano, cada turma define os subprojetos, que podem surgir relacionados à proposta inicial.

A UMEI possibilita o estreitamento das relações entre família e escola, visando essencialmente ao conhecimento pelos pais dos processos pedagógicos, proporcionando informações sobre o desenvolvimento da criança e a possibilidade de participação mais efetiva no processo educativo: nesse sentido algumas estratégias utilizadas são:

Diálogo entre pais e educadores ou coordenação: Ocorrem na acolhida e término do horário das aulas. Geralmente tem como objetivo dar um recado ou informações relevantes sobre a criança. Acontecem de forma rápida e sucinta.

Agenda: É um importante instrumento de comunicação entre a família e escola, utilizando diariamente como meio de troca de informações sobre a criança e quaisquer outros acontecimentos referentes à escola, como reuniões, excursões, eventos, dentre outros.

Portfólio: Forma de registro e avaliação do desenvolvimento da criança. Esse instrumento possibilita à família conhecer e acompanhar o desenvolvimento da criança.

Assembleias: Acontecem durante o ano, conforme o calendário escolar, com a presença da comunidade escolar e da família.

Reuniões individualizadas: Acontecem conforme a necessidade específica de cada criança, podendo ser agendada tanto pela escola, quanto pela família.

Ficha de anamnese: A ficha de anamnese é instrumento de extrema importância para o professor e a UMEI conhecerem a história familiar da criança e suas peculiaridades. Obs.: Deverá ser assinada pelos pais/responsável.

Festas e eventos culturais: Alguns eventos e festas são previamente determinados no calendário escolar, como a festa junina, a festa da família e a mostra cultural. Outros acontecem de acordo com os projetos trabalhados, com a disponibilidade das pessoas envolvidas na apresentação da proposta cultural e da agenda da escola. Atividades com oficinas, contação de história, roda de música, culinária, dentre outros.

Escola de pais: Iniciamos no ano de 2017 uma roda de conversa com os pais. De três em três meses, com o objetivo de formar os pais diante da percepção do que foi observado pelo grupo das temáticas necessárias para compreensão do funcionamento escolar, bem como as concepções da instituição e de temas importantes para as famílias. Como exemplo, podemos citar nosso primeiro encontro: O desenvolvimento neuropsicomotor da criança (PPP, em construção, 2017).

Apesar de essas relações estarem claramente descritas no projeto, não houve tempo/oportunidade suficiente para presenciá-las se efetivando na rotina diária da instituição. Mesmo na Festa Junina, que ocorreu durante o tempo em que a pesquisadora estava na UMEI, as relações observadas foram basicamente das crianças com as professoras e das crianças com as famílias. Naquele dia, as professoras estavam envolvidas com a organização do evento e os familiares entretidos com as apresentações. Percebeu-se que, apesar dos esforços da escola em envolver a comunidade nas atividades internas, é ainda um grande desafio compreender os pais e os diversos compromissos que eles possuem em paralelo com a vida escolar de suas crianças.

Nas entrevistas com as professoras, percebeu-se certo distanciamento com relação a essa compreensão. Diferente do que está posto no PPP, elas deixam claro que conversam com as famílias apenas o essencial, principalmente quando se trata de algum problema a ser resolvido, como a indisciplina ou desobediência de alguma criança. Para elas, a relação com as famílias está entre os principais desafios relacionados à docência.

Marta: (...) o maior desafio é a disciplina sim! Porque os meninos estão vindo sem limites, nenhum, meninos mal educados, e a família acha que a gente tem que educar. A gente dá aula! Pra ensinar, pra alfabetizar, ensinar a matemática. A gente não está aqui para educar, para criança ser... uma criança bem educada, isso a gente aprende em casa. Sentar, comer, falar por favor, obrigada, essas coisas a gente aprende dentro de casa, no dia a dia! A gente, a nossa educação é outra e eles estão vindo pra gente desse jeito, a gente tem que dar a educação que eles não deram em casa e a minha

educação da escola. (...) então meu principal desafio é esse: com a família e a questão da disciplina. (Entrevista 10/07/2017)

Maria: Os principais desafios é quando surge uma criança muito agitada, que não obedece às regras, não obedece ao professor, bate no colega... E o outro é a família. Ela só vê o lado do filho dela né. Não vê que a gente tá com um grupo de crianças, cada uma com sua individualidade. E que acontece, de um bater no outro. E a família não quer saber disso. Ela quer que seu filho seja preservado de tudo. Não quer que nada aconteça a ele. E na realidade isso não acontece. A sala cheia como que você vai controlar? (Entrevista, 10/07/2017).

Tarsila: Meu principal desafio é lidar sozinha com esse tanto de criança sem uma auxiliar, porque, quando tem uma auxiliar, você pode dar um atendimento adequado para cada criança (...). A família às vezes num... a família não ajuda, a criança fica defasada, ela fica um pouco pra trás. (Entrevista, 10/07/2017).

Compreendeu-se, através das respostas das professoras, o quanto o apoio dos pais é importante para elas e para que o trabalho realizado com as crianças seja potencializado. Elas demandam valorização e apoio na educação das crianças.

É interessante observar que as três professoras apresentam as mesmas inquietações e a relação com os pais, para elas, é um grande desafio. Já a vice-diretora apresenta um novo olhar sobre esta relação. Elza relata momentos em que as famílias estão presentes na escola, no entanto, não descreve a relação entre elas e as professoras. Na entrevista é possível identificar o apoio dos pais aos eventos promovidos pela escola e o esforço das professoras em garantir que esses eventos sejam agradáveis e reflitam os trabalhos desenvolvidos com as crianças.

Elza: Nossas festas são lotadas, nossas reuniões de pais eles também vêm. Tem mãe que a gente nem chama, eles vêm, nem que seja pra reclamar, mas vêm, mas vêm. Então a presença dos pais aqui dentro/porque os pais vêm, levam as crianças dentro da sala/os pais de todas as idades, porque a família tem que estar presente na escola. E nós priorizamos, é... a exposição dos trabalhos das crianças, para que as famílias possam ir acompanhando o desenvolvimento das crianças. Isso faz parte do trabalho da Educação Infantil. Deveria fazer parte do Fundamental também, mas... (...) Na nossa festa caipira, uma mãe que arrumou uma sanfoneira, as famílias vieram, participam em peso. A festa da família teve uma banda de rock de pais daqui da UMEI, essa banda é uma banda de garagem, de amigos, e eles vieram, abrilhantaram nossa festa. Os professores cantaram! Porque nosso foco esse ano é a linguagem musical. A Jota cantou, a D. que estava na coordenação no ano passado, que está de licença maternidade, cantou. As professoras prepararam atividades para as crianças. Depois teve oficina com as famílias. Então nós sempre estamos interagindo com as famílias, nós entendemos que sem a família a escola não funciona (Entrevista, 05/09/2017).

Neste relato, a vice-diretora afirma que a escola está sempre interagindo com as famílias. Portanto, para compreender como se dava essa relação, perguntou-se às professoras como elas consideram a relação delas com os familiares das crianças. Nas três falas, notam-se receios sobre essa interação:

Marta: Olha, família é complicado, mas eu tento assim, quando tem um problema eu gosto de resolver. Eu gosto de chamar a família, conversar, eu não tenho dificuldade pra falar nada, qualquer problema eu falo com as famílias. (...) Tenho [um bom relacionamento com as famílias]. Eu não... fico rodeando também não, sabe, se tem um problema vou lá e resolvo. Não discuto com pai em porta de, porta de sala... se quer falar comigo, vamos conversar, marca um horário, mas eu nunca tive problema assim... de relacionamento com família não (Entrevista, 10/07/2017).

Maria: Eu procuro ser bem objetiva e passar tudo que realmente aconteceu, porque vai que chega em casa, vê que a criança machucou ou alguma situação assim... então eu já antecipo, tanto que tem a agenda pra isso, pra gente relatar, e também na hora... se tiver na saída eu informo a mãe ou o pai o que aconteceu... se a criança machucou, o que aconteceu (Entrevista, 10/07/2017)

Tarsila: É complicado, porque eu, é... tenho... como que eu posso dizer... um rosto de uma pessoa mais nova, um tom de voz de uma pessoa mais nova, e aí... foi muito difícil eles me levarem a sério, tive que fazer uma reunião, tive que falar da minha formação, tive que falar da minha trajetória assim... pra eles poderem confiar mais em mim. Mas eles se sentem no direito de questionar muito a minha prática (Entrevista, 11/07/2017).

Já o olhar da vice-diretora, também difere das professoras. Ao ser indagada como ela vê a relação das professoras com as famílias, ela responde que “às vezes tem um ou outro problema ... Porque também tem família que é difícil, mas elas procuram ter relação assim, o mais próxima possível. O mais próxima possível! Mas os desafios surgem, eles surgem...” (ELZA, 2017). Nos dias reservados para observar as professoras nos momentos de horário de planejamento extraclasse¹⁶, houve a oportunidade de conversar com as professoras que se mostraram insatisfeitas com a forma que os pais se relacionam com a escola. Para elas, muitos pais não reconhecem o trabalho por elas realizado, além de dificultarem a rotina com as crianças. Em diversos momentos foram ouvidas denunciando a falta de cuidado de alguns pais quanto à saúde das crianças ou por não enviarem os materiais necessários para realização das atividades diárias. Afirmam que eles, muitas vezes, pensam que as professoras devem cuidar das crianças mesmo quando estão doentes, tendo em vista que precisam trabalhar e não podem permanecer em casa com as elas.

A vice-diretora, na entrevista, relata casos semelhantes. Ao perguntar quais são

¹⁶ Período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga de trabalho. Esse período é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases Art. 67. § V;

esses desafios, percebe-se que são os mesmos apontados pelas professoras e que se relacionam a situações em que as professoras acreditam que as famílias negligenciam os cuidados básicos com as crianças.

Elza: (...) eles negligenciam a criança. Como assim: uma criança com febre, você liga pra família, você implora pra família para vir e a família pede pra dar banho, fala que não pode vir. (...) Outras famílias na realidade não estão nem aí, mandam a criança doente pra escola, mandam com diarreia, aí sai contaminando os outros, aí você liga, você fala, aí tem família que fala que acha que é normal uma criança ter febre hoje e amanhã não ter, depois ter febre novamente, mas nunca trazem a causa da febre dessa criança. E nós nos preocupamos com a saúde dessa criança, porque vai que essa criança tem algo mais sério. Mas a família fala que isso é normal e manda a gente dar banho. (...) E, às vezes, a forma como as famílias falam dos professores de uma forma muito grosseira. Acusam os professores de coisas que eles não têm comprovação e que depois que você tem um TRABALHO danado e você vai apurando daqui, apurando de lá, chama a família, conversa com um (...) Então a gente tem que ter todo esse cuidado. Você tem que ouvir a família, você tem que dar satisfação para a família mas você tem que dar o direito do professor se defender. Porque ele não pode ser acusado de algo que de repente ele não fez e carregar essa culpa de algo que ele não fez. Então é uma relação delicada que a gente tem que seguir com todo cuidado (Entrevista, 05/07/2017).

Percebeu-se que se faz necessário um diálogo mais claro entre as famílias e a escola, acreditando que essa aproximação facilitará o trabalho das professoras e ajudará os pais a compreenderem as funções e regras da escola. Além do mais, estudos afirmam que “a qualidade dessas relações é importante para a experiência global de meninos e meninas, tanto no ambiente da EI quanto no ambiente da família (SILVA, et al. 2016, p. 158). Ou seja, o bom relacionamento entre as famílias e a equipe escolar é importante também para o bom desenvolvimento das crianças, visto que elas identificam essa parceria e podem se sentir mais confiante e à vontade nos dois ambientes ao qual pertencem.

4.4 Observações iniciais: Professoras, Crianças, Espaços da UMEI

Durante os primeiros dias de observação na instituição, tentou-se entender um pouco da rotina das professoras e das crianças. Logo nos primeiros momentos as crianças já receberam a pesquisadora com carinho e empolgação. No primeiro dia, as salas das professoras não foram visitadas. Conheceu-se primeiramente o funcionamento geral da UMEI e nos dias que se seguiram dedicou-se a conhecer as professoras e as crianças. Segue-se um breve relato sobre as professoras e as turmas pelas quais eram responsáveis e, posteriormente, sobre os espaços e tempos da instituição.

4.4.1. Professora Tarsila e a Turma A

No segundo dia de observação foi acompanhada a turma A e a professora Tarsila (26 anos). Ela é Pedagoga, formada pela Universidade Estadual de Minas Gerais, em 2013, e fazia Pós-Graduação em Neurociências. Durante os períodos de acompanhamento à Turma A percebeu-se que a professora se preocupava em oferecer atividades diversificadas para as crianças e em contribuir para o desenvolvimento integral de cada uma delas. Tarsila era uma professora dedicada e preocupada em desenvolver um bom trabalho com as crianças. Em todas as aulas presenciadas, ela trazia diversas atividades para desenvolver e estimular as várias habilidades das crianças. Em diversos momentos se mostrou interessada em na pesquisa e nos resultados que poderiam surgir a partir dela. Houve oportunidade de conversar sobre questões relacionadas à agressividade das crianças e discutir sobre casos específicos do cotidiano escolar. Foram momentos ricos e proveitosos.

No primeiro dia na sala da turma A, ao entrar na sala, a professora permitiu que a escolha de onde ficar. Escolheu-se observar a turma no fundo da sala, próximo a uma mesinha que ficava vazia. Assim que a pesquisadora se sentou em uma das cadeirinhas, algumas crianças já vieram conversar:

Thiago: Professora, o que você está escrevendo?

Pesquisadora: O que acontece na sua sala.

Thiago: Escreve aí: BA-GUN-ÇA.

(Anotações do Diário de Campo, 2017).

A professora, vendo que as crianças estavam curiosas com a presença da pesquisadora, disse que iria apresentá-la no momento da rodinha, depois que todas as crianças já tivessem chegado. Nesse dia, a professora Tarsila, antes de iniciar as atividades, levou as crianças ao banheiro e para beber água. Depois, no momento da rodinha, compartilhou a rotina com as crianças, perguntou sobre o dia delas e falou um pouco sobre si. Após apresentar pesquisadora às crianças, iniciaram as atividades programadas.

A turma da Professora Tarsila era formada por 16 crianças de 4 anos de idade, 6 meninas e 10 meninos. A sala estava localizada no segundo andar, do lado esquerdo do prédio. Era decorada com os vários trabalhos das crianças e com as atividades propostas pela professora, assim como um mural de Combinados da Turma.

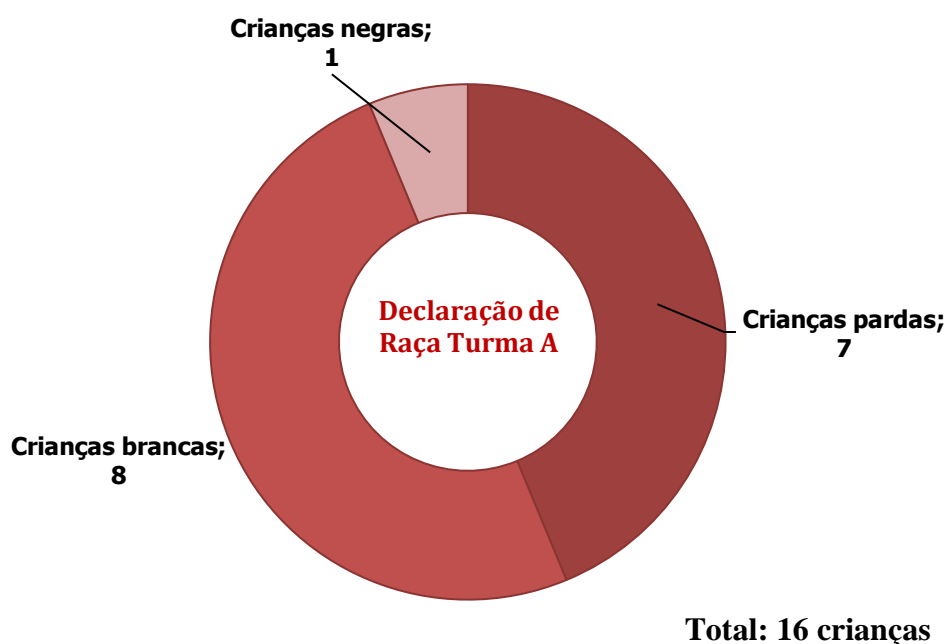
Quadro 2: Nomes Fictícios das crianças da Turma A, raça e familiares com quem residem

Nome	Raça/Cor	Familiar (es)
Sarah	Parda	Mãe

Julia	Branca	Pai e Mãe
Thiago	Branco	Pai e Mãe
Tiago	Branco	Mãe
Rafael	Branco	Mãe
Vitória	Branca	Pai e Mãe
Ingred	Branca	Pai e Mãe
Rubia	Parda	Pai e Mãe
Francisco	Pardo	Pai
Serafim	Branco	Pai e Mãe
Lucas E.	Parda	Mãe
Lucas S.	Parda	Pai e Mãe
Pedro	Branco	Pai e Mãe
Viviane	Parda	Pai e Mãe
Gabriel	Parda	Mãe/Avós/Tias
André	Negro	Mãe

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações contidas nas fichas dos alunos da UMEI. 2017.

Gráfico 1: Declaração de raça. Turma A



Fonte: Elaboração da autora a partir das informações contidas na ficha das crianças. 2017

Pode-se observar nesse gráfico que metade da turma é composta por crianças identificadas como brancas e metade da turma formada por crianças negras e pardas. No entanto, segundo dados do IBGE, pessoas são consideradas como negras, mesmo quando são negras de pele clara (pardas como aparecem nos documentos da UMEI). Essa observação faz refletir sobre a importância de se trabalhar a questão da identidade com as crianças,

especialmente no que se refere à identidade racial.

Fotos 5, 6 e 7: Turma A



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017.

Ao longo das observações nessa sala pôde-se perceber que a turma destaca-se pela união e amizade das crianças, que se divertiam muito com a companhia umas das outras, brincavam e faziam as atividades juntas, sem distinção de gênero para a escolha das brincadeiras, e dificilmente brincavam em grupos separados ou tinham atritos por não quererem brincar com alguma criança específica.

4.4.2 Professoras Marta, Maria e a Turma B

No terceiro dia, foi observada a Turma B, com as professoras Marta e Maria. Marta (48 anos) formou-se em Pedagogia em 1995, na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, e alguns anos depois fez uma Pós-Graduação em Educação Infantil, pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CEPENMG. Trabalhava na Educação Infantil havia 13 anos, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde.

Maria (45 anos) formou-se em 2012, no Curso Normal Superior, pela Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC. Trabalhava em uma escola de Ensino Fundamental no turno da manhã e, no período a tarde, era Professora de Apoio de duas turmas.

Ao entrar na sala a professora Marta recebeu muito bem a pesquisadora e pediu que escolhesse um lugar para sentar. Disse que poderia pegar uma cadeira na sala das professoras. Optou-se por escolher uma das cadeirinhas das crianças, acreditando que assim teria maior facilidade de interação com elas e facilidade para observá-las da sala. Posicionou-se ao fundo da sala, próximo a uma pequena pia. Entendeu que desse lugar teria a mesma visão que as crianças têm da professora, do quadro e da disposição das mesinhas. À medida que as crianças chegavam, perguntavam quem era e o que fazia ali. A professora disse que no

momento apropriado iria fazer a apresentação para a turma. Quando a professora pediu que a pesquisadora se apresentasse, disse que estava lá para aprender um pouco mais com a professora deles. Quando uma das crianças perguntou: “aprender a ser brava?”

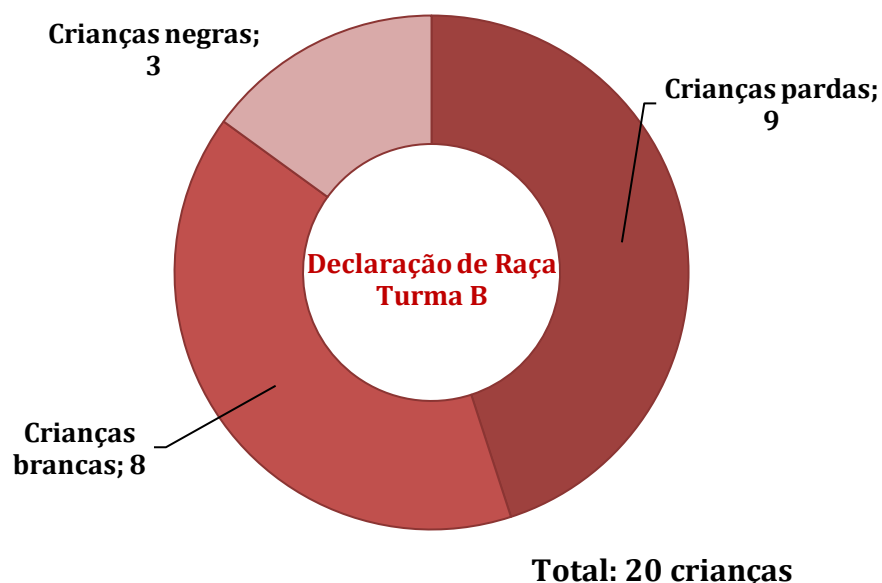
A turma B é composta por 20 crianças, com 12 meninas e 08 meninos de 5 anos de idade. A sala delas estava localizada no segundo andar, do lado direito do prédio. A janela dessa sala garante às crianças a visualização da rua e do que acontece fora da UMEI. As crianças, quando tinham oportunidade, gostavam de observar o movimento da rua e das pessoas que por ali passavam. Acima do quadro branco, havia as letras do alfabeto em português e em Braile.

Quadro 2: Nomes Fictícios das crianças da Turma B, raça e familiares com quem residem.

Nome	Raça/Cor	Familiar(es)
Carol	Parda	Mãe
Bárbara	Parda	Mãe
Chico	Branca	Pai e Mãe
Ruth	Branca	Pai e Mãe
Mateus	Parda	Mãe / avós
Davi	Branca	Mãe
Helen	Branca	Pai e Mãe
Rodrigo	Negra	Pai e Mãe
Juliana	Branca	Mãe/avó/tios
Viviane	Parda	Pai e Mãe
Fátima	Parda	Mãe
Alexandre	Preta	Mãe
Raiane	Parda	Pai e Mãe
Daniela	Parda	Pai e Mãe
Ana	Branca	Mãe
Ana B	Parda	Pai
João	Branca	Mãe/avó/tios
Paulo	Branca	Mãe
Pedro	Negra	Pai e Mãe
Aurora	Parda	Mãe

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações contidas nas Ficha dos alunos da UMEI. 2017

Gráfico 3: Declaração de raça. Turma B.



Fonte: Elaboração da autora a partir das informações contidas na ficha das crianças. 2017

O gráfico 3 representa melhor o perfil das crianças da UMEI de modo geral. Como se observa, em torno de 60% das crianças que compõem essa sala são negras e pardas e 40% delas são crianças identificadas como brancas.

A Turma B era formada por crianças que apreciavam momentos de brincadeira, gostavam de ganhar e receber carinho e atenção, assim como de conversar e contar histórias. Era uma turma interessada em aprender e a compartilhar experiências. Pareciam ter compreendido rápido o que podiam ou não fazer na escola e elas usavam esse conhecimento para testar os limites das professoras e dos espaços, visto que a todo tempo demonstravam suas vontades através da fala e das transgressões. Percebeu-se que as crianças, por mais que respeitassem e temessem a professora, questionavam e buscavam por explicações daquilo que não aceitavam ou não entendiam.

Fotos 8, 9 e 10: Turma B.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017.

No primeiro dia de observação dessa turma, o comportamento das crianças chamou a atenção. Todas elas se comportavam de uma maneira que nunca tinha visto em outra sala de Educação Infantil. Cada criança em seu lugar, falando em voz baixa e obedecendo à professora. Ao comentar com a professora Marta sobre essa percepção ela se mostrou surpresa e garantiu que eu estava enganada, que para ela a turma era agitada e desobediente. Naquele dia, antes de irem para o refeitório, tiveram uma conversa sobre a disciplina que a professora esperava que elas tivessem na hora do lanche. Pediu para que se comportassem com a professora Maria da mesma forma que se comportavam quando estavam com ela. Só foi possível compreender o motivo daquela conversa com as crianças, ao longo dos dias de acompanhamento da turma. As análises dessas e outras observações serão tratadas no capítulo 5 deste trabalho.

4.4.3 Os espaços e tempos da UMEI

Foi escolhido o período da tarde para observar as professoras por ser esse o horário que as crianças de 4 e 5 anos estudavam na UMEI e pela disponibilidade e aceitação das professoras desse turno em participarem da pesquisa. Nesta seção serão apresentados os horários de entrada, saída e alimentação das crianças, a circulação dos sujeitos pelos espaços e os tempos destinados ao parquinho e brincadeiras externas às “salas de aula”.

O portão da UMEI é aberto para entrada das crianças do turno parcial da tarde, às 13h. Enquanto o portão estava fechado, as famílias e os veículos de transporte escolar aguardavam do lado de fora da instituição. Quando os porteiros abriam a porta, as famílias, rapidamente se dirigiam para as salas das crianças e eram sempre recebidas pelas professoras, que já aguardam na sala de aula. Essa espera pelas crianças durava em torno de 15 minutos e, logo em seguida, as professoras iniciavam as atividades de rotina. As crianças passavam a maior parte do tempo dentro das salas de aula e, mesmo havendo indicação da coordenação e momentos específicos reservados para que as turmas se dirigissem para outros espaços, nem sempre isso acontecia. Nos dias de acompanhamento de cada turma durante uma semana, observou-se que havia períodos em que as crianças, mais especificamente da turma A, ficavam a semana toda sem participar de atividades externas.

Normalmente, dentro das salas, as crianças, brincavam com legos e massinhas e, nos demais espaços, elas realizavam brincadeiras de roda, ou participavam dos momentos de contação de história na brinquedoteca. O parquinho, a brinquedoteca e alguns outros espaços

podiam ser usados pelas turmas a partir de um quadro – exposto na sala das professoras – que continha os dias e horários para utilização desses espaços. Nesse quadro era sugerido que as turmas A e B frequentassem o parquinho pelo menos três vezes por semana, mas, na realidade, isso não acontecia, por diversos fatores. Um deles, é a inadequação do espaço para receber várias crianças e o desconforto das professoras em cuidar de tantas crianças sozinhas, sem lugares para se protegerem do sol ou da chuva. Havia, ainda, o receio de as crianças se machucarem.

Percebe-se aqui, que, por mais que o espaço tenha sido pensado para as crianças, era importante que as professoras também se sentissem confortáveis nesse ambiente, especialmente porque, geralmente, se elas não sentem que o espaço lhes traz o mínimo de conforto, é possível que desconsiderem as necessidades das próprias crianças, visto que são elas que detêm o controle do tempo e do uso dos espaços, podendo, assim, favorecer ou limitar as ações das crianças.

Quadro 3: Espaços UMEI

Espaços Internos	Espaços Externos
Sala de aula	Parquinho
Brinquedoteca	Quadro negro
Refeitório	Cantinho do Velotrol

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

O acesso ao refeitório nos horários de lanche e jantar eram organizados pela idade das crianças. Assim, as turmas A e B eram as últimas a participarem dos momentos das refeições. A organização desses momentos era feita com cuidado e a limpeza do local (que era impecável) era feita após a saída de cada turma.

Em alguns momentos no horário do lanche, que era sempre um momento de alegria para as crianças, elas acabavam conversando em voz alta ou brincando enquanto comiam. Muitas vezes eram orientadas a comerem em silêncio ou a diminuir o tom de voz no ambiente. Inclusive, as professoras eram orientadas a manter as crianças sob controle para não atrapalhar a realização das demais atividades que aconteciam paralelamente a esses momentos.

Como se pode observar, a rotina de trabalho das professoras variava de acordo

com os tempos da escola como um todo, com os horários de alimentação e higiene e de acordo com as propostas de atividades que elas planejam: uma ou duas atividades dirigidas (que envolvem registros, normalmente) e as demais atividades. Como as crianças passavam a maior parte do tempo dentro das salas, a rotina consistia em receber as crianças, fazer a rotina com elas no quadro, dois momentos da tarde para brincar com legos/massinha/brinquedos, momentos do lanche/jantar e um momento para atividade dirigida, no qual elas entregavam os cadernos para as crianças e uma folha com atividades de leitura e escrita para serem realizadas com a ajuda das professoras. Na turma da professora Tarsila, após os momentos de atividades dirigidas, a professora levava as crianças para outros espaços da escola para trabalharem corporalmente o que aprenderam na sala ou desenharem no quadro negro que ficava no corredor externo da escola. No próximo capítulo serão apresentados mais detalhes sobre a importância do uso dos espaços na UMEI e a relação que essa questão tem com a expressão da agressividade das crianças.

5 A AGRESSIVIDADE NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Neste capítulo, serão apresentadas as mulheres participantes desta pesquisa, sua formação e trajetória na educação. Serão, também, abordados os conceitos que atribuem ao fazer docente e ao lugar que ocupam na formação das crianças pequenas e suas relações com as crianças e famílias. Em seguida, será discorrido sobre as concepções das professoras entrevistadas sobre temas como a agressividade, a violência e a indisciplina. Essas informações foram sistematizadas a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com as três professoras participantes da pesquisa, duas coordenadoras e a vice-diretora.

Utilizaram-se como metodologia as entrevistas, pois o objetivo era identificar as concepções das professoras sobre o conceito de agressividade, a familiaridade que pudessem ter com a temática e como isso poderia influenciar na forma como lidavam com essas questões nas práticas docentes.

Foram utilizados como referência dois roteiros de entrevistas. Um para as professoras (APÊNDICE A) e outro para as coordenadoras e vice-diretora (APÊNDICE B). Foi solicitado às participantes da pesquisa que escolhessem o dia, o local e o horário que melhor lhes conviesse para participarem desse momento da pesquisa. As cinco participantes dessa etapa escolheram a própria escola como lugar para que as entrevistas fossem realizadas. Algumas optaram por serem entrevistadas antes do horário das aulas começarem, outras durante os momentos de ACEPAT.

Após a realização das entrevistas, realizaram-se as transcrições das falas e, nesse processo, iniciaram-se as observações e pré-análises, buscando as conexões com aquilo que foi vivenciado no campo, bem como reunindo e refletindo sobre as respostas que se assemelhavam, divergiam ou complementavam às demais falas. Esse momento foi importante na composição e inclusão dos diversos olhares sobre a temática da agressividade, visto que, nas entrevistas, ouviram-se e registraram-se falas que apontavam questões importantes sobre as relações e sobre o campo, as quais, devido a inúmeras restrições próprias da observação participante, não foi possível que a pesquisadora observasse. A valorização e a inclusão desses diversos olhares sobre o tema investigado contribuíram para a complementação das informações e para a identificação e valorização dos diversos olhares sobre alguns acontecimentos que ocorreram na UMEI.

Após esse processo, as entrevistas foram lidas e relidas e as transcrições foram devolvidas para as participantes, para que tivessem a oportunidade de ler e legitimar o conteúdo das entrevistas com suas assinaturas. Posteriormente, iniciaram-se as análises das

informações, fazendo cruzamento com as observações de campo na busca por um novo olhar sobre as informações já categorizadas e auxílio na compreensão dos fenômenos propostos no início da pesquisa.

A formulação das categorias ocorreu durante a leitura das entrevistas e do diário de campo. Para cada ação registrada no diário de campo cuja repetição se percebia criava-se uma categoria no programa *Excel* e recortavam-se as falas ou as descrições, que eram agrupadas nessas categorias.

Ao término desse processo, as entrevistas foram relidas, objetivando observar se havia elementos nas falas das professoras relacionadas às ações que não foram categorizadas e o quadro foi complementado com as novas informações. Após agrupar todas as ações que se assemelhavam, contabilizou-se cada uma das categorias e inseriram-se gráficos para melhor visualização de cada um dos elementos que se apresentaram. As análises dessas categorias estão apresentadas nos capítulos 5 e 6 desta dissertação. Para melhor compreensão de como este processo ocorreu, segue a imagem da sistematização das informações no momento do tratamento dos dados.

Imagem 1: Registro do Diário de Campo organizado por categorias

	A	B	C	D	E	F	G	
1	1- Contar para os pais "Davi, eu vou contar pra sua mãe!"	2- Colocar de castigo/Perder a vez Deixa eu ver quem está gritando pra fazer companhia para o Pedro	3- Ir para outra sala Você quer ir pra minha sala? Ficar lá comigo?	4- Ir para coordenação Acho que ele quer é ir para a sala da coordenação.	5- Ficar sem parquinho/brinquedo "Quem escolher a cor da massinha vai ficar sem massinha.	6- Separar dos colegas Samuel, perguntei se você vai começar. Se for você vai sentar sozinho	7- Ameaça Indefinida Levanta daí pra você ver. Levanta!	8- A Acho que o nome é...
2	Diz que vai filmar ele para mostrar para a mãe.	Vou te colocar sentada lá na frente com ele	Tem que voltar para o berçário para aprender a sentar.	"Você quer ficar aí [sala da coordenação] com o Pedro?"	"Tá gritando demais. Vou tomar o brinquedo".	Mais uma vez ela diz pra ele que se continuar assim vai sentar sozinho.	Grita: David, eu tô vendo!!!!".	No final mostra os J: Eu nunca d
3	Eu já falei que eu quero filmar ele fazendo isso para mostrar pros pais dele.	Você está dando conta? Ou quer perder a vez.	Você tá querendo ir pra Marta né	"Mateus, você quer fazer companhia para o Pedro?" (na sala da coordenação)	Deixa eu ver quem não está ajudando a guardar os brinquedos. Por daí eu deixo sem DVD.	Deixa eu ver quem vai precisar sair da sala pra eu poder contar a história	Acho que o nome é...	Acho que o nome é...
4	A Raiane te bateu? Eu vou contar para a mãe dela.	O próximo (a ficar de castigo) vai ser você, Mateus.	Eu vou te levar lá pra Marta.	Coordenadora: "Você quer ficar comigo aqui hoje até as 19h?"	Você não vai mais brincar com os brinquedos da escola, por que você quebra.	disse que só fala as coisas uma única vez	J: Olha que todo mundo carinha fe	J: Olha que todo mundo carinha fe
5	Eu vou contar pra sua mãe, viu?!	A próxima que aprontar você vai pra sala da Marta.	A próxima que aprontar você vai pra sala da Marta.	"Eu vou levar ele lá pra direção, daqui a pouco".	A mesinha que não estiver merecendo eu vou tomar os brinquedos, tá bom?!	"Raiane, é a última vez que falo seu nome"	Vou ar quem não	Vou ar quem não
6	Marta vai buscar Pedro dizendo que ele vai ficar de	Você não vai bater palma,	Pedro a Dandara vai vir aqui			Aponta esse dedo para		

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Considera-se importante destacar que as ações categorizadas dizem respeito apenas àquilo que foi possível presenciar durante a permanência no campo onde a pesquisa foi inicialmente desenvolvida e através das falas das professoras durante as entrevistas. No entanto, considera-se ter elementos suficientes para afirmar que as considerações feitas a partir das observações podem ser entendidas como ações que se repetem em contextos semelhantes ao que foi investigado e ajudam a repensar a prática pedagógica bem como os recursos de que as professoras dispõem para realização do trabalho docente.

As ponderações sobre os resultados obtidos através das entrevistas tiveram caráter reflexivo e analítico, além de um constante exercício em evitar qualquer avaliação moral das respostas compartilhadas pelas entrevistadas. Sabe-se que essa postura requer constante exercício de autorreflexão, tanto pessoal como profissional, por parte das(os) pesquisadoras(es), pois, como identifica o escritor C. S. Lewis (1960/2017) “nunca deveríamos adotar uma atitude prematuramente moral ou avaliadora. De modo geral, a mente humana está muito mais propensa a louvar e depreciar do que a descrever e definir. Deseja fazer de toda a distinção uma distinção de valor” (LEWIS, 2017, p. 25). Portanto, durante o tempo estando naquela instituição buscou-se como prática constante a observação, a análise e a descrição das ações docentes e das respostas das entrevistadas, evitando qualquer tipo de avaliação moral.

Em relação à análise dos dados, a metodologia utilizada foi a Análise de Conteúdo, que consiste em

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 44).

Bardin (1979) ressalta a importância de analisar cuidadosamente as informações que se coletam, atentando-se para os “não ditos” e as inferências cabíveis às análises. Portanto, após a coleta das informações, através das observações de campo, da realização das entrevistas e sua transcrição, os dados foram organizados e categorizados. Para Bardin (1979), esse processo “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1979, p. 145). Assim, como dito anteriormente, as categorias utilizadas, não foram previamente estabelecidas, mas criadas a partir daquilo que se observou no campo e complementadas a partir das entrevistas.

profissional de cada uma delas.

Quadro 4: Participantes das Entrevistas

PARTICIPANTES	IDADE	FUNÇÃO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL:
Anita	37 anos	Coordenadora	Pedagogia/UEMG/2009
Dandara	46 anos	Coordenadora	Magistério (2013)/História/Mestrado em Educação Infantil
Elza	53 anos	Vice-Diretora	Pedagogia/1997 Pós-graduação em Gestão e Projetos Culturais
Maria	45 anos	Professora de Apoio	Normal Superior/UNIPAC/2012
Marta	48 anos	Professora	Pedagogia/UFMG/1995 Pós-graduação em Educação Infantil
Tarsila	26 anos	Professora	Pedagogia/UEMG/2013

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Dentre as 6 profissionais entrevistadas, 4 possuem formação na área da Pedagogia, uma possui formação em Magistério e uma é formada em História, com pós graduação em Educação Infantil. Três entrevistadas possuem pós-graduação na área da Educação Infantil. A maioria das entrevistadas concluíram o processo de formação inicial nos últimos 10 anos. Apenas Marta e Elza se formaram na década de 90. Esses dados confirmam pesquisas anteriores (PINTO, 2009; CAMILO, 2015) que identificam que a maioria das professoras que trabalham na Educação Infantil em Belo Horizonte têm graduação em Pedagogia e pós-graduação na área da educação.

Esse fato reforça a legitimidade da luta pela carreira unificada entre as professoras da Educação Infantil e as professoras do Ensino Fundamental¹⁷. Todas as entrevistadas trabalhavam em dois turnos, na mesma instituição ou em instituições diferentes. Esse dado também reforça informações de pesquisas anteriores que evidenciam a necessidade de as professoras da Educação Infantil trabalharem em dois turnos para poderem ter uma remuneração que atenda às suas necessidades financeiras e que, conseqüentemente – como apontam as pesquisas –, as desmotiva a continuarem na Educação Infantil. Destaca-se, ainda, que o fato de terem de trabalhar em mais de um turno pode prejudicar o trabalho que realizam

¹⁷ Em 2018, as Professoras da Educação Infantil fizeram uma greve que durou mais de 50 dias, para reivindicarem direitos básicos, dentre eles a igualdade entre as carreiras e a valorização salarial.

(PINTO, 2009).

As entrevistas ocorreram com tranquilidade, com 4 das 6 entrevistadas. Notou-se que apenas as professoras Maria e Anita demonstraram timidez e/ou insegurança em responder a algumas perguntas. Considera-se a falta de intimidade e o pouco tempo de relacionamento com as duas participantes como aspectos que podem ter influenciado na forma como elas responderam às perguntas. No entanto, ainda assim percebeu-se o desejo e disponibilidade de participarem e responderem da melhor forma possível às perguntas feitas pela pesquisadora.

No intuito de se conhecer um pouco melhor as professoras que participaram desta pesquisa, foi realizada uma sequência de perguntas que ajudou a compreender a concepção que cada uma delas tinha a respeito de sua trajetória na educação e na Educação Infantil, bem como sua análise sobre os aspectos institucionais que estavam diretamente relacionados aos fazeres docentes e, finalmente, a concepção que tinham sobre a própria prática docente e a relação que estabeleciam com as crianças.

Ao serem instigadas a refletir sobre a trajetória na educação, duas das entrevistadas afirmaram terem optado e lutado para se tornarem professoras e todas as entrevistadas abordaram em suas falas a forma como a profissão é desvalorizada social e financeiramente.

As participantes definiram como papel da professora de Educação Infantil a função de educar, cuidar, promover valores, ensinar e mediar o conhecimento. Já para as funções de coordenadoras, auxiliar de coordenação e vice direção consideraram que é um trabalho de “faz-tudo”, “quebra-galho” com a responsabilidade de “apagar incêndios”. Quanto à fala das coordenadoras, percebeu-se, no cotidiano da instituição, que elas estavam sempre atendendo às demandas que iam surgindo ao longo do dia, sem tempo para planejamento ou ações que lhes permitissem orientar e acompanhar as professoras e, talvez, por essa razão definiram daquela forma as funções dos cargos de direção.

Outro fator que pôde contribuir para essa descrição é a ausência de uma diretora própria para UMEI, alguém para compartilhar com a vice-diretora as demandas cotidianas e os planejamentos de direção e orientação do trabalho das professoras, já que, como salientou-se no primeiro capítulo, a(o) diretora (or) da UMEI é o mesmo da Escola Polo, não permanecendo na instituição de Educação Infantil. Percebeu-se, através das entrevistas, que as coordenadoras e vice-diretoras se sentem sobrecarregadas com tantas demandas e que gostariam de ter disponibilidade de tempo para auxiliarem as professoras, dando a elas o suporte que necessitam. Nesse sentido evidenciamos,

“o quanto é relevante que as professoras da Educação Infantil tenham assegurados no ambiente das instituições espaços para serem ouvidas e poderem compartilhar suas percepções, alegrias, dúvidas e frustrações (...) Voltando o olhar para as relações, compreendemos que as professoras terão maiores possibilidades de serem atenciosas e cuidadosas com as crianças se também puderem ter asseguradas condições concretas de cuidado e atenção no cotidiano das instituições educativas” (SILVA e LUZ, 2016, p. 83).

A necessidade de orientação e direção por parte das professoras é demonstrada em algumas falas das entrevistadas e em conversas informais no campo, tanto com as professoras quanto com uma das coordenadoras. Especificamente nesse contexto observado, percebeu-se que, da mesma forma que as professoras sentem falta de uma “direção”, as coordenadoras e vice-diretora demonstram dificuldade em orientar as professoras, especialmente em temas delicados, como o comportamento das docentes com as crianças, por temerem alguma animosidade.

Tarsila: As pessoas só querem saber de falar mal, não temos ajuda de ninguém. A professora que trabalha nessa sala aqui na parte da manhã, ela é uma boa professora, ano passado ela era ótima, mas esse ano está passando por vários problemas, mas ninguém quer saber, as pessoas só querem falar mal.

Pesquisadora: Você acha que se houvesse um acompanhamento maior, ou se ela/você se sentisse valorizada poderia surtir algum efeito, alguma mudança positiva?

Tarsila: Acho que sim, tinha que ter um acompanhamento individual, chamar pra conversar toda semana, professora por professora. Realizar o processo de escuta. Perguntar o que está acontecendo, sugerir outras maneiras de agir e realizar a prática pedagógica. A coordenação não ajuda (Trecho do diário de campo, 14/07/2017).

Nessa conversa informal com a professora Tarsila, identifica-se que, para ela, é importante sentir que seu trabalho é valorizado, que suas ações com as crianças estão sendo acompanhadas pela direção, bem como a necessidade de um acompanhamento e suporte à sua prática docente.

Referente às concepções das entrevistadas sobre a relação que estabeleciam com as crianças, todas elas enfatizaram que são carinhosas e firmes com as crianças e que percebem que a afetividade é fundamental para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, assim como a firmeza. Todas elas dizem ser necessário ser firmes e carinhosas para que não percam o “controle da turma”. Disseram compreender que parte da função das professoras na Educação Infantil é cuidar e educar, no entanto, nas entrevistas, há evidência

de recusa em executar papéis que não sejam “pedagógicos”. Nota-se que se faz necessária uma reflexão mais aprofundada do que seriam esses cuidados atrelados à educação, pois os conceitos não se mostraram claros para algumas, assim como a maneira como eles podem e devem estar interligados na primeira etapa da Educação Básica:

Pesquisadora: Como você define sua função como professora da Educação Infantil?

Maria: É a função de educar e também promover os valores fundamentais para a inserção da criança no meio social, que é: o respeito, responsabilidade, a autonomia, e assim vai... (10/06/2017)

Tarsila: A função da professora é ensinar! É ensinar? É... tem a mediação entre o conhecimento e a criança... É uma coisa que eu vejo da teoria, mas que eu vejo que a gente coloca muito em prática (...) mas eles são muito agitados e ainda não sabem como se comportar de acordo com as rotinas do dia. Eles ficam um pouco confusos, eles tem comportamento de brincadeira na hora que é para fazer atividade, então nesse sentido eu acabo pegando mais no pé deles (...)

Marta: Eu acho assim, a gente trabalha muito, tanto quanto professor de Ensino Fundamental e Ensino Médio, só que a gente não tem reconhecimento, que todo mundo acha que Educação Infantil é só brincar, a gente tem muita responsabilidade, MUITA mesmo, são crianças pequenas... podem machucar, pode... e a gente educa, a gente cuida mas a gente educa. A gente ensina/às vezes o menino chega no primeiro ano, eles já sabem cortar, eles já sabem colar, eles já sabem os números, eles já sabem as letras, eu acho que facilita o trabalho do professor do Ensino Fundamental. Mas a gente não é reconhecido.

Em pesquisas é recorrente a identificação de dúvidas sobre qual a função das professoras na Educação Infantil, em nossa compreensão estas dúvidas dificultam a construção da identidade docente, bem como das práticas educativas. A preocupação está em perceber que, tanto nos discursos quanto na prática, a concepção de infância e educação infantil não está clara. No momento de descrever as funções como professoras dessa etapa, os conceitos se mostram confusos ou ausentes. É de suma importância que as professoras compreendam o papel e a relação do cuidar/educar na Educação Infantil, lugar onde as crianças passam boa parte do dia e onde, mesmo que as professoras não se deem conta disso, as crianças aprendem e são educadas a partir daquilo que observam e ouvem das(os) adultas(os) e de seus pares.

A clareza com que reconhecem o valor do trabalho que realizam também as fazem perceber que ele, muitas vezes não é valorizado. Entretanto, é preciso considerar que as próprias professoras atribuem grande valor aos conteúdos escolares e à forma como eles são ensinados às crianças no modelo como acontece no Ensino Fundamental. Os conteúdos

próprios da Educação Infantil e a maneira como o conhecimento deve ser compartilhado nessa etapa são pouco valorizados socialmente e esse fator acaba por influenciar também as professoras da Educação Infantil.

O grande desafio que temos enfrentado na formação dos professores de educação infantil tem sido trabalhar a apropriação dos sujeitos – professores e professoras – acerca do processo de construção de uma proposta coletiva de trabalho que articule as vivências, experiências, realidade dos alunos com os conhecimentos culturalmente construídos, uma vez que, quando retornam à prática cotidiana não conseguem romper com concepções já estabelecidas tradicionalmente. (REGO e PERNAMBUCO, 2004, p. 7).

As professoras parecem saber que a brincadeira é uma das principais linguagens das crianças, mas acreditam que na escola é preciso que as crianças entendam que elas estão ali para aprender e esse aprendizado deve ser prioritariamente a partir de métodos que produzam resultados “palpáveis”, algo que possam identificar como construção do trabalho que desenvolvem com as crianças ao longo do ano.

Arelada a essa visão e com a preocupação das professoras com formação escolar das crianças, especialmente no que se refere à leitura e escrita, os conhecimentos específicos da etapa da Educação Infantil, previstos pelas DCNEI, não são, muitas vezes, devidamente valorizados.

Essa concepção afeta tanto a autoestima das professoras quanto as suas escolhas profissionais, aquilo que vão ensinar e compartilhar com as crianças. Percebe-se que os conteúdos disciplinares de português e matemática são também vistos como conteúdos importantes para preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

Tarsila: Então essa é minha angústia, como que eu vou trabalhar o lúdico, e as brincadeiras, e o que eles vão precisar... Porque eles vão pro Ensino Fundamental, e aí? Então nessa parte eles têm essa dificuldade, eu acredito que é pela idade, eu acho que a gente exige muito deles, e a questão de nas atividades eles não entendem como se comportar nesse momento, agora as regras eles entendem. (...) E eu acho que é muita pressão, sabe?

Pesquisadora: Pressão de quem?

Tarsila: Da Prefeitura e dos pais, que não entendem qual é a proposta da Educação Infantil e exigem uma coisa que a gente sabe que pra criança não vai fazer bem. Que ela não está pronta pra viver aquilo, que ela não tá pronta pra abstrair os conceitos. Os pais querem letras bonitas, os pais querem que os meninos aprendam a ler... e esse não é o objetivo geral né... Principal né, da Educação Infantil. Nada contra aprender né, mas o objetivo principal é que as crianças interajam, construam o raciocínio, saiba ter comportamento crítico, ter as coisas... buscar respostas por si mesma (...) "Ah, porque meu filho vai pro Ensino Fundamental no ano que vem e ele não sabe nada...".

Dandara: Ah, é muito complicado, sabe, as pessoas elas não entendem, na verdade, elas não conhecem realmente a concepção de criança, a concepção de infância, a concepção da Educação Infantil, então muitas professoras, elas vêm do Ensino Fundamental e continuam com essa cabeça de Ensino Fundamental e eu percebo muito assim também: "agora eu sou efetiva, agora eu posso tudo", entendeu? E ao mesmo tempo tem professoras que eu percebo um compromisso com o trabalho, mas outras...: "eu estou aqui até conseguir coisa melhor". (...) A instituição é pequena, bacana, mas tem muito espaço aqui que dá pra se explorar, mas as pessoas ficam assim: "ah, mas eles [as crianças] têm que acostumar porque eles vão pro Fundamental!", uma coisa não tem nada a ver com a outra! Então assim... vai, daqui um ano, daqui dois anos! E ele não está nesse momento. Ele agora está na Educação Infantil! (11/07/2017)

Pesquisadora: E como você planeja seu trabalho?

Marta: Eu tenho assim, é... o que eu sempre trabalho... sempre... o nome, os números, é... alguma coisa de geometria, como que fala? é quadrado, essas mais fáceis, e eu tenho o projeto que eu faço da... todo ano eu faço de literatura. Mas à medida que vai... que eu vejo que a turma está andando eu vou dificultando as atividades né. Mas eu faço planejamento sim, mas não quer dizer que é aquilo... que não vou sair daquilo. Posso sair daquilo pra dar outras coisas. Gosto de trabalhar datas, apesar de que não pode trabalhar datas. Assim, época de festa junina eu gosto de dar atividade de festa junina, folclore eu gosto de dar atividade de folclore (...).

As professoras parecem se sentir pressionadas a apresentar o trabalho que realizam com as crianças através de “materiais palpáveis” pelas famílias e direção escolar, pois o trabalho voltado para o desenvolvimento global das crianças, que deve ser o foco da Educação Infantil, não traz resultados imediatos, como aparentemente o trabalho das professoras do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A coordenadora Dandara demonstra clareza sobre a importância da Educação Infantil para as crianças e na entrevista explicita sua preocupação com a forma com que muitas professoras desenvolvem o trabalho naquela escola. Para ela, a grande preocupação se dá pelo fato de as professoras se sentirem desvalorizadas financeiramente e, devido à disparidade entre a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sentirem que o trabalho que realizam com as crianças pequenas é de pouco valor. Talvez por essa razão, e também por terem aprendido dessa forma ao longo de suas formações pessoais e profissionais, aplicam os conteúdos e as formas de ensinar do Ensino Fundamental.

Fátima: Nós vamos ter que escrever isso tudo?

Marta: Qual o problema? No ano que vem vocês vão escrever muito mais!
(Anotações do Diário de Campo 31/05/2017).

Marta entrega uma folha para cada criança. A folha está dividida em 5 partes. Essas partes estão enumeradas. Ela pergunta para as crianças se elas sabem em que bairro moram, se sabem o nome do nosso país e da nossa cidade. As crianças passam alguns instantes tentando adivinhar as respostas.

Depois de dar as respostas às crianças e escrevê-las no quadro pede que as crianças copiem na folha que receberam: “1- Belo Horizonte. 2 - Hoje é quinta-feira...”

João: Aí tá difícil.

Marta: Não reclama. Vamos! Ano que vem vocês vão escrever muito mais. Dependendo da escola que vocês caírem vocês não vão nem brincar, vão só escrever. Agora, em que mês nós estamos? É o mês que tem festa junina. Vocês sabem em que ano nós estamos?

(Anotações do Diário de Campo, 29/06/2017).

Percebe-se nas entrevistas e nas ações das professoras a preocupação com a aprendizagem das crianças. No entanto, como diversos estudos mostram, precisa-se estar atento ao que as crianças vivem na Educação Infantil e não somente em prepará-las para as experiências que vão viver no Ensino Fundamental.

Atreladas à concepção de criança, infância e Educação Infantil, é possível identificar as diferenças entre aquilo que as professoras já compreendem sobre a docência nessa etapa de ensino e aquilo que precisa ser melhor trabalhado e refletido, como a relação que a escola deve estabelecer com as famílias no sentido de se comprometerem, juntas, a garantir o pleno desenvolvimento das crianças pequenas.

Pode-se identificar na entrevista com a professora Marta que sua percepção sobre uma metodologia de ensino tradicional difere bastante do seu comportamento com as crianças:

Marta: Eu acho que a forma da educação tinha que mudar. Uma sala de aula do jeito que nós temos, de colocar todo mundo sentado, eu acho, eu não sei... os meninos mexem com computador, mexem com celular, menino tem um monte de brinquedo super... eletrônicos e tudo mais, a sala de aula é chata! É cansativa! O que de interessante tem? Então assim, eu acho que a gente tem que mudar, sabe, nós professores, sei lá de que forma e o ambiente escolar também tem que mudar. Não é que é deixar bagunça, uma coisa é... é você... como fala.... você... igual a sala, você põe os meninos sentados para dar sua atividade e tudo mais, eu acho que tinha que mudar isso, tinha que ter outro tipo de... não é fazer coisa de reciclagem para menino brincar, não é isso. Acho que tinha que ter tecnologia mesmo, uma sala de computador, tablet, uma coisa que a gente podia trabalhar com eles a alfabetização mesmo! Igual tem em outros países mesmo, salas da Educação Infantil com computador, com brinquedo tal... Então, é chato! Então a indisciplina, às vezes pode vir por causa disso: o menino cansa. Aí você tem que ficar dando uma coisa atrás da outra, ficar assim, igual louca pra ver se eles ficam quietos, mas às vezes não funciona (Trecho da Entrevista com Marta, julho de 2017).

Comparando o trecho da anotação feita no diário de campo com a entrevista da Marta, podemos afirmar que há uma boa compreensão sobre os motivos que levam as crianças a terem comportamentos que muitas vezes são considerados como indisciplina. No

entanto, suas práticas não condizem com sua perspectiva, pois continua aplicando em seu trabalho os métodos tradicionais de ensino. Considera-se que isso acontece porque a professora não tem conhecimento sobre outras formas de ensinar e/ou mediar o conhecimento na Educação Infantil. Na seguinte fala há mais indícios do que se evidenciou ao se perguntar à professora quais eram os principais desafios que ela enfrentava.

Marta: O maior desafio é a disciplina. Porque os meninos estão vindo sem limite nenhum, meninos mal educados, e a família acha que a gente tem que educar. Educar? A gente dá aula! Para ensinar, para alfabetizar, ensinar a matemática... A gente não está aqui para educar pra criança ser... uma criança bem educada. Isso a gente aprende em casa. Sentar, comer, é... falar 'por favor', 'obrigada', essas coisas a gente aprende dentro de casa, no dia a dia. A gente... a nossa educação é outra, e eles estão vindo para nós desse jeito. A gente tem que dar a educação que eles não deram em casa e a minha educação da escola (Trecho da Entrevista com Marta, 2017).

A fala da professora expressa pouca clareza quanto à finalidade da Educação Infantil indicada na legislação e literatura da área. Percebe-se a abordagem conteudista e o valor que algumas professoras dão aos “conteúdos” ou “disciplinas”, como a matemática, ou a valorização da alfabetização para as crianças de 4 e 5 anos.

Assim como em outras pesquisas, percebem-se “as dúvidas e as incertezas sobre a identidade docente da professora da Educação Infantil” (LUZ *et al*, 2016, p.104) bem como “o desafio de perceber, valorizar e compreender ações de cuidado como atividades educativas; e na pré-escola, assegurar o tempo necessário para o cuidado e as brincadeiras, considerando as pressões de realizar atividades tidas como de preparação para a alfabetização” (LUZ *et al*, 2016, p.106). Novamente observa-se que é preciso refletir sobre o papel social da Educação Infantil e sobre os direitos das crianças.

Há uma preocupação quando se identifica que algumas professoras podem pensar que “nossa educação é outra” e diferenciar aquilo que as crianças aprendem nas instituições de Educação Infantil daquilo que elas aprendem em casa e não compreenderem que os ensinamentos podem ser os mesmos, ou até mesmo muito parecidos, no entanto o que diferencia a aprendizagem nesses dois espaços é a intencionalidade, a forma, o profissionalismo para lidar e ensinar questões do cotidiano das crianças pequenas, bem como as relações que as crianças estabelecem entre seus pares.

Para a professora Marta, está claro que é importante apresentar para as crianças conteúdos para que quando chegarem ao Ensino Fundamental elas já tenham alguma “base” para o que irão aprender. No entanto, não segue as indicações dos documentos oficiais que

indicam práticas pedagógicas pertinentes à etapa da Educação Infantil. Essa percepção se fortalece ao se perguntar à professora Marta como as crianças aprendem. Para ela “é ali, no dia a dia, na repetição, mas não a repetição de copiar, repetição de você falar, de apresentar coisas para elas, as letras, elas vão vendo, vão memorizando (...) é você ir falando, falando, falando”. Já a professora Tarsila, acredita que o aprendizado

faz parte dos sentidos: do tocar, do cheirar, das experiências e das experimentações. Depois, das associações. Eu acho que elas aprendem assim (...) acumulando um repertório, pelos órgãos dos sentidos, pela associação do conhecimento. (...) Mas eles [as crianças] são muito agitados e eles ainda não sabem como se comportar de acordo com as rotinas do dia. Eles ficam um pouco confusos. Eles têm comportamento de brincadeira na hora que é para fazer atividade (Trecho da entrevista com Tarsila, julho de 2017).

Tarsila apresenta entendimento sobre algumas maneiras de as crianças se apropriarem dos conhecimentos do dia a dia e garantirem um bom repertório de vivências que as permitam desenvolver várias habilidades. Assim como a professora Marta, Tarsila acredita que as crianças precisam saber se comportar nos momentos que elas chamam de “momento da atividade”, que seria algo relacionado ao ensino de conteúdos programados ou semelhantes aos do Ensino Fundamental. Esse comportamento esperado pelas professoras é uma construção que se dá ao longo da vida escolar da criança, por um processo muitas vezes desestimulante. Desde pequenas as crianças entendem que o “momento da atividade” não é um momento que vivenciam experiências prazerosas, visto que “hora de brincar é hora de brincar e hora de estudar é hora de estudar”. Na concepção recente de Educação Infantil, estes momentos devem estar intimamente ligados. A aprendizagem deveria acontecer em meio ao prazer e ao interesse pela descoberta do novo. Entende-se que

Um dos principais problemas na Educação Infantil é a exacerbação da escolarização da criança que reflete uma imposição de posturas e movimentos aos seus corpos, impedindo-as de brincar, que é a atividade mais importante nessa faixa etária, pois, por meio dela, a criança aprende e se desenvolve (IZA e MELO, 2009, p. 285).

Quando as professoras entregavam folhas com atividades a serem feitas, entregavam os cadernos e pediam que pegassem os lápis, parece que pediam às crianças que instantaneamente se tornassem alunas. Mas essa compreensão não ficava clara nem para as professoras, nem para as crianças. Acredita-se que, por esse motivo, a professora Tarsila se sentia angustiada e frustrada, pois, mesmo se considerando uma boa professora, que estimula

as crianças com brincadeiras e atividades diversas, no momento em que ela gostaria que as crianças tivessem “comportamento de alunos”, eles não conseguiam. Não conseguiam porque a idade não era adequada para esse tipo de comportamento e não conseguiam porque os interesses e combinados não estavam claros para ambos os lados. Essa percepção se evidencia quando pergunta-se à Tarsila como ela ajuda as crianças a compreenderem as regras e normas da UMEI ou da sala:

(...) Eles respeitam as regras e as normas da escola, agora, eles não respeitam muito bem o ambiente de atividade, igual eu falei, na hora da brincadeira eles se comportam da forma da brincadeira, aí na hora da atividade mais... como eu posso dizer... na hora da atividade mais tradicional eles não têm o mesmo comportamento. Então isso ainda não está muito... o conceito de escola [não está muito formado]... é porque na UMEI eles são muito livres, então é muito difícil você ter esse equilíbrio. Então essa é minha angústia: como eu vou trabalhar o lúdico e as brincadeiras e o que eles vão precisar... porque eles vão para o Ensino Fundamental, e aí? Então nessa parte eles têm essa dificuldade. Eu acredito que é pela idade, eu acho que a gente exige muito deles, e... só assim, questão de nas atividades eles não entenderem como se comportar nesse momento. Agora as regras eles entendem: ‘não pode pular na escada’, ‘não pode colocar a mão na parede que suja’, essas coisas (Trecho da entrevista com Tarsila, julho de 2017).

Durante a fala da professora Tarsila é possível observar uma constante reflexão sobre o comportamento das crianças. À medida que ela vai expondo suas angústias e incertezas, ao ouvir suas próprias dúvidas com relação ao comportamento das crianças, ela já começa a elaborar suposições sobre o porquê desses comportamentos. Essa percepção é importante para ajudar a perceber como a análise e o diálogo sobre as próprias práticas podem contribuir para reflexão tanto sobre os comportamentos as crianças quanto daquilo que as professoras esperam delas.

Em outro momento da entrevista, Tarsila retoma a descrição sobre o comportamento das crianças. Ela diz: “quando eu preciso que fiquem mais quietos eles não ficam, porque para eles a escola é brincar. Na mente deles é essa associação: ir para a escola conversar e brincar. O aprender eles não consideram, eles não acham tão legal. Só quando é com jogos ou brincadeiras” (TARSILA, 2017).

Tão significativo quanto esse momento da entrevista foi quando se perguntou a ela se em seu trabalho com as crianças ela incluía ações que as auxiliassem a compreender e expressar os próprios sentimentos e emoções:

No sentido da escuta? Eu acho que é uma coisa que eu posso repensar. Eu sou muito observadora... eu... eles não se expressam muito para mim, eu... eu

acho que eu não propicio um momento para expressar o que pensa (...) Eu observo muito eles se expressando em suas relações, mas em questão da escuta “como você se sentiu realizando esta atividade” ou “seu colega bateu em você e como você está se sentindo?”, essa escuta eu não faço não, mas é uma sugestão bacana. Eu vou praticar (Trecho da entrevista com Tarsila, julho de 2017).

A professora Tarsila demonstrou em sua fala que, durante a entrevista, teve oportunidade para refletir sobre uma questão importante, que, talvez, no cotidiano, não teria oportunidade. Através das entrevistas, foram estabelecidos momentos de reflexão que podem contribuir positivamente para transformação da prática pedagógica.

As professoras, mesmo de forma indireta, colocam-se em um movimento de questionamento e busca de respostas em sua prática com as crianças para estas indagações sobre o que é específico do trabalho que desenvolvem. As entrevistas e os encontros de formação permitem-nos reforçar a riqueza dos momentos de reflexão como uma condição para que as percepções individuais favoreçam a construção coletiva de referências e princípios para a docência na Educação Infantil. As professoras têm consciência de que essas indagações não se restringem ao trabalho particular de cada uma delas, mas que testemunham a construção de algo ainda muito recente em nosso país, a educação de bebês e crianças em espaços públicos, e que demandará ainda um intenso trabalho de ação-reflexão-avaliação-ação (LUZ et al, 2016, p. 115).

Retomando a pergunta feita, sobre os principais desafios que as professoras enfrentam, foi interessante perceber que as três professoras, Maria, Marta e Tarsila, deixaram claro que o maior desafio que elas enfrentam é com relação à disciplina das crianças. Outro desafio, diretamente ligado ao primeiro, é a relação com as famílias, no sentido de colaborarem com as professoras quando elas pedem ajuda.

As professoras pesquisadas consideraram que “as crianças são agitadas e sem limites” e acreditam que esse é um problema que deveria ser resolvido em casa e não na escola. Durante o tempo da permanência em campo e durante as entrevistas, observou-se que a relação professoras/familiares era restrita aos momentos de entrada e saída da escola. Os pais deixavam as crianças rapidamente na porta da sala e já saíam da escola; no horário da saída acontecia da mesma forma. A professora Marta demonstrou, através da entrevista concedida, que seu papel como professora é dar aula, é ensinar e que educar deve ser responsabilidade unicamente dos pais, conforme trecho da entrevista citado anteriormente.

Esse dado corrobora os resultados de outras pesquisas (LUZ, 2005) que evidenciaram que, na maioria dos casos, as professoras responsabilizam os pais pelos problemas que enfrentam com as crianças e que cabe unicamente a eles resolverem problemas relacionados à educação, indisciplina e agressividade. Ao pesquisar a agressividade no

ambiente escolar, Souza e Castro (2008) entrevistaram 15 professoras e, dentre suas conclusões, perceberam que “em 75% dos casos os docentes atribuem a queixa de agressividade a problemas em casa ou na família” (SOUZA e CASTRO, 2008, p. 842). Souza (2002), ao entrevistar 26 educadoras, identificou que, para elas, as razões para que as crianças tenham atitudes agressivas ou de indisciplina são a educação que recebem em casa ou características próprias das crianças e quase nunca a relação que as próprias professoras ou a escola estabelecem com essas crianças.

Conforme as entrevistas com as coordenadoras e vice-diretora, percebe-se que, para elas, o maior desafio está ligado à formação das professoras e em como trabalhar com o grupo, visto que algumas delas chegam à instituição sem terem um conceito claro do papel atribuído às professoras da Educação Infantil. Elas argumentam que algumas profissionais chegam à instituição com conceitos construídos no/para Ensino Fundamental; outras tiveram uma formação básica limitada e, por essas razões, as coordenadoras e vice-diretora consideram importante promover momentos de formação continuada. Consideram, ainda, que a rotatividade na Educação Infantil é grande, o que acaba atrapalhando o processo de formação dentro da instituição e também o trabalho de coordenação e orientação.

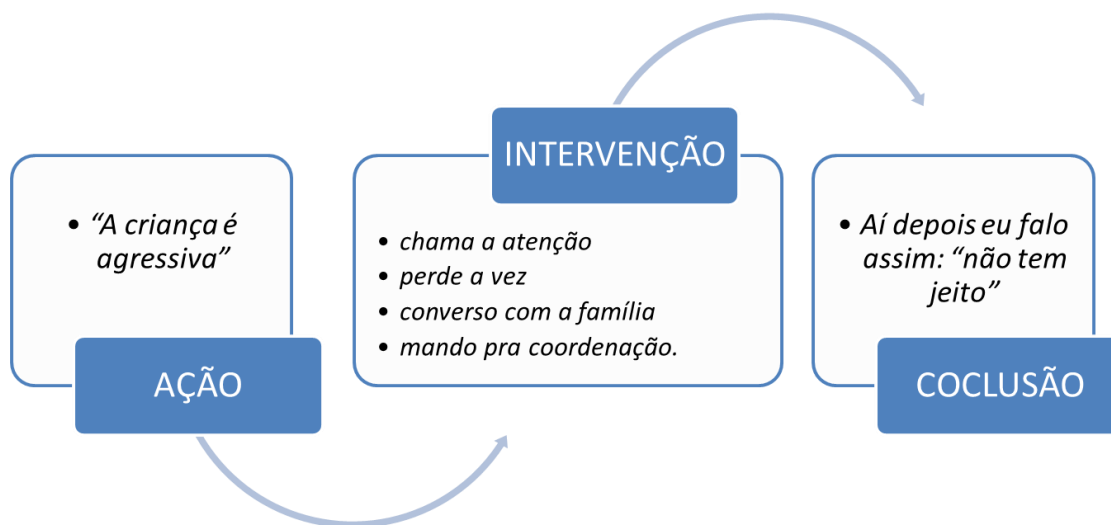
Como observado, as dificuldades das professoras, das coordenadoras e vice-diretoras são diferentes e estão diretamente relacionadas à rotina que cada uma delas vive dentro da escola. Considera-se que a formação continuada pode ser um importante instrumento para auxiliar todas as entrevistadas a compreenderem melhor os papéis a serem desempenhados por elas, bem como ajudá-las na compreensão do que significa cuidado e educação na Educação Infantil. Em alguns momentos, as professoras reconhecem a importância de garantir às crianças o direito de se expressarem e reconhecem seu papel de mediadoras das relações e do conhecimento, assim como em alguns momentos reconhecem a parceria que devem estabelecer com as famílias no cuidado e na educação das crianças. No entanto, em outros momentos, negam o papel de educar como uma das atribuições da escola. Daí a importância de constantes práticas e espaços para reflexão e diálogo sobre questões que envolvem o cotidiano da instituição.

5.2 A agressividade na visão das professoras

É uma coisa já podada. A criança é agressiva, chama a atenção, ela perde a vez, eu converso com a família, eu mando pra coordenação. Pronto! Ai depois eu falo assim: “não tem jeito”. (Tarsila, professora entrevistada em 2017).

A frase acima, retirada de uma das entrevistas, resume e simplifica o que se observou – tanto em campo quanto nas entrevistas – ser a prática recorrente das professoras quando as crianças se comportam de maneira considerada inadequada ou agressiva. No momento em que as professoras entrevistadas presenciavam um comportamento indesejável, a criança é “podada”, depois, chamam sua atenção, normalmente falando que não deveriam ter agido de determinada maneira ou perguntando “quem mandou você fazer isso?” ou “eu mandei você fazer isso?”. Após esse momento ou as crianças são castigadas ou enviadas para a coordenação que, caso considere necessário, entra em contato com as famílias. Depois dessas ações ocorrerem por repetidas vezes, as professoras entrevistadas tendem a interpretar as atitudes das crianças como uma “patologia” ou, como a citação acima exemplifica, desistem da criança: “não tem jeito”. O esquema a seguir representa esse ciclo, a partir da fala da professora Tarsila.

Esquema 2: As ações das professoras a partir de um comportamento considerado agressivo.



Fonte: Elaboração da autora, 2018.

A fim de sistematizar as observações no campo e estabelecer um diálogo com as entrevistas realizadas, foram criadas algumas categorias de ações observadas que se repetiam sempre que as professoras tinham que lidar com alguma questão relacionada à agressividade.

Posteriormente essas categorias foram complementadas com as informações das entrevistas e, após finalizada a categorização de cada ação observada e descrita, foram elaborados alguns gráficos para melhor se compreenderem os resultados obtidos através dessa categorização. O esquema acima apresenta uma síntese do que se pôde observar tanto nas entrevistas como no campo. As categorias de análises serão melhor detalhadas no capítulo 6.

A partir das entrevistas com as professoras, compreendeu-se que, para elas, as crianças se manifestavam de maneira agressiva especialmente quando estavam passando por algum problema no ambiente familiar ou escolar. Acreditavam que, como as crianças estavam aprendendo a se expressar através da fala, elas se faziam entender por meio de ações, e que algumas desenvolviam comportamentos considerados agressivos como uma forma de "pedir ajuda" ou mostrar que algo não estava bem.

Como visto anteriormente, para as professoras, quando as famílias tratam as crianças com agressividade, elas refletem esse tipo de comportamento na escola. Para se compreender melhor a concepção das professoras sobre esse comportamento, parte das entrevistas serão trazidas em diálogo com outras pesquisas.

Para a professora Marta, a agressividade, na maioria das vezes, é falta de limites e são os familiares os responsáveis por impor tais limites e ensinar como as crianças podem se expressar de maneira não agressiva.

Algumas têm algum problema mesmo, alguma síndrome, alguma coisa, mas a maioria é falta de limite. Tá acostumado a fazer em casa, os pais não corrigem e... acham que podem fazer na escola. Eu acho que a maioria é isso. Alguns sim, alguns têm alguns transtornos, alguma coisa, mas a grande maioria é falta de limite (Trecho da entrevista com Marta, julho de 2017).

Para a professora Maria, a agressividade é útil tanto no sentido de a criança se proteger de algo ou alguém como no sentido de mostrar que ela pode estar insatisfeita, “até um meio de se proteger né, por isso que ela agride. Não só fisicamente, mas ofendendo, fazendo uma birra... é uma agressão... uma pirraça... aquilo é uma forma de agressão também” (Trecho da entrevista com Maria, 2017). Ao se pedir que explicasse ações que considerava agressivas, ela detalhou como momentos em que as crianças empurram os colegas, ou arrastam os colegas “assim, não pensa na consequência... que tá machucando a colega, só simplesmente vai lá e... bate, dá rasteira, e joga assim...” (Trecho da entrevista com Maria, 2017).

Ao se perguntar para a professora Tarsila como ela definiria a agressividade ou o comportamento agressivo nas crianças, ela afirma que classifica as crianças agressivas quando

elas usam palavras agressivas ou xingamentos “e quando a criança bate, ou morde, ou empurra. Quando a criança pra ela chegar a algum objetivo ela ter que... que usar disso sabe, de uma palavra pejorativa ou de um gesto, assim, de um toque de forma mais agressiva” (Trecho da entrevista com Tarsila, 2017).

Duas das entrevistadas acreditam que pode haver patologias que geram agressividade, mas não mencionam nenhuma patologia específica. A professora Tarsila afirmou que a agressividade é uma das formas que as crianças utilizam para alcançar seus objetivos e que não percebe a agressividade como uma característica positiva do indivíduo.

Percebeu-se que as professoras construíram suas concepções sobre a agressividade a partir de suas vivências e práticas e entendem que o comportamento dos adultos influencia no modo como as crianças agem, ou seja, as crianças observam os adultos e imitam ou tentam ressignificar suas ações, sejam elas consideradas negativas ou positivas e compreendem que a agressividade manifestada pelas crianças pode ajudá-las a identificar alguma situação atípica. As ações consideradas, pelas professoras, como agressivas incluem palavras hostis, morder, bater, empurrar, gritar, fazer “birra” ou instigar o colega a agir agressivamente.

Outras pesquisas sobre a concepção de agressividade das crianças afirmam que, para as professoras e professores, ela é vista como “rebelia e agressão física entre os alunos” (SOUZA e CASTRO, 2008, p. 836); briga, perturbação do ambiente e uso de palavrões (CASTRO e SOUZA, 2012); dificuldades de socialização, machucar fisicamente os colegas, atacar verbalmente, destruir objetos, dentre outros (SOUZA, 2012). Dificilmente encontram-se respostas que consideram de alguma forma a agressividade como positiva. Nesse sentido, Luz (2005) aponta que

Talvez um dos maiores desafios a ser enfrentado, quando examinamos o fenômeno da agressividade infantil, na perspectiva de Winnicott, seja o da aceitação dos adultos de que tal agressividade é fato normal, que ela é expressão de uma falta, e/ou ausência, e que, no lugar de ser reprimida, ela precisa ser canalizada por meio de um ato criativo (LUZ, 2005, p. 93).

Ou seja, para além de compreendermos e considerarmos o contexto sociocultural, a trajetória de vida e as experiências profissionais das professoras, é importante considerarmos a dificuldade de compreender a agressividade e encontrar estratégias para auxiliar as crianças a canalizá-la e não ver nessa forma de expressão motivos para marginalizar a criança ou rotulá-la como “criança problema”. Nessa mesma direção, Stolf (2009) acredita que rotular as crianças que apresentam problemas de disciplina se apresenta “como um fator de limitação

das oportunidades de aprendizagem dos indivíduos e de investimento das professoras” (STOLF, 2009, p. 44).

Nas entrevistas realizadas com as professoras, ao se perguntar se consideravam o comportamento agressivo, de alguma forma, positivo, elas responderam que talvez o único ponto positivo da agressividade seria mostrar que alguma coisa “fora do normal” está acontecendo com aquela criança.

Maria: Pelo menos é um alerta né? Porque, às vezes, em casa, a mãe não percebeu isso né? Que a criança está agressiva. E acontecendo isso aqui, a gente vai chamar a família para que ela ou procure ajuda ou dialogue com a criança... porque.. ela tá gritando né, porque se ela tá sendo agressiva alguma coisa tá acontecendo em casa, não é normal você sair assim.. do nada, agredindo os colegas, o professor... (Trecho da entrevista com Maria, julho de 2017).

Tarsila: O comportamento sim... eu acho que é ruim, mas a leitura não, porque pra criança agir... por exemplo, ‘eu quero chegar ali na frente, tem uma pessoa na minha frente, eu quero chegar lá, é... pra pegar alguma coisa’, enfim, empurra! Aí empurra o colega! Ele tinha uma finalidade, ele tinha um objetivo e ele chegou no fim. Só que para isso ele teve que empurrar o colega, então assim, o que ele pensou para fazer eu acho negativo. Eu acho positivo a estratégia, mas eu acho negativa a expressão. Porque no lugar de empurrar talvez ele pudesse falar: "me dá licença, por favor." E aí essa é positiva (Trecho da entrevista com Tarsila, julho de 2017).

Elza: Olha... nem sempre... acho que é uma fase que a criança está passando mas que ela vai vencer. Mas quando a criança tem essa dificuldade, aí se torna um comportamento ruim. Não é para professor, ele até pode ter um trabalho danado com essa criança, mas o pior é para a criança, porque ela acaba dificultando a socialização dela com as outras crianças. Se a gente não tiver um cuidado muito grande, essa criança fica excluída (Trecho da entrevista com Elza, setembro de 2017).

Dandara: Não! Eu acho que às vezes é o tipo da agressividade é pra chamar a atenção, ou pedir socorro, então eu acho que é uma agressividade positiva, você entendeu? Se eu tô batendo muito no meu colega, se você for lá na pontinha do iceberg você vai ver que essa criança tá apanhando muito também (Trecho da entrevista com Dandara, julho de 2017).

Após identificarem o que consideram ser atitudes agressivas, indagou-se às entrevistadas como agiam quando as crianças tinham comportamentos considerados agressivos. Uma das professoras relata suas ações e conclui:

Tarsila: Não sei se é assim, não sei se está certo. Eu sei que eu trabalho assim.

Pesquisadora: E você recebe alguma orientação sobre como agir nesse tipo de situação, algum documento ou orientação da coordenação ou da direção?

Tarsila: Não. Foi observação mesmo da prática. Eu não tirei isso de livro nenhum. Eu tirei isso da prática. Da observação mesmo da prática. Eu nunca li um livro sobre agressividade, não é um tema que me chama muito a atenção. Até mesmo porque já tem um preconceito: se o menino é agressivo

já é uma coisa de casa... você tem que conversar com a família... é o que a gente pratica na escola. Mas eu sei que é importante saber, assim como é importante saber das metodologias. Mas eles priorizam... na universidade eles priorizam. É melhor você saber metodologia de língua portuguesa, matemática, do que você entender... saber lá das fases do conhecimento, do que você entender dessa parte... dessa expressão da criança, porque é tratado como uma criança que não sabe e tem que aprender. Aí você conversa com a família e remedia, mas entender o porquê, as estratégias... isso não tem muito não. É uma coisa já podada: a criança é agressiva, chama a atenção, ela perde a vez, eu converso com a família, eu mando pra coordenação, pronto. Aí depois eu falo assim: não tem jeito! Mas eu tenho muita vontade de aprender um pouco mais sobre esse assunto, porque a gente lida com ele o tempo todo. As crianças não têm maturidade de lidar com os conflitos e elas são agressivas aí a gente tem que saber mais sobre isso (Trecho da entrevista com Tarsila, junho de 2017).

É possível identificar na fala da professora, parte daquilo que os estudos da área da Educação têm apontado: a necessidade de oferecer às professoras oportunidades de formação continuada para que ampliem o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e/ou contratar especialistas da área da psicologia para auxiliar as professoras em situações nas quais elas necessitam de orientação. Já ao perguntar às coordenadoras como elas auxiliam as professoras ou as orientam no que se refere à agressividade elas argumentam:

Dandara: Elas resolvem! “Olha, esse menino está batendo demais”. Mas geralmente quando elas falam com a gente, elas já entraram em contato com a mãe, já pediram para levar em um médico, em um psicólogo, neuro, entendeu? Então elas não aguardam uma orientação. Não tem essa paciência de observar o que está acontecendo naquele dia com aquela criança que justificaria a agressividade (Trecho da entrevista com Dandara, julho de 2017).

Anita: A gente pede para as professoras conversar com as crianças, entrar em contato com as famílias, relatem o que está acontecendo para a gente tentar entender um pouquinho do que a criança está passando, para saber se houve alguma mudança na rotina dessa criança, ou com quais crianças está convivendo, até aqui na escola, para saber de que forma a gente vai agir, que tipo de intervenção que nós vamos fazer, se a intervenção vai ser só com a criança ou se vai ser com a família também. Então o que a gente sempre conversa com os professores é buscar informações para a gente tentar alcançar essa criança e saber qual a melhor maneira de trabalhar com ela (Trecho da entrevista com Anita, setembro de 2017).

Percebe-se que as coordenadoras deram respostas diferentes. No momento em que as entrevistas foram realizadas, Dandara estava saindo da Coordenação, demonstrou cansaço e insatisfação com o cargo durante a entrevista e nessa resposta fala diretamente das ações das professoras que, para ela, geralmente não aguardam por orientações da coordenação e agem segundo seus próprios critérios. Anita estava entrando no cargo de coordenação no lugar de

Dandara e optou por responder à pergunta em um contexto mais geral ou idealizado do que seria o papel da coordenadora, no sentido de orientações que poderiam ser dadas às professoras para lidarem com as crianças. Já a vice-diretora Elza, em vários trechos da entrevista, descreve suas ações, juntamente com a coordenação, para de alguma forma auxiliar as professoras e as crianças quanto a situações que são mais delicadas. Neste trecho específico, ela exemplifica suas ações a partir da situação que estava vivendo com as professoras e com o aluno Pedro:

Elza: (...) a partir do momento que eles [a família] começarem a reconhecer isso, e os professores reconhecerem também que nem sempre nós vamos ter os alunos com os quais nós sonhamos... é verdade! Nem sempre vamos ter os alunos com os quais nós sonhamos, e é nosso papel buscar estratégias para trabalhar com TODOS. E essa é uma luta ferrenha na educação. (...) Será que não dá para encontrar alguma estratégia para conquistar essa criança? Porque não é possível... Ninguém é ruim de tudo. Alguma habilidade ele tem. Então, dar um reforço e potencializar. Potencializar algo de bom que ele tem. Mas aí eu vou falar, inclusive o meu tempo, mais o da Anita, tá curto para dar tempo de trabalhar com essas duas professoras [as professoras de Pedro]. Uma já buscou uma estratégia. Eu chamei ela porque ela estava muito agitada. Ela estava gritando (...) Depois ela veio me agradecer porque ela não estava conseguindo dormir, ela não tinha percebido como ela estava, que ela foi no psiquiatra e que ela estava/porque além dessa criança ela estava enfrentando outros problemas. Então esse é um trabalho nosso também. Porque aluno a gente não escolhe. Ele vem. E a gente tem que ver o que ele tem de bacana. Agora, ficar falando só que ele é ruim, ruim, ruim, ele vai ficando cada vez pior. A gente orienta as professoras através de conversas. (...) E às vezes, sem a pessoa querer ela sai do profissional e vem para o pessoal e toma aquilo para ela, sem ela querer. O professor não percebe que ele também está passando por aquilo, que ele também precisa de ajuda. (...) É difícil? É. Não é fácil ter um aluno que é um desafio tão grande. Não é fácil. Mas ela está conseguindo lidar um pouco melhor com a situação.

Pesquisadora: Em algum momento da sua formação acadêmica você estudou sobre o tema da agressividade?

Elza: No curso de Pedagogia eu não tive. O que eu estudei foi por minha conta. E é um tema que, quando alguém vem falar, principalmente da secretaria, ela vem com embasamento legal, do ECA, a gente tem um embasamento legal, do direito da criança. Mas a gente também não pode esquecer que o professor também é uma pessoa, e em determinadas situações ele também precisa de ajuda, porque se não, não dá conta de lidar com aquela situação.

Pesquisadora: Que tipo de ajuda você acha que seria interessante? Você que está na prática.

Elza: Ajuda mesmo. No sentido até de ajudar essa pessoa a buscar estratégias para lidar com essa criança. E muitas vezes... e não deixar a chegar no ponto da pessoa... como eu posso dizer... tomar antipatia do aluno (Trecho da entrevista com Elza, julho de 2017).

Elza auxilia na compreensão de que as professoras precisam de ajuda para lidar

com as crianças e na compreensão do papel profissional que exercem na escola, mas que não é possível desconsiderar que essas profissionais também vivem suas vidas pessoais e que suas ações são influenciadas em grande parte por aquilo que elas estão vivendo ou que já viveram. Que elas trabalham com as crianças a partir daquilo que consideram ser o melhor para si e para as crianças. Que estão fazendo o que podem com os recursos que possuem. Demonstra reconhecer seu papel no sentido de manter as professoras atentas às ações que podem desprestigiar ou marginalizar as crianças que elas consideram difíceis ou “indesejadas”, reconhecendo suas dificuldades com as crianças que fogem de um padrão idealizado; e que as professoras também precisam de ajuda, de auxílio, cuidado e orientação.

Uma das perguntas feita a cada uma delas foi sobre a experiência que tiveram ou não a respeito da temática da agressividade na graduação ou em algum curso de formação continuada e identificou-se que nenhuma delas teve qualquer formação que as ajudasse a refletir sobre essa questão, como apontado por Elza no trecho já citado.

Conforme informações das entrevistadas, quando o tema da agressividade é tratado em cursos de formação continuada ou em palestras, normalmente o tema é voltado para a agressão que as crianças podem sofrer por parte dos adultos, voltadas aos direitos das crianças e dever dos adultos em protegê-las. Sendo assim, não relataram experiências de formação que as ajudassem a compreender o fenômeno da agressividade.

Através das entrevistas, as professoras demonstraram que, além de sentirem dificuldades para compreenderem a origem de comportamentos considerados agressivos e em como trabalhar esta questão, também sentem necessidade de serem reconhecidas como sujeitos de direitos. Suas vidas, conhecimentos e ações extrapolam as vivências escolares e isso influencia na maneira como as professoras lidam com as ações e comportamentos das crianças. Para Elza, professoras passam por problemas pessoais e profissionais e também precisam de apoio. Pesquisas apontam que, quando as professoras têm amparo e são cuidadas, têm maiores condições emocionais para cuidarem e educarem as crianças com as quais trabalham (LUZ *et al*, 2016).

Todas as professoras entrevistadas afirmaram que, para auxiliar as crianças a compreenderem as consequências de suas ações, pedem que elas se coloquem no lugar do(a) colega que foi machucado(a), ou seja, tentam estimular nas crianças o sentimento de empatia. Outras formas utilizadas pelas professoras são os castigos, conversas e escrever sobre o ocorrido para os pais na agenda. Levando em consideração as observações e análises das entrevistas, percebe-se que, normalmente, a punição é a consequência das ações consideradas inapropriadas e que muitas vezes essa punição é carregada de violência por parte das

professoras.

Essa observação leva a identificar que as pesquisas precisam trabalhar de forma mais sistemática com métodos de observação de campo, no sentido de ajudar a ampliar o olhar sobre as ações das docentes. A grande parte dos trabalhos encontrados sobre a relação das professoras com as crianças recorrem apenas às entrevistas com as professoras, deixando de contemplar as vivências docentes no campo e, assim, estabelecerem comparações entre as concepções apresentadas pelas professoras nas entrevistas e suas ações no cotidiano com as crianças. Dandara afirma que, na Educação Infantil, “não percebe agressividade nas crianças, mas uma agressividade velada. Que seria mais das professoras para com as crianças” (Trecho da entrevista com Dandara, julho de 2017).

Quanto à relação e/ou diferenciação entre violência e agressividade, identifica-se que, para três das seis entrevistadas, há diferença entre violência e agressividade. Duas delas atribuem reconhecer essas diferenças por meio de conversas durante o campo. Apenas uma professora acha que não há diferença, mas na sua fala, identifica que a agressividade gera violência e que os dois termos estão ligados. Na conversa com a vice-diretora, identificou-se uma percepção clara do contexto em que a agressividade está inserida e é a única entrevistada a atribuir a responsabilidade da educação das crianças também à escola e não exclusivamente à família.

Pino (2007), ao tratar sobre o tema da violência, resume aquilo que foi observado sobre o modo como as professoras interpretam os comportamentos indesejados das crianças, vejamos:

Portanto, o problema que levanta a violência é muito menos o da irracionalidade do que o de uma racionalidade repleta de “razões” para não se deter diante de limites e de regras estabelecidas pela própria razão humana. É a razão que, amplificando os conflitos e reduzindo as alternativas ao impasse, superdimensionando os defeitos dos outros e profetizando catástrofes com a mobilização das simbologias mais eficazes, cria os cenários onde florescem as ideologias legitimadoras da violência. Em outras palavras, o problema da violência está intimamente ligado ao problema das relações sociais, em que a existência do outro aparece como ameaça real ou imaginária à própria existência (física, moral ou psicológica) (PINO, 2007, p. 769). Destaques da autora.

Os destaques nas palavras acima foram feitos no sentido de dar ênfase àquilo que se observou como recursos utilizados pelas professoras para lidar com as situações em que as crianças apresentam comportamentos considerados como agressivos e como indícios de futuros comportamentos violentos. Quando se refere à expressão “amplificando” leva-se ao

que foi observado na escola: algumas ações das crianças são tidas como inaceitáveis – parecendo que não há uma compreensão de que as crianças estão aprendendo como devem se relacionar com os outros. Quanto às “alternativas” percebe-se que há essa determinação de que a única alternativa é a punição “superdimensionando” ou superestimando as ações como extremamente negativas e inaceitáveis, “profetizando catástrofes” ao determinar que “se essa criança continuar assim, não vai ser ninguém quando crescer” ou “será um marginalzinho”. Foram presenciadas, ainda, ações das professoras consideradas “legitimadoras da violência”, visto que justificavam, nas entrevistas, atos de desrespeito com as crianças como algo necessário para ensiná-las, para salvá-las de um futuro trágico, ou como uma forma de poupar a sociedade de mais um delinquente.

Compreende-se o quanto o trabalho e as relações entre crianças e adultos são complexas e permeadas de tensões e observa-se que em alguns momentos as professoras encontram dificuldades em lidar com a realidade e a precariedade do apoio para tratar dessas tensões e desafios. Pôde-se observar que, para amenizar o peso que a realidade às vezes lhes impunha, as professoras retiravam as crianças da sala, ou, em diálogos com outras professoras e com a pesquisadora, expressavam o desejo de anular alguns problemas ou até mesmo as crianças.

Marta: Eu chamo a coordenação, porque, às vezes, eu não sei o que fazer. Então quando eu não sei o que fazer eu tenho que chamar alguém pra me ajudar. Geralmente eu resolvo dentro de sala. Eu não chamo coordenação eu não chamo ninguém, mas dependendo do caso aí eu falo: "o que eu faço?" porque dependendo se for uma agressão grave, eu não sei nem o que escrever na agenda pra falar com o pai. (...) Então você tem que saber o que você vai escrever, o que você vai falar, então eu não tomo nenhuma atitude, eu pego o menino, mando chamar a coordenação, elas vão lá, eu falo: "aconteceu isso e isso, é o que eu faço?" (Trecho da entrevista com Marta, julho de 2018).

Elza: Ela também precisa de ajuda. Mas ela é muito fechada, mas ela me ouve muito, mas eu estou indo com ela devagar. Porque se eu for de uma vez ela vai criar uma resistência contra a minha pessoa, aí vai ficar pior. Ela tá sentindo. Ela tentou? Tentou. Mas a gente não pode exigir... a gente não pode exigir. Então ela acabou entregando os pontos (Trecho da entrevista com Elza, agosto de 2017).

As entrevistas evidenciam que as professoras se sentem impotentes e, muitas vezes, despreparadas para intervir de forma adequada perante comportamentos que consideram problemáticos ou inadequados. Sabe-se que retirar as crianças do convívio com seus pares não é uma ação adequada ou efetiva e que seria importante que as professoras tivessem o apoio necessário para refletirem sobre isso e também para tratar dos problemas que

surgem no cotidiano sem que para isso se desgastem tanto física como emocionalmente. Castro e Souza (2012) percebem que as professoras, muitas vezes, se autoculpabilizam, “como se o fracasso no manejo dos conflitos constituísse uma falha pessoal, despertando desânimo, solidão e abatimento” (CASTRO E SOUZA, 2012, p. 268).

A partir dos elementos apresentados acima, considera-se importante que o conceito de agressividade possa ser ampliado, de modo que seja reconhecida a diferença entre a agressividade relacionada à motilidade, como “algo próprio da criança, e a agressividade hostil, voltada para a destruição do outro ou de objetos, e que essa ampliação possa subsidiar outras formas de conduzir a ação educativa” (LUZ, 2005, p. 99). A compreensão sobre os fenômenos da agressividade pode auxiliar as professoras a estabelecerem relações significativas com as crianças e motivá-las na mediação das relações e dos conhecimentos que as crianças vão apresentando no cotidiano escolar.

São inúmeros elementos presentes nas entrevistas que poderiam ser analisados com profundidade e que seriam de extrema relevância para se refletir sobre a docência na Educação Infantil, no entanto, apresentam-se aqui, especificamente, aqueles conceitos que se relacionam diretamente com a temática da agressividade. Sobre essa questão, constatou-se que a agressividade é vista e compreendida a partir das vivências de cada indivíduo e das oportunidades que têm de refletir e problematizar sobre as questões que envolvem as ações das crianças e a prática docente.

Essas constatações decorrentes da análise das entrevistas dos professores mostram a importância de reavaliar as condições institucionais de suporte ao educador, considerando a especificidade da natureza do trabalho docente, que necessariamente exige dedicação e envolvimento com os alunos (CASTRO e SOUZA, 2012, p.271).

Na compreensão da pesquisadora, a diferenciação entre os conceitos de violência e agressividade pode ser importante, especialmente no que se refere às ações das crianças. A clareza sobre o conceito de agressividade como tendência natural pode direcionar as ações das pessoas no que se refere às atitudes necessárias para lidar com essas questões, no sentido de ensinar e ajudar as crianças a elaborar seus sentimentos, emoções e refletir sobre suas ações. Assim como identificar práticas de violência “velada” na tentativa de deslocar as professoras para uma situação de autorreflexão sobre ações que ferem os direitos das crianças e, ao contrário do que poderiam pensar, não ajudam as crianças na identificação de práticas sociais consideradas positivas.

6 AS AÇÕES DAS PROFESSORAS DIANTE DAS MANIFESTAÇÕES DE AGRESSIVIDADE DAS CRIANÇAS

Esquema 3: Falas das professoras para as crianças



Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Neste capítulo serão apresentadas as ações das professoras diante das manifestações de agressividade das crianças. Serão utilizadas as informações registradas no diário de campo, dialogando com as entrevistas das professoras, os referenciais teóricos e a revisão de literatura sobre a temática. Pretende-se, assim, contribuir para as reflexões já existentes sobre as ações das professoras para com as crianças e em como essas ações podem refletir em suas vidas e comportamentos. Também se refletirá sobre como essas ações dizem respeito à compreensão dessas professoras sobre as crianças participantes da pesquisa.

Na UMEI, os momentos de recreio e uso dos demais espaços da escola são organizados pela coordenação e direção e por elas fixados em um quadro que fica na sala das professoras. Foi solicitado à coordenadora Dandara uma cópia desses quadros, bem como a tabela elaborada para uso dos espaços do refeitório. As análises dos quadros dialogam com os resultados obtidos durante as observações que serão discutidas.

6.1 Os tempos e espaços das turmas A e B

No capítulo 5 descreveram-se as turmas A e B e foram apresentadas as crianças envolvidas na pesquisa e a UMEI Luzia de Oliveira. Nesta seção será apresentada a rotina das turmas e os horários destinados ao uso dos espaços da instituição.

As duas turmas compartilhavam os horários de lanche e jantar e, quando desejado pelas professoras, compartilhavam também os momentos destinados para uso das áreas externas. Quando se refere ao desejo das professoras de levarem as crianças para as áreas externas, significa dizer que, não necessariamente, elas seguiam o cronograma sugerido pela escola. Algumas semanas as crianças não iam para o parquinho, pois, segundo as professoras, não estavam sabendo se comportar ou porque alguns tinham feito algo indevido, privando todos os colegas de terem acesso aos brinquedos.

Ao solicitar à coordenação o cronograma das duas turmas, dois materiais diferentes foram recebidos. Nos dois documentos os horários destinados para o lanche e o jantar eram sempre os mesmos, bem como a sugestão de dias, horários e tempos de permanência em alguns espaços. No entanto, algumas sugestões eram diferentes. As turmas A e B tinham os horários entre 14h às 14h15 para lancharem no refeitório e das 16h às 16h20 para jantarem.

O “Quadro de Espaços da UMEI” mostrava que, às segundas-feiras, era reservado para a Turma A o espaço destinado para assistirem filmes, e o espaço do parquinho era reservado para a Turma B. Nas terças-feiras, a turma A poderia ir para a biblioteca entre 16h20 às 17h e para a Turma B estavam reservados os velotróis, no mesmo horário. Nas quartas-feiras, era o dia de as crianças da Turma A e B compartilharem o parquinho, respeitando os horários reservados entre 16h20 às 17h. Nas quintas-feiras, as Turmas A e B compartilhavam o parquinho e poderiam, posteriormente, ter acesso aos velotróis. Às sextas-feiras eram reservadas as áreas do parquinho e a área externa para as duas turmas, nos horários entre 15h30 às 17h.

Quadro 5: Organização dos espaços por turma – Turmas A e B

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Sala de Filmes Turma A	Brinquedoteca Turma A	Parquinho Turmas A e B	Parquinho Turmas A e B	Parquinho Turmas A e B
Parquinho Turma B	Velotrol Turma B	-	Velotrol Turmas A e B	Área Externa Turmas A e B

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações oferecidas pela UMEI.

Já o outro documento, denominado “Rotina Semanal das Turmas”, sugeria a rotina completa das crianças durante toda a semana, sendo que os horários reservados para lanche e jantar deveriam, obrigatoriamente, ser cumpridos:

Quadro 6: Rotina semanal – Turmas A e B, UMEI, 2017.

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:00	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
13:30	Construção da rotina	Construção da rotina	Construção da rotina	Construção da rotina	Construção da rotina
14:00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14:30	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade
15:30	Multiuso	Biblioteca	Multiuso	Velotrol	Área externa
16:00	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:20	Parquinho	Parquinho	Parquinho	Parquinho	Parquinho
17:00	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
17:20	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações oferecidas pela UMEI.

Percebe-se que os dados indicados nos quadros diferem quanto aos horários e dias da semana. No entanto, nenhum desses dois quadros eram seguidos pelas professoras, a não ser quando optaram por levar as crianças para algum dos lugares externos à sala; então tinham que respeitar os horários para não chocar com os horários de outras turmas. No entanto, a quantidade de vezes e os locais eram escolhidos pelas professoras e, normalmente, era determinado a partir do comportamento das crianças naquele dia.

Percebeu-se que nos espaços destinados para as crianças se movimentarem, correr, pular, brincar, não era permitido que elas se expressassem livremente. Muitas vezes as professoras recomendavam que as crianças evitassem correr, pular, gritar para que não se machucassem ou porque não suportavam os barulhos.

Identificou-se que as professoras levavam as crianças poucas vezes ao parquinho por considerarem aquele espaço inapropriado e por lhes causar muitos desgastes por terem que “ficar de olho” nas crianças. No parquinho era proibido escorregar na grama ou brincar no gira-gira, por exemplo. Na pesquisa realizada por Iza e Mello (2009), sobre as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil, por uma perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski, as autoras identificam ações parecidas com as que se encontraram.

Nos momentos em que as crianças têm oportunidade de brincar livremente, ainda é evidenciado o controle das professoras sobre seus movimentos alegando que a criança pode se machucar. Parece que as professoras observam apenas o fato de as crianças poderem se machucar e não vislumbram as possibilidades de ampliação do repertório de movimentos das crianças, que é muito importante para que elas conheçam o próprio corpo, seus limites e possibilidades, enfrentem desafios, etc. (IZA e MELLO, 2009, p. 298).

Para elas, é fundamental que as professoras priorizem a movimentação das crianças como uma das estratégias para as auxiliarem a desenvolver habilidades corporais, na resolução de conflitos, na expressão da criatividade, etc. Além disso, considera-se que o pouco uso das áreas externas e as restrições dos movimentos das crianças poderiam ser um dos fatores que contribuem para que as crianças não apresentem o comportamento de concentração e controle dos movimentos esperados pelas professoras nos momentos de “atividade escolar”. Percebeu-se que as crianças não tinham oportunidades de extravasar e se movimentar livremente na maioria do tempo em que permanecem na UMEI. As autoras Iza e Mello denominam esse controle sobre o comportamento das crianças de situações de “Não-Movimento” e relatam que

Parece haver uma intensa e cansativa luta contra o Não Movimento por parte das crianças que são ativas, ansiosas por brincar, pular, gritar, conversar, cantar, etc. A professora parece querer contê-las, tentando, na maioria das vezes, fazer com que fiquem quietas, de preferência caladas, realizando as atividades de uma única maneira, estabelecida pela professora, que perde a chance de conhecer o pensamento e a brincadeira da criança no momento em que retira o tênis com que estava brincando, impedindo-a de continuar a testar, analisar, comparar, etc., habilidades importantes para o desenvolvimento. As professoras têm grande desgaste em fazer com que as crianças fiquem quietas e caladas e, ao mesmo tempo, isso acarreta um prejuízo para a criança, pois a creche passa a ter o significado de um lugar onde ela deve conter-se sempre, ficar em silêncio, obedecer sem questionar e, no qual suas ideias, seus gostos, suas opiniões e reflexões não podem ser considerados. As crianças deixam de ter oportunidades de aprender novos conhecimentos de maneira prazerosa (IZA e MELLO, 2009, p. 297).

Todas as atividades que as professoras Marta e Maria propunham às crianças tinham como condição que elas se contivessem. Já a professora Tarsila propunha, sempre que possível, atividades que envolviam a movimentação das crianças como ação intencional e educativa.

Fotos 11, 12 e 13: Atividades de movimentos propostas pela professora Tarsila - Turma A



Fonte: Arquivos da Pesquisa, 2017

Em conversas informais com a Tarsila e também nas entrevistas, a professora demonstrava compreender a importância de promover experiências diversas para sua turma, especialmente atividades que envolviam o desenvolvimento da coordenação motora. Também identificou-se que, pelo fato de oferecer essas experiências às crianças, em outros momentos ela esperava que elas lhe obedecessem e realizassem atividades “escolares”. Quando percebia que as crianças não “conseguiram se controlar”, Tarsila se sentia frustrada.

No campo, verificou-se que, também no parquinho e nas áreas externas, as crianças eram contidas e solicitadas a cumprir regras de contenção de movimentos. Acreditava-se que a falta de movimentos livres e a constante repressão poderia ocasionar uma maior agitação das crianças em momentos em que as professoras gostariam que elas estivessem mais calmas, pois em nenhum momento elas são autorizadas a “se soltarem”. Antes de irem para os espaços como o do parquinho, havia sempre recomendações a serem seguidas, mesmo que na maioria das vezes as crianças transgredissem as regras.

Marta: “O primeiro que bagunçar nós vamos voltar pra sala. No parquinho não pode correr nem gritar” (Anotações do Diário de Campo, 07/06/2017). Antes de entrarem no parquinho, Maria fala as regras: “Não pode bater no colega. Ouviu David? Não pode subir no morrinho e nem brincar no giragira”. Antes de ela terminar de falar, as crianças já correm para o parquinho. Na correria, Pedro esbarra em Paulo que logo começa a chorar. Maria perde a paciência e imediatamente manda que todas as crianças saiam do parquinho e voltem para a sala. Assustado e sem saber o que tinha acontecido, David pergunta o motivo de terem que voltar para a sala. “Porque eu quero”, responde Maria (Anotações do Diário de Campo, 20/06/2017).

Fotos: 14, 15 e 16: Crianças brincando no parquinho da UMEI Luzia de Oliveira



Fonte: Arquivos da Pesquisa, 2017

A professora Maria relatou em algumas ocasiões que não gostava de levar as crianças ao parquinho, então aproveitava para estabelecer regras (impossíveis de serem cumpridas) para que a primeira criança que desobedecesse fosse a responsável pela volta de todas as demais crianças para a sala. Segundo ela “nunca acontece de ficarmos o tempo combinado no parquinho”. Essa estratégia foi criada porque, segundo as professoras, o parquinho é inseguro e inapropriado para apenas uma professora observar e zelar pelo cuidado de todas as crianças. No entanto, para as crianças, essa punição parece injusta. Especialmente para aquelas que têm mais dificuldades de obedecer às normas e para aquelas que nunca ficam sabendo os motivos exatos de estarem sendo punidas. É importante que as crianças que desobedecem compreendam os motivos pelos quais estão sendo castigadas e que todo o grupo entenda e aceite as regras. Para tanto há indicações especificadas nas proposições para a resolução de situações desse tipo.

Quando uma criança desrespeita uma norma do grupo, a atitude mais adequada por parte dos professores e educadores que estão imbuídos da construção da autonomia daqueles sujeitos será discutir coletivamente o episódio, possibilitando que todos os membros do grupo, inclusive a criança que quebrou determinada regra, fiquem a par dos fatos e definam uma sanção que seja adequada à regra desrespeitada. Naturalmente, esta discussão coletiva será orientada de maneira respeitosa evitando que a criança sinta-se exposta ou envergonhada. O foco da discussão deve ser sempre o fato e não a criança. O objetivo fundamental é fazer com que o grupo como um todo aprenda a analisar os comportamentos e definir aqueles que sejam mais adequados sem que se caracterize a criança pelo comportamento (BELO HORIZONTE, SMED, 2015, p. 35).

Em diversos momentos, a professora Tarsila desabafava ou reclamava com a turma, falando que eles eram muito agitados. No entanto, para ela, ao mesmo tempo que a turma era “muito agitada” as crianças eram também extremamente carinhosas e isso parecia

fortalecê-la, amenizando sua angústia e recorrentes demonstrações de cansaço. Tarsila agia muitas vezes de forma condizente com as Proposições, auxiliando as crianças a aprenderem com os erros das outras crianças, sem, no entanto, expor a criança ou humilhá-la na frente da turma.

Quando chego na sala, Tarsila está abaixada – na altura das crianças – chamando a atenção de Gabriel por ter brigado com um colega. Assim como em outras situações, Tarsila diz à criança o que ela fez de errado e como ela poderia ter agido de forma diferente. As outras crianças estão atentas observando a situação (Anotações do Diário de Campo, 27/06/2017).

Essa conceituação de “crianças muito agitadas” também surgiu nas falas da professora Maria. No entanto, a turma B apresentava comportamentos completamente diferentes com Marta. Quando a professora Maria chegava na sala e a professora Marta saía para o seu horário de Projeto, as crianças imediatamente mudavam o comportamento. As crianças raramente atendiam às solicitações da professora Maria e, por mais que ela insistisse ou gritasse, a maioria das crianças continuavam a se movimentar como queriam, de maneira que se entendia que as crianças não a reconheciam como uma pessoa a ser respeitada. Cabia à Marta, em algumas situações, intervir e orientar as crianças para que respeitassem a professora Maria. Os relatos a seguir exemplificam como era a rotina de Maria na tentativa de impor respeito às crianças.

Marta: “Na minha sala eu não deixo as crianças ficarem andando. Não mesmo. Eu trato todas as crianças iguais, eu sou brava com todos”.

Quando voltamos para a sala, Maria assume a turma e assim que Marta sai da sala TODAS as crianças saem dos seus lugares. Algumas correm em minha direção outras saem pulando e correndo pela sala.

Maria: (gritando): “Podem parar! Não comece!”

Olhando para mim ela diz: “Tenho a sensação que as crianças se multiplicam, sendo impossível manter o controle. Estou tão cansada!”. E se volta para as crianças: “Parem de correr!”; ela grita. “As crianças pintam e bordam comigo. Acho que eu tenho cara de boazinha. Tá escrito na minha testa”. As crianças cantam, falam alto, andam pela sala. Maria insiste: “Parem com isso! Para com esse barulho. Senta! Dá licença, não pode pegar! Olha só! Eles fazem o que querem comigo. Vão sentar! Eu não chamei ninguém aqui. Eu não mandei pegar estojó”. (...) Na volta do jantar, as crianças já estão com Marta. Ela entrega massinhas e as crianças brincam e conversam em voz baixa até o horário da saída (Anotações do Diário de Campo, 06/06/2017).

Nessa descrição, há um panorama de como se davam as relações das crianças com as duas professoras. Com Marta, as crianças mantinham uma postura completamente

diferente, inclusive nas formas e momentos de interações com a pesquisadora. Enquanto estavam com Maria, as crianças sentiam a liberdade de ir até a pesquisadora, conversar, brincar, pedir para que brincasse com elas, etc. Com Marta, as crianças rapidamente compreenderam que não poderiam solicitar sua ajuda ou brincarem com ela, mas aproveitavam quando Marta saía da sala para correrem até sua direção. Mais uma vez a pesquisa de Iza e Mello contribui para constatar a recorrência destas posturas.

Constatamos o grande empenho das professoras em fazer com que as crianças permanecessem sentadas ou paradas, sem produzir muito barulho. Elas obedeciam às professoras, por pouco tempo, e, depois, tentavam romper o imobilismo imposto de várias maneiras (...) Essa necessidade de movimento na criança entra em conflito com as exigências das atividades que a professora propõe. O controle dos movimentos para a realização das atividades é uma aprendizagem que leva tempo. A criança pequena utiliza-se, principalmente, de gestos para se expressar (IZA e MELLO, 2009, p. 295).

A diferença de comportamento das crianças com as duas professoras era facilmente observada, e acredita-se que essas relações se davam assim pela forma como as professoras tratavam as crianças e também pelas atividades que cada uma delas ofereciam à turma. A professora Maria, na maioria das vezes, entregava as peças de legos para a turma e elas brincavam durante todo o tempo de Projeto (1hora e 30min), tendo de ficar sentadas, contidas, brincando com o mesmo material sem qualquer intencionalidade por parte da professora. À medida que o tempo passava as crianças começavam a se movimentar, correr e gritar pela sala, e, quando víamos, a professora já tinha perdido a autoridade sobre as crianças. Já Marta, não permitia que acontecesse qualquer coisa na sala sem sua autorização. Se alguma criança fizesse alguma coisa sem que lhe pedisse era chamada para explicar por que estava agindo de determinada maneira. Assim, a turma sempre estava silenciosa e todas as crianças não saiam de seus lugares durante todo o tempo em que estavam com a professora.

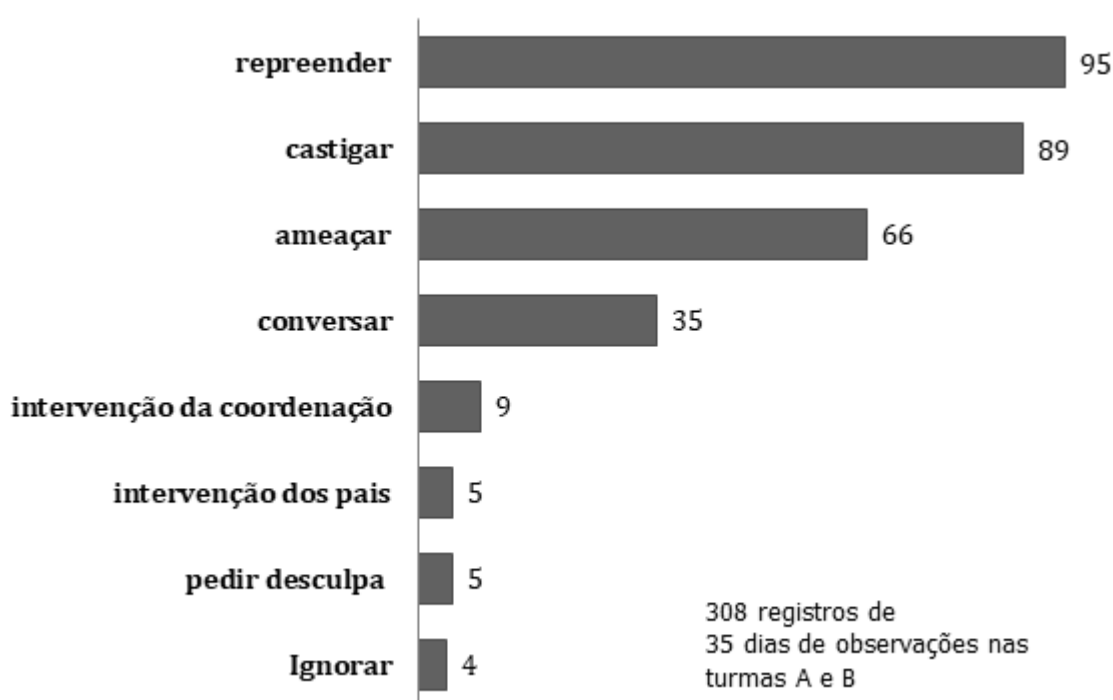
6.2 As relações observadas no cotidiano escolar

Nas análises do diário de campo, foram elaboradas algumas categorias para quantificar as ações das professoras e evidenciá-las em conjunto, podendo assim verificar ações que se repetiram ou que foram recorrentes, assim como ações eventuais ou mesmo isoladas. As categorias foram escolhidas durante as leituras do diário de campo e revisadas após a conclusão das entrevistas. Considera-se que essa revisão foi necessária para ser

fechado o quadro de ações sem que nenhuma prática observada ou mencionada pelas professoras deixasse de ser incluída na análise geral das observações. Como identificado na introdução deste trabalho, esse procedimento foi realizado inspirado nas indicações de Minayo (1994) sobre análise e triangulação de dados.

O primeiro passo foi criar um quadro geral com todas as ações das professoras que se repetiam. Sistematizaram-se esses episódios e em cada categoria era trazido o episódio descrito como no diário de campo para a sessão à qual pertencia. Após realizar-se esse processo, foi criado um gráfico para melhor observarem-se e analisarem-se as informações.

Gráfico 5: Ações das professoras diante de manifestações de agressividade das crianças



Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Nesse gráfico, elencaram-se as 8 ações das professoras quando alguma criança agia de forma indesejada – quando batiam no colega, quando agiam agressivamente com as professoras ou com os colegas, etc. – e identificou-se que, na maioria das vezes em que foram presenciadas as intervenções das professoras, elas chamavam a atenção das crianças por terem se comportado de forma “inadequada”. “Inadequada”, pois, como afirmou a professora Tarsila, “indisciplina a gente analisa de acordo com o que a gente quer né? É o que o

professor quer no momento. Então, se eu quero que os meninos fiquem sentados, quietos, respirando, e eles não fazem isso, então eu falo que é indisciplina” (Tarsila, Entrevista, 2017).

Para maior clareza dos descritores apresentados no Quadro Geral, citam-se alguns eventos descritos como “chamar a atenção” para melhor compreensão do que se apresenta nessa categoria.

Marta: Deixa eu ver quem está gritando pra fazer companhia para o Pedro. É a Raiane?, Quem tá correndo, hein? Eu mandei correr? Foi você sim que eu vi! Mateus, no seu lugar.

Tarsila: Rafael, você está dando conta? Ou quer perder a vez?

Maria: A Raiane te bateu? Eu vou contar para a mãe dela.

(Anotações do Diário de Campo, 2017).

Nesses trechos apresentados, assim como em praticamente todos os outros presentes no caderno de campo, percebeu-se que todas as vezes que as professoras chamaram a atenção das crianças, suas falas eram seguidas de ameaça, como apresentado acima ou seguidas de algum castigo.

Marta: Raiane, você perdeu a vez. Acabaram as suas chances. Vem aqui ficar em pé. De frente pra mim (ela fica assim por volta de 4 minutos).

Tarsila: Que coisa vocês dois com essa brincadeira. Estão cansados de saber que não podem brincar de bater. Eu não quero vocês dois perto. Cansei. Rafael você vai perder a vez. Por que os bagunceiros sempre gostam de ficar juntos? Eu não mereço não. Eu não aguento e não mereço.

(Anotações do Diário de Campo, 2017).

A escolha por esses trechos do diário de campo retrata um pouco da realidade diária que foi possível presenciar e representa a categoria para a seleção “castigo”. O que se pode perceber é que, normalmente, as professoras, quando chamam a atenção das crianças, deixam de explicar os motivos que as levam a ameaçar ou castigar as crianças. Não houve a oportunidade de observar momentos nos quais as professoras explicaram às crianças em que elas “erraram” tampouco situações nas quais pudessem refletir juntas sobre as ações consideradas inadequadas.

A falta de comunicação entre o que as professoras esperam das crianças e o que as crianças querem de fato fazer abria espaços para que a indisciplina acontecesse e possibilitasse um esgotamento por parte das professoras e das crianças. Um exemplo dessa falta de comunicação se evidenciou em um episódio em que a professora Tarsila falou com Rafael que ele tinha “perdido a vez” e o mandou sentar de castigo perto de onde estava a pesquisadora, que aproveitou o momento para perguntar a ele por que ele tinha “perdido a

vez”. Para surpresa ele respondeu: “que vez?”. Compreendeu-se imediatamente que ele não sabia o que essa expressão, usada com certa frequência pelas professoras, significava. Claro que, aos poucos, no cotidiano escolar, ele aprenderia que “perder a vez” significava ficar de castigo, fora da brincadeira ou atividade, mas esse episódio fez refletir que nem sempre o que está claro para o adulto está claro para as crianças. No caso de Rafael, ele não sabia o que significava “perder a vez” e talvez nem soubesse por que ele foi retirado da rodinha, visto que nem sempre as regras são feitas coletivamente ou mesmo compartilhadas com as crianças. Com isso não se quer dizer que as crianças não são espertas suficientemente para compreender quase imediatamente que algumas ações são apropriadas ou não, mas que quando os “combinados” são realmente combinados e reforçados, antes de determinadas atividades, muitos inconvenientes e “maus comportamentos” poderiam ser evitados.

Através de um olhar de distanciamento privilegiado de pesquisadora, era possível observar que vários acontecimentos rotineiros e simples que causavam grande estresse e cansaço para as professoras poderiam ser resolvidos se as crianças também fossem incluídas e informadas das intenções que as professoras tinham para determinados momentos/objetos/ espaços.

As vezes que as crianças não foram repreendidas, as professoras as mandaram direto para algum tipo de castigo. Sendo “castigo” utilizado 39% dos momentos em que as crianças agem de forma agressiva/“inapropriada”. Ao serem categorizados os momentos em que as crianças eram colocadas de castigo, percebeu-se que seria necessário fazer um novo agrupamento para observarem-se os tipos de castigos que eram utilizados. Para exemplificar a categoria “castigo” citam-se alguns exemplos descritos no caderno de campo:

Marta: Você quer ficar em pé? Então vai ficar em pé! (Coloca-o em pé, na frente da sala, enquanto explica a atividade de para casa). Pedro, mesmo em pé, dá um jeito de se mexer de forma que irrita a professora.

Maria coloca João de castigo perto de onde a pesquisadora está.

Pedro: Professora, deixa eu brincar?! Eu não vou mais bater.

Maria: Tem que pensar antes de bater. Agora vai ficar aí. (Estavam no parquinho).

Tarsila entra apressada na sala da Marta e coloca Francisco sentado no chão.

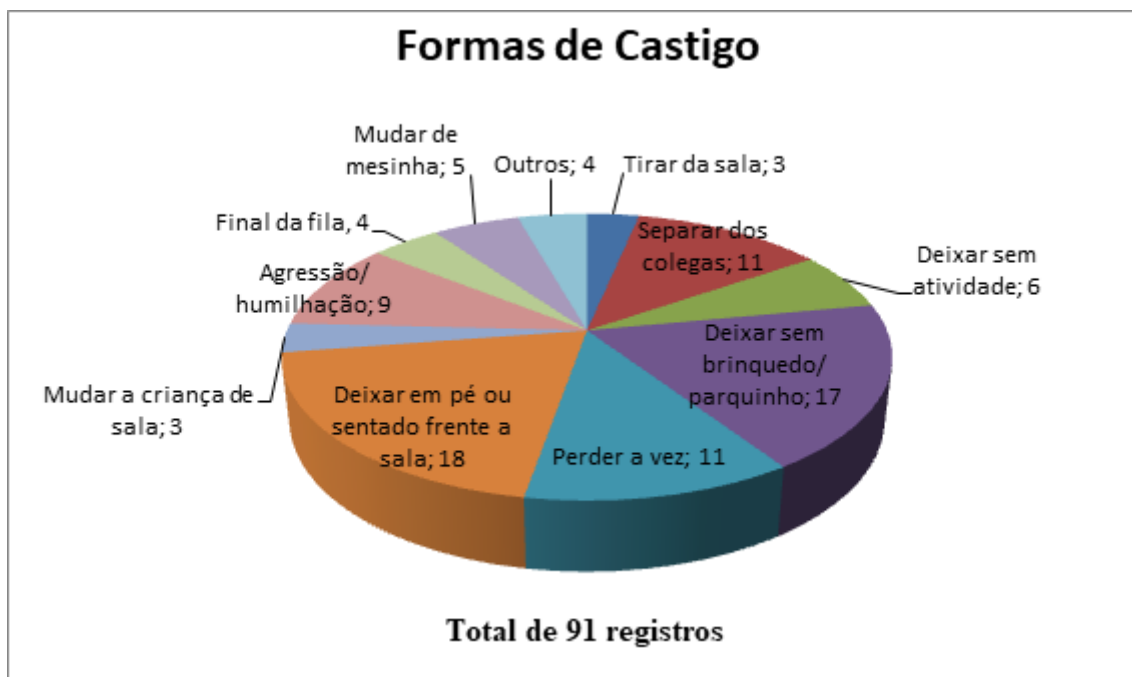
Tarsila: Senta aí! Batendo nos amigos! (E sai da sala deixando Francisco sentado no chão da sala da professora Marta. Todas as crianças olham para a criança que parece estar envergonhada.)

(Trechos do diário de campo, 2017)

Aqui se apresentam três formas de castigo utilizadas com certa frequência pelas professoras – obrigar as crianças a ficarem em pé na frente da sala, ou sentadas no chão, ou

colocá-las na sala de outras professoras (normalmente na sala da professora Marta porque na escola ela tinha “fama de ser uma professora brava”). Apresentamos a seguir o gráfico com todas as formas de castigo que ocorreram durante as observações.

Gráfico 6: Formas de castigos utilizadas pelas professoras



Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Ao se criar uma nova categorização especificando quais tipos de castigo eram utilizados pelas professoras e dialogando com a pesquisa realizada por Luz (2005), percebeu-se que, mesmo após 13 anos entre esta pesquisa e a dela, os resultados são muito semelhantes. Ao analisar as práticas das professoras, Luz (2005) identificou:

As observações realizadas nas salas das professoras entrevistadas no que diz respeito à conduta diante de comportamentos indesejados evidenciou que na maioria das vezes as crianças são ameaçadas com algum tipo de castigo, predominando realmente a repreensão verbal diante dos colegas. A conversa individual ocorreu pouquíssimas vezes e em nossa percepção o modo como se estruturam as atividades não propicia condições adequadas para que esse tipo de conduta ocorra. As atividades são excessivamente centradas na figura da professora, por essa razão, se torna difícil para ela conseguir voltar sua atenção somente para uma ou duas crianças. Não presenciamos trabalhos em grupo, assim como não constatamos situações de liberdade de ação, onde a criança pudesse escolher o que fazer, explorando os “cantos” da sala (LUZ, 2005, p. 102).

Pode-se observar que, dentre os castigos utilizados, estão os que obrigam que a criança se assente em algum lugar ou fique em pé em algum lugar – normalmente na frente da sala, onde fica o quadro branco – até que as professoras mandem que voltem para seus lugares. Esse castigo aconteceu em 20% das observações. Já 19% representaram a quantidade de vezes em que as crianças foram castigadas perdendo a oportunidade de irem para o parquinho, ou quando deixaram de brincar com os brinquedos utilizados naqueles momentos. 12% das vezes representaram as vezes que as crianças foram separadas do seu grupo (sendo que esses 12% representam 11 relatos e em todos eles a criança que é separada dos colegas é Pedro. Esse castigo não foi aplicado a nenhuma outra criança nos momentos em que a pesquisadora pôde acompanhar as professoras e as crianças). Outros 12% dizem respeito a mudar as crianças de sala.

Quanto à categoria agressão/humilhação, refere-se a situações nas quais as professoras usavam de sua autoridade para punir as crianças ou tentavam legitimar algumas formas de violência através da sensação de que estavam educando as crianças. Nandy (2015), dialogando com DeMause, apresenta uma importante questão, que muitas vezes passa despercebida na sociedade atual. Para eles, as crianças continuam sendo maltratadas, como sempre foram ao longo da história, e “que o mundo moderno, no mínimo, é um pouco mais gentil com a criança” (NANDY, 2015, p. 231). Argumentam que o mundo moderno contrapõe a violência tradicional à violência institucionalizada. Nesse sentido, o que chamam de “violência tradicional” é aquilo que hoje se consideram crimes contra as crianças e que até há pouco tempo em nossa história – e atualmente em alguns países – eram aceitos como forma de correção e educação. O que consideram como “violência institucionalizada” são as diversas formas de exploração social e psicológica das crianças. Nandy (2015) considera que atualmente as crianças não são vítimas apenas de seus pais, mas também da sociedade.

Ao contrário do opressor tradicional, ou selvagem, o opressor moderno é vazio por dentro. Ele vive com um senso esquizóide de falta de realidade de seu próprio eu e do de outros. Ele mesmo é um instrumento; ele usa os outros como instrumentos; sua razão é instrumental e legitima suas ações em termos de instrumentalidade. Em resumo, ele vive em um mundo de instrumentos, de instrumentalidades e instrumentação. (...)Elas [as crianças] são vítimas da falta de sentido do colapso da mutualidade entre gerações, do individualismo sem limites (...) Elas são vítimas de uma visão de mundo que vê a criança como uma versão inferior, fraca mas utilizável, do ser humano plenamente operacional que é dono do mundo moderno (NANDY, 2015, p. 233).

Reconhece-se que essa visão tem aos poucos se modificado. Através de inúmeros estudos que vêm sendo desenvolvidos ao longo das últimas décadas, compreende-se que as crianças devem ser valorizadas no presente e não um vir a ser, ou como um ser incompleto que precisa de auxílio para atingir a máxima do ser adulto. No entanto, a forma como a criança tem sido tratada ainda mostra o quanto se precisa avançar. Os dados apresentados nesta pesquisa e em várias outras que trabalham questões semelhantes mostram que os adultos e a sociedade em geral não dão o devido respeito à singularidade da infância e não reconhecem as crianças como sujeitos de desejo e pensamentos próprios e ainda hoje usam a violência como principal forma de punir e educar. Isso fica claro quando se constata que as professoras, em 10% das vezes usaram a violência, sem se constranger com a presença da pesquisadora, por considerarem que aquela forma é legítima, correta e efetiva para educar a criança. Se considerassem por algum momento que determinada atitude seria considerada violenta, discriminatória ou até ilegal, provavelmente não fariam ou não repetiriam tais ações na presença da pesquisadora ou de outros adultos – e é isto que o Nandy (2015) e outros autores chamam de “violência institucionalizada”.

Corroborando com as reflexões feitas por Nandy (2015) sobre a realidade na Índia, Pino (2007) destaca que no Brasil a situação relacionada à violência não é muito diferente. Ele relaciona a violência como um vírus que penetra o tecido social e causa adoecimento moral das instituições. Para ele, o fenômeno da violência não é novo nem exclusivo do Brasil, no entanto, as formas com que ela se apresenta são inusitadas e suas consequências imprevisíveis (p. 764). Em seus argumentos, o autor afirma que, para legitimar a violência, surge uma racionalidade cheia de “razões” para ultrapassar os limites das regras próprias da razão humana.

Essa reflexão nos auxilia a afirmar que é preciso dialogar sobre essas questões para que a visão da criança como uma pessoa com direitos, especialmente dentro das instituições educativas, seja assegurada e que o compartilhamento de espaços entre adultos e crianças tenha como base o respeito mútuo.

Outro dado apresentado nesta pesquisa mostrou que em 21% das vezes que as crianças agem de maneira indesejável as professoras somente ameaçam, sem aplicar castigo. Entende-se que, dependendo da maneira como a professora repreende a criança, poderia haver alguma interação, com o diálogo sobre as intenções tanto da professora quanto da criança. No entanto, quando as professoras apenas ameaçam as crianças, considera-se que o resultado mais provável é fazer a criança parar o que está fazendo de “errado” momentaneamente e apenas por medo de que a ameaça se concretize. Como podemos ver a seguir.

Marta: Eu já falei que eu quero filmar ele fazendo isso para mostrar pros pais dele (Pedro apontou o dedo do meio para as professoras). Ele não senta direito, né?! Tem que voltar para o berçário para aprender a sentar.

Maria: A Raiane te bateu? Eu vou contar para a mãe dela.

Tarsila: Você não vai mais brincar com os brinquedos da escola, porque você quebra tudo! (Rafael tinha jogado o carrinho no chão e a rodinha saiu). Pode pegar a roda e você vai consertar, pois foi você quem quebrou (ele encaixa a roda). Você quebra brinquedos na sua casa. Aqui na escola não. (Trechos do Diário de Campo, 2017).

Nos momentos em que se pôde observar as professoras colocar as crianças de castigo, percebeu-se que momentaneamente elas aparentam ficar intimidadas, mas não compreendem os motivos de não poderem agir como estavam agindo ou esperam que a professora se distraia para continuar fazendo aquilo que as levou a serem ameaçadas.

Gráfico 7: Formas de ameaçar as crianças quando agem de maneira inadequada



Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Nas 35 oportunidades (11% das vezes) que as professoras tiveram de conversar com as crianças, foi possível observar que elas demoravam mais para voltar a fazer o que era considerado indesejável pelas professoras, o que levou a se considerar que com essa ação valorizavam mais o protagonismo das crianças podendo ajudá-las na compreensão das consequências de suas ações.

Marta conversa com as crianças e pede que elas respeitem mais a professora Maria no jantar e que se comportem do mesmo jeito que se comportam quando estão com ela.

Tarsila pergunta por que Francisco bateu no colega. Ele diz que apanhou porque estava imitando o colega. Tarsila diz como Francisco deveria ter reagido de forma diferente e não batido no colega. Sua fala é firme e o problema é rapidamente resolvido.

Antes de irem para o lanche, a professora Maria pede que todas as crianças sentem no corredor para repassar as regras e reafirmar o comportamento que espera deles no refeitório.

(Trechos do Diário de Campo, 2017).

As outras ações, que representam em conjunto 8% das ações das professoras, foram: 9 vezes enviaram para a coordenação/intervenção da coordenação; 5 vezes pediram que os pais interviessem; 5 vezes fizeram as crianças pedirem desculpas e por 4 vezes presenciou-se as professoras simplesmente ignorando as ações das crianças. Essas ações são representadas pelos seguintes relatos:

Marta: Ele bateu no colega e agora vamos ligar pra mãe dele. Eu já falei com ela que agora vai ser assim – toda vez que ele bater no colega vamos ligar pra mãe dele buscar ele.

Tarsila enviou Gabriel para a coordenação, pois ele mordeu o colega. Logo em seguida levou Francisco para que as coordenadoras vissem o machucado causado pela mordida e tomassem as devidas medidas.

Maria comenta mais uma vez que acha que ele tem um transtorno chamado “Desafiador Opositor” e que por isso reage daquela maneira sempre que ouve “não”.

(Anotações do Diário de Campo, 2017).

Importante observar que das 9 vezes em que as professoras precisaram recorrer às coordenadoras/direção foi para tentar resolver problemas relacionados com o aluno Pedro, bem como os 5 relatos dos momentos registrados para conversar com os pais estão diretamente relacionados com o aluno. As ações das professoras com essa criança chamaram a atenção. Por esse motivo ao final deste capítulo será apresentada uma descrição mais detalhada sobre essas situações.

Pode-se identificar, ainda, que a ação “pedir desculpas” não é trabalhada com as crianças e a compreensão sobre seu significado parece confuso para elas, como podemos observar neste relato: “Tarsila: Pede desculpas pra ela, Serafim. Serafim: Pedir desculpas não adianta, não é? Tarsila: Não! Tem que pensar antes de fazer!” (Tarsila, 2017).

Serafim fez essa pergunta à professora porque em alguns momentos, quando as crianças corriam para pedir desculpas para “se livrarem” de algum castigo ou para evitar “chamadas de atenção”, a professora dizia que “pedir desculpas não adiantava, que não

aliviava a dor ou resolvia o problema”. Por isso reforçava que as crianças precisavam pensar antes de agir, evitando ter que pedir desculpas para remediar suas ações. Em outro momento, com a mesma professora, as crianças se divertem compreendendo o processo de “perdoar”:

Serafim e Gabriel brincam de brigar. A professora só vê Serafim dando um “soco” em Gabriel e acha que eles estão brigando. Ela chama os dois: Tarsila: Pode bater no colega? Pode abraçar vocês dois. – Eles se abraçam e parecem gostar de fazer isso (Trecho do diário de campo, 12/06/2017).

Dos 5 momentos observados, nos quais o “pedir desculpas” é solicitado, a professora Tarsila é a protagonista de 4 das ações apresentadas. Não houve a oportunidade de presenciar as demais professoras conversando com as crianças e solicitando que elas pedissem desculpas, no entanto, tomando como base as entrevistas com as professoras, relembra-se que essa ação, segundo elas, é uma prática recorrente entre suas ações para auxiliar as crianças na compreensão de suas atitudes e no desenvolvimento do sentimento de empatia.

Sobre as demais observações realizadas no campo, destaca-se uma das coisas que mais chamaram a atenção: as brincadeiras de luta são proibidas na escola. Procuramos saber se essa proibição era uma escolha das professoras ou se era algo institucionalizado. Em conversas informais com outras pesquisadoras percebeu-se que brincadeiras de “lutinha”, ou brincadeiras em que os meninos montam armas e fantasiam matar os colegas¹⁸ são proibidas em muitas escolas e instituições de Educação Infantil. Por terem várias crianças sob seus cuidados, as professoras defendem essa proibição com o argumento de não ser possível observar as brincadeiras de apenas duas ou três crianças para evitar que se machuquem ou que intervenham quando estas brincadeiras começam a machucar “de verdade”.

A criança representa, em suas brincadeiras, as vivências e interações com os adultos por meio de gestos e posturas em uma situação imaginária, por exemplo: ao imitar o adulto fazendo bolo, substitui o bolo “verdadeiro” por algum outro objeto, faz o gesto de abrir o forno, colocar o bolo e fechar a tampa, gesticula, abrindo novamente o forno para retirá-lo, espera que esfrie, soprando para comê-lo. Há todo um ritual de movimentos, gestos, posturas, condutas, palavras que simbolizam essa situação. Essa gama de movimentos experimentados por intermédio da brincadeira contribui para o desenvolvimento da criança (IZA e MELO, 2009, p. 288).

¹⁸ Referência específica aos meninos por não ter havido observações de alguma menina brincando de montar ‘arminhas’ e/ou fantasiar estar matando os/as colegas.

A partir dessa observação, percebe-se que na UMEI Luzia de Oliveira várias outras brincadeiras são proibidas, não por serem perigosas ou “erradas”, mas para evitar que as professoras se preocupem demasiadamente com certos grupos de crianças, ou para evitarem reclamações dos pais e/ou coordenação por não concordarem com alguns tipos de brincadeira na escola, como montar arminhas com lego, brincar de polícia e ladrão, escorregar na grama do parquinho e usar o brinquedo “gira-gira” depois do jantar. No entanto, as crianças sempre tentavam encontrar um jeito de contornar as situações, de transgredir as regras que não compreendiam:

Serafim, Gabriel e Rafael brincam.
Tarsila: Ei, vocês estão brincando de lutinha?
Serafim: Não, a gente tá brincando de bonecos.
Tarsila: E os bonecos estão brincando de que?
Serafim: De quem perder apodrecer na cadeia.
Tarsila: Ah sei...
(Anotações do Diário de Campo, 2017).

Interessante observar a rapidez com que a criança encontra uma justificativa que seria aceitável para a professora. É a agressividade que mantém as crianças e adolescentes resistentes na luta por serem ouvidos, valorizados e terem as suas vontades atendidas; e realizarem ações simples do cotidiano sem que para isso precisem de autorização. Winnicott considera essa luta uma demonstração clara de saúde mental. Para ele, o sujeito que para de lutar por ser atendido é o que não está saudável... daí a relação da desobediência com a agressividade. Precisa-se dela para continuar lutando por aquilo que se considera valioso – as crianças precisam dela para garantir sua autonomia, sua liberdade de movimentos e expressão. A insistência com que Winnicott fala sobre a importância de um ambiente favorável, que suporte as manifestações de agressividade das crianças mostra que as escolas também constituem um espaço relevante para as crianças expressarem essa motilidade de forma “controlada”. Nas instituições escolares algumas crianças passam boa parte do seu dia. É importante que ali encontrem meios para se expressarem sem o medo das punições e sem machucar a si ou aos colegas. Reforça-se a importância de um ambiente favorável e tranquilo, que as monitore no sentido de protegê-las e possibilitar que possam brincar e imaginar.

Podemos sinalizar a importância do educador perceber nessa forma de lidar com a realidade um primeiro esforço para compreendê-la. Se quisermos modificar esse comportamento é importante tentar reconhecer os motivos pelos quais a criança se comportou daquele modo e a partir desses

indicadores tentar promover mudanças que alterem sua relação com esses indicadores (LUZ, 2005, p. 168).

Outra observação que se destacou foi que em nenhum momento se observaram meninas brincando ou se expressando de maneira considerada agressiva. Não foram presenciados momentos em que brincassem de arminha, ou lutinha, ou qualquer outra brincadeira que envolvia certa agressão. Surge a pergunta de como as meninas, e até mesmo as mulheres, expressam a agressividade de forma hostil, ou como lidam com esse sentimento de forma a ressignificá-lo.

Entende-se que as professoras também possuem uma formação de vida em que o conhecimento que aprenderam durante suas trajetórias influencia diretamente no modo de tratar as crianças e de escolher aquilo que pode ou não acontecer nas salas. No entanto, é preciso esclarecer que algumas medidas foram adotadas para garantir às crianças brasileiras alguns direitos básicos.

Considerando a sociedade e suas diversas culturas, existe uma responsabilidade à qual a instituição educativa não pode se furtar, que é a de possibilitar às crianças a liberdade e a segurança de vivenciarem experiências variadas em que suas diversas identidades possam se constituir dentro de um ambiente respeitoso, acolhedor e livre de preconceitos (Proposições Curriculares para a Educação Infantil, 2015, p. 30).

Quando se deparou no campo com as proibições de brincadeiras tidas como violentas, percebeu-se que as crianças são privadas de expressar sua agressividade e, conseqüentemente, de aprender a lidar com ela. Como visto no capítulo anterior, as brincadeiras também são uma das formas de as crianças compreenderem o mundo interno e externo e são, ainda, oportunidades para as professoras conhecerem melhor o universo das crianças, possibilitando a sua mediação com o mundo externo a elas.

Acredita-se que, para as professoras investigadas, proibir as brincadeiras de lutinhas era algo justificado pela dificuldade de prestar atenção nas brincadeiras de apenas um grupo de crianças. Se as crianças estão brincando de brigar ou lutar, seria importante ter um olhar atento que garantisse que as brincadeiras não se tornassem brigas ou que ninguém se machucasse. No entanto, como é preciso que as professoras estejam atentas a todas as crianças, é mais fácil proibir a brincadeira do que “ficar de olho nelas”; “E se uma criança se machuca?” “E se os pais descobrem que estavam brincando de lutinha e eu não fiz nada”. Essas são apenas algumas das angústias e motivações que fazem com que as professoras proibam este tipo de brincadeira por não ser possível “dar conta” de toda atenção que essas

brincadeiras demandam. No entanto, Winnicott (1994) diz que temos uma tendência a negar ou rejeitar a agressividade, portanto, negar ou proibir situações nas quais ela se manifesta, seria uma das formas de negá-la ou rejeitá-la. Consideramos que a falta de compreensão sobre a importância da expressão da agressividade é um grande limitador das possibilidades de ação das crianças.

6.3 O racismo nas ações das professoras

O seu olhar, professor, produz alterações no corpo da criança (...) o olhar de um professor tem o poder de fazer a inteligência florescer ou murchar. (Alves, Rubem, 2002, p.38)

À medida que se mergulha nas reflexões e análises das informações desta pesquisa, percebe-se que seria importante tratar de forma detalhada sobre as relações permeadas por preconceito racial, que foram estabelecidas com Pedro, criança integrante da turma B. Identificou-se que essa criança era tratada de forma diferente das demais crianças e que as professoras eram mais intolerantes com ela. Ao procurar conhecer um pouco o contexto em que Pedro vivia, a pesquisadora buscou informações com suas professoras, com as coordenadoras e a vice-diretora, porém o que sabiam sobre ele não ajudava a ter uma visão geral sobre sua história. Sabia-se apenas que Pedro era uma criança negra, pobre, pertencente a um contexto familiar “complicado”, tinha duas irmãs mais velhas, morando num terreno compartilhado por outros familiares, dormia no quarto com os pais, o pai não se interessava muito por ele, a mãe era superprotetora. Pedro chegou à UMEI Luzia de Oliveira transferido de outra escola, no mês de maio, mas os motivos da transferência não estavam claros para as professoras.

Durante a permanência no campo, manteve-se o foco nas ações das professoras com todas as crianças, especialmente no que se refere às atitudes tomadas para lidar com manifestações consideradas agressivas. No entanto, as ações permeadas por preconceito racial foram uma das surpresas que o campo apresentou, assim, passaram a ser descritas no diário de campo as relações das professoras com o aluno Pedro, na possibilidade de se refletir sobre as situações presenciadas, de forma a se identificarem ações permeadas pelo o racismo e o preconceito de classe.

Surgiu, em determinado ponto da análise e escrita desta dissertação, o questionamento se deveria-se ou não trazer essas questões para reflexão. Primeiro, por não ser

o foco da pesquisa e, em segundo lugar por se tratar de um tema complexo. Outra preocupação a ser considerada era que as professoras participantes da pesquisa não sabiam que a temática do preconceito racial seria alvo de ponderações. No entanto, em conversas com o grupo de pesquisa, concluiu-se que levantar e abordar questões não observadas pelos envolvidos na pesquisa também era uma forma de cuidado para com eles. Por fim, acreditou-se ser importante evidenciar situações que indicam preconceito e que, por diversos motivos, não podem ser observados pelas pessoas envolvidas. A seguir, serão apresentadas informações das observações e das entrevistas que levaram à identificação de ações, pensamentos e sentimentos relacionados ao preconceito racial em diálogo com algumas estudiosas da área.

Com a realização das entrevistas, a escolha por trazer essa questão se intensificou e se mostrou como a forma mais ética de trabalhar com todas as informações construídas no campo de pesquisa. Em conversas com a coordenadora Dandara, ela afirmou perceber que “as pessoas perdem as estribeiras muito fácil com uma criança negra (...) principalmente quando elas não se curvam” (DANDARA, 2017). Durante a entrevista perguntou-se a ela o que considerava agressividade e durante sua fala ela desabafou sobre suas percepções sobre as relações que as professoras estabeleceram com Pedro:

(...) As crianças não são agressivas, mas as professoras são. [Pedro] é rejeitado em vários níveis. Eu já fiz várias leituras porque meu trabalho [Dissertação de Mestrado] é a questão da promoção da igualdade racial, percebi muito claro que o tratamento com a criança negra, que vamos colocar que é mais levada, e uma outra que é clara e que também é levada. Eu percebi uma diferença de tratamento com as crianças. Então eu tenho feito essas leituras, essa observação. Porque uma dá o mesmo trabalho que a outra, mas a outra que leva o nome, a família que leva o nome. Enfim, tem uma questão de preconceito contra a criança negra, ela sofre. E para mim fica cada vez mais claro, as pessoas não tem paciência com uma criança negra como tem com uma criança branca. A criança [Pedro] tem um mês, dois meses que está aqui e as pessoas já perderam a paciência, não querem tentar mais nada (Trecho da entrevista com Dandara, julho de 2017).

Desde quando Pedro entrou na escola até o momento em que a pesquisadora permaneceu em campo, suas relações com as professoras e com os colegas se tornavam cada dia mais complicadas. Quando ele chegou na UMEI, não batia nos colegas nem tinha atitudes consideradas maldosas, como colocar o pé para o colega cair. No entanto, à medida que era hostilizado e constantemente acusado de ser uma criança “insuportável”, agressiva e de difícil convivência, parece que ele passou a assumir o papel que lhes deram. Desde o momento que entrou na escola as professoras já “determinaram” que ele seria uma “criança problema”:

“menino que chega no meio do ano assim, pode saber que vai dar dor de cabeça” (Marta, 2017) – esse pensamento pode ter contribuído para o estigmatizarem e para o agravamento diário de suas relações.

Quando finalizou-se a categorização de todas as informações coletadas no campo e nas entrevistas e durante o cruzamento de dados, pôde-se identificar que algumas categorias só se referiam a ações ou comportamentos diretamente ligados a Pedro. Portanto, após a sistematização dos dados relacionados diretamente à pesquisa, percebeu-se que seria importante sistematizar e categorizar também as informações contidas no diário de campo e nas entrevistas. Identificou-se que no diário de campo apareceram 168 correspondências ao pesquisar pelo nome do Pedro, sendo que, dessas referências, apenas três delas não estava relacionada repreensões.

As crianças conversam e brincam nos seus lugares. A auxiliar de coordenação - AC senta na mesinha com Pedro – que neste dia também está sentado sozinho – e brinca com ele. Enquanto estão brincando, AC o elogia: “Parabéns Pedro, você brilhou agora!”. Esta é a primeira vez que ouço alguém dizendo qualquer palavra de incentivo para ele. AC entrega um livro para David, que permanece no castigo. Ele não usa o livro. Prefere ficar assistindo AC e Pedro brincando. Raiane pede para brincar com eles, mas AC não deixa e manda ela voltar para sua mesinha. Alexandre fica o tempo todo assistindo os dois brincarem. Depois de um tempo AC diz a Pedro que foi muito bom brincar com ele. Eles apertam as mãos e AC volta para a mesa das professoras (Anotações do Diário de Campo, 22/06/2017).

Esse episódio ocorreu em um momento em que a professora Maria precisou sair da sala e pediu para que AC ficasse com as crianças por um tempo. Os outros momentos registrados como interações positivas surgiram em uma oportunidade de conversa com Pedro.

Pedro me chama empolgado para contar que a Marta prometeu levar a turma no parquinho. Comemoro com ele, temendo que isso não acontecesse. Ele me pede para acompanhá-los. Digo que depois passaria lá para vê-los, pois estava acompanhando a turma B. Aproveitei para perguntar como ele estava. Ele respondeu que estava muito bem. Aproveitei para perguntar se ele gostava da escola. Ele disse que sim. Surpresa, pedi que me dissesse do que ele gostava:

Pedro: Eu gosto de comer. Aqui a gente lancha e janta!

Pesquisadora: Legal! E do que mais você gosta?

Pedro: Eu também gosto de beber.

Pesquisadora: Beber?

Pedro: Beber suco, vitamina... (Anotações do Diário de Campo, 11/07/2017).

Logo que ele respondeu, correu para a fila que se formava para ir para o parquinho. Na descrição do diário de campo, a pesquisadora relata ter ficado inicialmente

surpresa, pois pensava que Pedro não gostava da escola, devido às situações que vivenciava lá. No entanto, compreendeu os bons motivos que o incentivavam a continuar indo para a escola. Ele gostava de ir porque – e talvez dentre outros motivos que naquele momento ele não mencionou – lá ele era alimentado.

O terceiro momento é relatado após Pedro ser observado com duas professoras, no final da tarde, depois do jantar e do parquinho. A pesquisadora não sabia o que havia acontecido, pois estava com a turma A. Soube apenas que a mãe de Pedro havia sido chamada e que as professoras Marta e a auxiliar estavam muito irritadas. Por não suportar assistir àquela cena é registrado no diário que a pesquisadora decidiu ir embora.

Quase perto do portão vejo a mãe dele chegando para buscá-lo. Fico aliviada. Espero no carro para ver Pedro saindo com sua mãe. Ele se despede de mim e eu dele. Até meu carro virar a esquina da rua da escola o ouço gritando "tchau Walquíria!" animadamente (Trecho do diário de campo, 14/07/2017).

Nesse dia, as turmas A e B compartilharam o espaço do parquinho. Então como queriam, a pesquisadora e Pedro, ela pôde também acompanhá-lo naquele momento. A professora Tarsila perguntou neste dia por que as crianças se recusavam a brincar com Pedro, como foi descrito no diário.

Tarsila me pergunta por que ninguém brinca com Pedro. Conversamos enquanto o observávamos durante o momento do parquinho. Percebemos que ele corre de um lado para outro, tentando se inserir nos pequenos grupos que se formam para brincadeiras diversas. No entanto, nenhum grupo permitiu que ele brincasse também (Trechos do Diário de Campo, 11/07/2017).

As crianças não queriam brincar com Pedro porque não estavam acostumadas a estar com ele, visto que em todas as situações que envolviam interações entre as crianças as professoras o separavam de seus colegas e como castigo para aqueles que desobedeciam, elas ameaçavam colocá-las perto de Pedro. As crianças rapidamente aprendem com as adultas ações de inclusão e exclusão; sensivelmente identificam as crianças que são mais queridas e as que são menos solicitadas pelas adultas da instituição e essas observações afetam diretamente nos relacionamentos delas com seus pares. Cavalleiro (1998) aponta em seu trabalho que “as crianças da pré-escola, além de perceberem as diferenças étnicas, percebem também as diferenças de tratamento destinadas a elas pelos adultos à sua volta (p. 199).

Como apresentado no início deste trabalho, quando a pesquisadora trabalhou como professora na Educação infantil, observou que o modo como tratava a criança considerada agressiva influenciava no modo como as outras crianças e até os demais funcionários a tratavam. Outras pesquisas já demonstraram que o comportamento das professoras e o modo como agem influencia na qualidade das relações que as crianças estabelecem umas com as outras. Em alguns momentos pôde-se verificar que as crianças da Turma B já tinham sido influenciadas pela representação social¹⁹ que as professoras faziam de Pedro e evitavam sua companhia ou até mesmo reconhecê-lo como pertencente ao grupo.

Na fila de volta para a sala, Marta manda que Pedro vá à frente dela – para poder observá-lo. Ele bate o pé para subir nas escadas – parecendo querer implicar com a professora – ela grita com ele: "você não manda aqui. Quem manda aqui sou eu. Você vai ficar sozinho lá na sala, até aprender a se comportar". Quando chegamos à sala, ela pede que as demais crianças da mesinha mudem de lugar. Raiane pergunta por quê e Marta diz que é para que Pedro aprenda a ser educado e em seguida grita para Pedro: "eu não te aguento mais!". Enquanto as crianças continuam a atividade, ela fica "de olho" em Pedro, dizendo a todo tempo que ele não está fazendo certo e que deve parar de fazer "gracinha". Depois de um tempo, a coordenadora Dandara entra na sala e Marta desabafa: "Agora ele tá sentado sozinho, porque implica com um, implica com outro, faz assim com o rosto... eu não dou conta". Toda a turma observa as duas conversando. David olha pra mim e diz em voz baixa que o Pedro não é "parceiro" deles (da turma). Perguntei por quê e ele disse que é porque ele veio de outra escola e porque ele desobedece muito à professora (Trechos do Diário de Campo, 05/06/2017)

Foi uma surpresa a afirmação de David, visto que ele também veio de outra escola e também desobedecia muito às professoras. A diferença clara entre os dois é que as professoras demonstravam gostar de David, tinham empatia por ele e sempre o incluíam nas atividades propostas. David sentia que fazia parte da turma, mas a partir das ações das professoras para com Pedro, percebeu que ele não deveria pertencer ao grupo. Em alguns momentos, mesmo quando os dois apresentavam o mesmo comportamento, os castigos aplicados eram diferentes, portanto era esperado que David não considerasse suas atitudes semelhantes às de Pedro.

Pedro e David tinham comportamentos muito parecidos. No entanto, quando eram confrontados, David implorava por desculpas, chorava, e às vezes se jogava no chão suplicando para não aplicarem algum castigo. Já Pedro, quando confrontado, apenas mantinha o olhar fixo nas professoras e permanecia em silêncio. Essa ação de Pedro deixava as

¹⁹ "Representações sociais são consideradas matérias-primas para análise do social, pois revelam, explicam ou questionam a realidade" (TELES, 2010, p. 79) – sobre a Teoria das Representações Sociais.

professoras irritadas. Para elas, ele as estava enfrentando e nunca se “dobrava”, isso as incomodava muito. Em uma conversa com Marta ela disse o que mais lhe incomodava: “Ele não demonstra nenhuma emoção. Você vê, David chora, fica com raiva, faz drama, já ele só demonstra raiva. Como uma criança de 5 anos consegue fazer isso com a gente? A gente esquece que ele tem 5 anos” (Trecho do diário de campo, 0706/2017). A pesquisadora disse a ela que compartilhava de sua impressão – ele não demonstrava sentir medo nem tristeza quando a professora brigava com ele, no entanto, após distanciamento do campo, pergunta-se até que ponto Pedro conseguia esconder sua ansiedade quando situações complicadas aconteciam ou o quanto a aparente frieza poderia ser também um mecanismo de defesa de alguém que é constantemente agredido.

Nandy (2015) acredita que, para os adultos, “na sua forma mais extrema, a criança é apreciada quando ela é o menos genuinamente ingênua ou autêntica – de fato, apenas quando ela atende ao conceito adulto de uma criança boa” (NANDY, 2015, p. 238) e que o conceito de uma criança boa, como mencionado pela professora Tarsila, depende da subjetividade das professoras. Nesse sentido, Luz (2005) afirma que

Quando a criança consegue agir do modo esperado pela educadora significa que conseguiu controlar seus desejos pessoais destrutivos, assim, se a educadora tiver consciência de que por trás de qualquer comportamento está essa luta permanente pode valorizar melhor os comportamentos criativos e construtivos da criança. Em termos práticos, acreditamos que essa postura poderia ajudar os educadores a lidar melhor com os comportamentos “indesejáveis” das crianças e serem mais cuidadosos com o modo como procuram corrigir esses comportamentos, acreditando que essa mudança de atitude poderia ter um efeito potencializador da ação educativa (LUZ, 2005, p.168).

Uma das ações que poderia ser considerada como construtiva era a de Raiane, uma das colegas de Pedro, que usava sua agressividade para protegê-lo. Tinha grande empatia por ele e em alguns momentos lutou bravamente para defendê-lo quando sentia que ele estava sendo injustiçado ou sofrendo ações de violência por parte das professoras. No entanto, suas ações de proteção, cuidado e defesa não eram acolhidas pelas professoras como se vê nos relatos a seguir.

Dandara chega na sala com Pedro, gritando com ele: “VAI ENTRAR E VAI COMPORTAR. Agora espera sua mãe aí, viu? Falta 15 min”. No que Maria completa: “Agora levanta daí pra você ver. Levanta!” Poucos minutos depois, Pedro se levanta. Maria grita: “AQUI, LEVANTOU POR QUÊ?”. Ele finge não ouvir e começa a girar sua garrafinha de água pela corda que ficava presa a ela. Maria tenta tomar a garrafa dele, mas ele não deixa,

segurando a garrafa contra seu corpo. Então os dois começam a lutar pela garrafa. Toda a turma observa o que está acontecendo. Raiane se levanta e grita para a professora: “PARA COM ISSO, SUA MALVADA!”. Quando Maria finalmente pega a garrafa, ela a joga no alto do armário. Pedro parece estar angustiado com a situação, mas não se esquece de demonstrar gratidão à Raiane com um abraço. As demais crianças voltam a brincar. Angustitada com o que presenciei peço licença para a turma e vou embora (Trecho do diário de campo, 20/06/2017).

A presença de Pedro mobilizava a escola toda e se tornou imediatamente alvo das observações da pesquisadora, tanto pelo interesse em ações em envolviam certa agressividade quanto pela identificação de um racismo velado – muitas vezes invisível às próprias professoras e vice-diretora, que tentavam a todo momento “colocá-lo em seu lugar²⁰”.

Na volta do lanche, Pedro fica por último para subir as escadas pulando. Maria não percebe, mas uma professora que descia para o lanche com suas crianças vê e fica indignada. Deixa suas crianças onde estão, vai até a sala da Maria pra buscar o Pedro de volta. Pegando ele pelo braço e gritando pelo corredor diz que vai ensinar ele a andar direito. Os alunos dela observam a cena com os olhos arregalados. Na tentativa de deixá-la constrangida permaneço imóvel observando a cena. Quando ela percebe minha presença começa a falar com Pedro que fez isso para ensaiar como ele deve subir as escadas, que é para o bem dele, para ele não se machucar (Trecho do Diário de Campo, 21/06/2017).

A respeito do trecho citado, Pedro nem conhecia aquela professora, mas ela certamente o conhecia e sabia que “tinha permissão” para tratá-lo daquela forma. Não só ela, mas outras professoras, coordenadoras, vice-diretora e auxiliar de coordenação. Todas se sentiam no direito de “educá-lo”. Já em outro momento, conversando sobre as angústias da professora Marta, ela disse: “sinceramente eu não sei o que vou fazer com ele [Pedro]. Minha vontade é de deletar ele, mas não dá.” (Marta, 2017). As falas das duas participantes da pesquisa, representam as angústias de não saberem como agir frente a situações complexas. Acredita-se que Marta não queria de fato “deletar” Pedro, mas os problemas que a presença dele causava na sala; ou até mesmo que sua incapacidade de resolver tais problemas sozinha a fazia pensar que a inexistência dele seria a melhor solução. As entrevistas corroboraram as observações. Uma das professoras falou que gostaria que ele não estivesse ali e a vice-diretora afirmou que nenhuma professora gostaria de ter crianças com os comportamentos de Pedro, mas que era preciso saber trabalhar com essas crianças também.

²⁰ Expressão usada pela coordenadora Dandara, tanto na entrevista como em conversas informais sobre a relação de Pedro com as professoras.

Elza: (...) A gente não pode, enquanto Gestão, eu e a coordenação, a gente não pode esquecer que ele é um aluno da UMEI, que ele é uma criança, que ele tem seus direitos. Aí você tem que tentar também ver com a professora, porque você não pode deixar o direito do adulto sobrepor o da criança.

Pesquisadora: Em qual sentido?

Elza: Quando uma professora fala assim: “eu não quero esse menino na minha sala”. Mas não tem outra sala. Não tem jeito, ele vai ter que ficar. E mesmo que tivesse, por que ele teria que sair e ir para outra? O que nós podemos fazer para ajudar essa criança? Nós não podemos esquecer que essa criança existe. A gente não pode excluir essa criança, porque a escola é inclusiva. Quando a gente fala em inclusão a gente não fala só em inclusão de deficiente, a gente fala em inclusão inclusive desses casos [de crianças que dão trabalho]. Inclusive desses casos! Que ninguém gostaria de ter, mas que eles existem! Eles fazem parte do cotidiano, porque nós trabalhamos com pessoas (Trecho da entrevista com Elza, setembro de 2017)

Elza, no trecho acima, ao falar sobre o suporte que dá às professoras, exemplifica a complexidade do seu trabalho que envolve compreender a situação vivida, pelo olhar das professoras e das crianças, e como deve mediar os conflitos.

Em vários momentos, ao perceber o quanto a situação começava a mobilizar a escola, as professoras perguntavam a Maria e Marta o que Pedro fazia de tão grave. Foram selecionadas as várias respostas que elas deram na busca por compreender como a situação foi se tornando tão dramática. As respostas para as vezes que eram questionadas sobre as ações de Pedro eram que ele cutucava os colegas, fazia caras irritantes, se mostrava sutil para irritar, não demonstrava emoções, era inquieto, ficava chamando a atenção, andava debaixo da mesa, colocava o dedo do meio, não sabia andar direito, era estabanado.

Marta: O único lugar que ele tem pra extravasar é na escola. Eu entendo ele, mas eu não posso deixar ele fazer o que quer na escola. Também não posso ficar chamando a atenção dele para ele não ficar estigmatizado com os colegas, mas, sinceramente, não sei se vou dar conta. Sério mesmo. (05/06/2017 – sala das professoras).

Dandara entra na sala das professora e Marta desabafa: “Dandara, o que vou fazer com ele? Sinceramente eu não sei. Minha vontade é de deletar ele, mas não dá, né?” (Trechos do diário de campo, 05/06/2017).

A professora expõe sua angústia quanto a sua insegurança em lidar com as questões relacionadas a Pedro. Mesmo dizendo compreender sua situação, diz não poder permitir que ele se expresse de algumas maneiras na escola e não sabe o que fazer para, de alguma forma, ajudá-lo. Já em sua entrevista, ela se posiciona de forma um pouco diferente. Na entrevista a pesquisadora pergunta se os comportamentos considerados agressivos são sempre ruins:

Marta: Não, por exemplo o David, ele não é um menino agressivo, ele é um menino carinhoso. Ele tá... como que fala... É a única forma dele colocar para fora o que ele está sentindo. O Pedro não, o Pedro é sem limites, é uma criança que não expressa sentimento. Ele não expressa! Ele não chora, com aquela cara fechada, irritado e agressivo. O David não, o David é um menino... ele tá sofrendo, entendeu? Eu percebo que ele tá sofrendo quando ele faz essas coisas. Tanto que ele arrepende. Ele pede pra não falar com a mãe dele, ele pede desculpa, aí eu já conversei com ele, “não é só desculpa”, “desculpa só não resolve”. Então você tem que ver também, o que tá acontecendo. Por isso eu gosto de saber o que tá acontecendo na casa do menino. Porque às vezes a forma de tratar, com agressividade é pior. Você tem que ser rígida, igual eu sou com o David. Eu sou rígida, falo e tudo mais, mas eu entendo o que ele tá passando, que a agressividade dele não é de maldade... é porque em algum lugar ele tem que soltar os bichos dele, vai soltar aqui na escola.

Pesquisadora: E a situação do Pedro é diferente?

Marta: Eu acho o Pedro diferente. O Pedro, a agressividade dele... Eu acho que ele tem um transtorno... como que fala... Transtorno... opositor... Transtorno Opositor-Desafiador. Eu acho que ele se encaixa perfeitamente nisso. Agora por que ele tem isso eu não sei, mas eu acho que é... que ele também é uma vítima de onde ele mora... porque, pela história dele, mas ele... ele irrita. Você fala, fala, fala e ele não absorve aquilo que você está falando. David não, eu falo e ele já quieta ali na hora, entendeu? "Agora! Vai sentar! Pode parar com isso" Ele para. Nem que daqui meia hora, uma hora, duas horas ele vai fazer aquilo de novo, mas ele para. O Pedro não, ele vai continuando, ele vai continuando, continuando, continuando. Por isso que eu acho que ele tem esse transtorno. A agressividade dele é um outro tipo de problema (Trecho da entrevista com Marta, julho de 2017).

Marta busca ajuda das coordenadoras e vice-diretora, mas, até o momento em que a pesquisadora esteve presente na instituição, essa questão só se agravou, pois ninguém sabia como lidar com a situação.

Pesquisadora: E quando você fala que ela entregou os pontos o que quer dizer? Não se relaciona mais com a criança? Ou deixou ela de lado?

Elza: Não. Ela faz. O que ela faz pra um ela faz pra ele, mas tem hora que ela chega aqui e fala: “TOMA”. E aí... como que é você ser entregue em um lugar assim, “toma”, ele não é um pacote.

Pesquisadora: Às vezes eu acho que ele se sente um pacote.

Elza: Eu falei pra ela: “Marta, o Pedro não é um pacotinho, ele não é um pacote”.

Pesquisadora: Ao mesmo tempo como que vai obrigar ela a manter ele dentro da sala...

Elza: Porque ela vira e fala assim: “eu cumpro meu papel com ele. Eu dou todas as atividades pra ele, mas chega um ponto que eu não dou conta. Nem eu nem os meninos”, aí quando ela fala “nem eu nem os meninos” significa o que? O que tem sido feito para ele interagir com as outras crianças? Até para os colegas o verem de uma forma diferente? É uma situação muito

complicada. E o que a gente vai fazer com isso? É uma situação muito difícil (Entrevista com Elza, agosto de 2017).

Como a professora não podia deixar Pedro com as coordenadoras, ela o deixava em uma mesa separado de todos os colegas e perto de sua mesa para poder observá-lo de perto. Em determinado momento, durante as análises do diário de campo, observou-se que todas as vezes que se referia a alguma “criança sozinha” era referente a Pedro, então foi realizada uma busca pela palavra “sozinho” no arquivo do diário de campo. Surgiram 13 correspondências à palavra e 12 delas referiam-se a Pedro; apenas uma citação fazia referência a David. Em um desses relatos, observou-se que Pedro ficou sentado, sozinho, por uma hora seguida (do momento do jantar até a hora da saída).

Ao solicitar o descritor “sozinha” surgiu apenas situações nas quais as meninas optavam por estar sozinhas, como o relato do dia 14/07/2017: “Ingred está sentada sozinha observando os meninos correrem e Viviane brinca com meu cabelo ao mesmo tempo em que brinca com Thiago e Vinícius de ser mãe deles. Aproveitamos o momento para brincarmos de tirar fotos” (Relato do Diário de Campo em 14/07/2017).

Uma das formas que Pedro encontrou para se defender da violência sofrida pelas adultas era usar feições irônicas e, em alguns momentos, apontar o dedo do meio para elas. Esse comportamento irritava as professoras, pois elas se sentiam desrespeitadas e não sabiam como exigir o respeito desejado. Uma das ocasiões em que Pedro agiu dessa maneira foi registrado no diário de campo:

Marta: Você não vai brincar. Eu já te falei. Enquanto você não melhorar você não vai brincar. Pega sua cadeira e senta do lado da AC (auxiliar de coordenação). Cara feia pra mim é fome. Você está nervoso? Vai pescar. Já te falei que quem manda aqui sou eu, AC, a vice-diretora.

Nesse momento Pedro expõe o dedo do meio para as duas.

AC: Ele podia perder esse dedo né, queria ver como ele ia fazer.

Marta: Eu já falei que eu quero filmar ele fazendo isso para mostrar pros pais dele.

AC: Assenta direito. Coloca esse pé no chão direito. Isso, apoiou o queixo na mão pra ele não cair? Ele não senta direito, né?!

Marta: Tem que voltar para o berçário para aprender a sentar.

AC: Aponta esse dedo para você ver. Aponta que você vai ficar sem esse dedo é agora.

Todas as crianças param de brincar e parecendo assustadas assistiam àquela cena.

Teles (2010), em sua dissertação de mestrado, ao analisar as relações estabelecidas entre uma professora da Educação Infantil com sua turma de 5 anos, buscando compreender como as práticas pedagógicas podem manifestar racismo reflete:

Acreditamos que as práticas pedagógicas são impulsionadas por representações sociais que os professores possuem das crianças negras. Essas produzem uma realidade, uma teoria do senso comum entendida como verdade e que condiciona nossas ações, num ciclo constante que vai elaborando outras representações. Quando nos reportamos à temática racial, podemos entender que é de acordo com as representações sociais que o professor possui das crianças negras – produzidas pelo modo como os conceitos de raça e racismo foram sendo construídos e legitimados na e pela sociedade, delimitando o significado de ser negro – que ele se relacionará com elas (TELES, 2010, p. 65).

Os problemas relacionados a Pedro não foram resumidos unicamente por questões raciais, visto que na UMEI havia outras crianças negras, bem como professoras e coordenadora. No entanto, não se pode relacionar o comportamento das adultas com essas outras crianças, pois elas não eram consideradas desobedientes, agressivas ou violentas. Mas, ao observar as ações das professoras em situações semelhantes que ocorriam com Pedro e eventualmente com outra criança, perguntou-se por que as ações das professoras eram tão diferentes. Nesse sentido, notou-se com clareza a expressão do racismo e preconceito influenciando – talvez inconscientemente – as atitudes das professoras. Como nestes relatos do diário de campo de um mesmo dia:

As professoras demonstram preocupação com Daniela, que caiu e machucou o dedo. Maria pede que ela encontre Marta para socorrê-la. Marta busca gelo e fica com Daniela passando o gelo cuidadosamente em seu dedo e a leva para a sala das professoras enquanto Marta segue com a turma B. Pedro e Raiane brincam pela sala. Pedro cai e bate a nuca em uma mesa. A pancada foi forte. Ele passa a mão na cabeça e olha as mãos. Maria diz que é por isso que não pode correr, mas nem olha se ele se machucou. Fico observando Pedro e em alguns momentos ele passa a mãozinha na nuca, esfregando. Depois desse momento não consigo mais escrever o que vejo na sala. Fecho o computador e só observo. Durante todo o horário as crianças não receberam nenhuma atividade para fazerem. Maria passou todo o horário tentando mantê-los sob controle. Sem sucesso. Em determinado momento Maria pega Pedro pelo braço e não o solta. Onde vai leva ele arrastado. Ele pergunta por que ela o estava segurando.

Maria: Por que você não está dando conta de ficar sozinho.

Pedro: Mas você está machucando meu braço.

Maria: (constrangida) Nossa, me desculpa!

Pedro: Maria, você pode me soltar agora?

Maria: Não, bom que você fica pertinho de mim.

Pedro: Mas você está me machucando.

Maria: Nossa, desculpa! – e esfrega o pulso da criança (Trecho do Diário de Campo, 29/06/2017).

Assim como em outros momentos durante o campo pesquisado, a pesquisadora não conseguiu continuar o relato enquanto observava, devido ao desconforto com a situação

presenciada. Duas crianças se machucaram no mesmo dia e praticamente no mesmo horário. A menina teve um ferimento superficial no dedo, enquanto Pedro bateu a cabeça fortemente na quina da mesa. A menina branca foi socorrida, cuidaram com gelo e carinho, enquanto Pedro, mais uma vez, foi advertido de que não deveria estar brincando daquele jeito e não foi socorrido. Por reconhecer seu lugar de observadora a pesquisadora não interveio nos cuidados que deveriam ter sido dados a Pedro, mas o observou durante todo o restante da aula, para se assegurar de que a pancada não tinha sido grave ou se ele corria algum tipo de risco além da forte dor que demonstrou ter sentido.

A pesquisadora registrava no diário de campo os nomes das crianças que eram convidadas a irem à frente da sala e escrever a rotina do dia no quadro. À medida que os dias passavam percebeu-se que todos os dias eram praticamente as mesmas crianças que eram convidadas para participarem desse momento. Anotaram-se também os nomes das crianças convidadas para participarem de outras atividades que envolvia ir à frente da sala (como apresentar alguma música ou contar alguma história) e também as/os “ajudantes do dia”. Percebeu-se que, além de serem praticamente as mesmas crianças a serem convidadas para irem à frente, 5 crianças participavam todos os dias, exceto nos dias que elas faltavam. Todas essas crianças eram brancas e de classe média, dentre elas David, criança branca e considerada a mais desobediente antes da chegada de Pedro. Alguns dias David era convidado duas vezes para realizar a mesma atividade, enquanto outras crianças que ainda não tinham participado não eram convidadas. Pedro nunca foi convidado para qualquer atividade durante as observações, inclusive, numa dessas atividades de desenhar a rotina do dia no quadro, Pedro perguntou por que nunca era convidado.

A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isso é bastante perceptível quando analisado o comportamento não-verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco, caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços e de toques (...). Porém, o contato físico é mais escasso na relação professor/aluno negro (CAVALLEIRO, 1998, p. 148).

Em suas análises, Teles (2010) reflete, inclusive, sobre o acesso das crianças negras às instituições de Educação Infantil e apresenta dados estatísticos que permitem afirmar que o acesso à educação ainda é “um privilégio de crianças brancas e de classe média e não um direito das crianças. E quando as crianças negras estão matriculadas na instituição, enfrentam práticas racistas que fatalmente influenciarão e marcarão a construção de sua

identidade, sua autonomia e sua aprendizagem” (TELES, 2010, p.68). E não só isso, acredita-se, que esta postura influencia fortemente no desejo dessas crianças de continuarem frequentando a escola. A autora cita pesquisas que apontam que as professoras compreendem a importância de se trabalharem questões raciais na escola e, de modo geral, lutam para vencer o preconceito, mas que suas práticas ainda retratam suas representações sociais preconceituosas e defende que “o silêncio não significa ausência de conflitos” (TELES, 2010, p. 69). Reconhecer a existência desses conflitos é fundamental para a identificação de ações que devem ser trabalhadas entre as professoras e as crianças, especialmente porque,

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal que, expressa por meio de comportamentos sociais, atitudes e disposições, transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, desfavorecendo o conhecimento a respeito do grupo negro. Esta linguagem não verbal só pode ser captada no seu cotidiano. Ou seja, há na escola uma linguagem que fala pelo silêncio, pelo gesto, pelo comportamento, pelas atitudes, pelo tom de voz, pelo tipo de tratamento, o papel e o lugar guardados ao negro na sociedade (CAVALLEIRO, 1998, p. 201).

Separar Pedro, praticamente todos os dias, certamente dificultava sua socialização com outras crianças. Prejudicava sua aprendizagem e até aquilo que as professoras tanto queriam que ele aprendesse – a se comportar socialmente (segundo o conceito de comportamento social delas). Considera-se contraditório as professoras separarem Pedro para que ele aprendesse a “conviver direito”, ou até aprender a brincar sem machucar os colegas etc.

(...) no que tange ao espaço escolar, as crianças estão tendo infinitas possibilidades para a interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatória contra os negros. Encontramos na escola educadores que se dizem (e se sentem) compromissados com o seu fazer profissional, mas que se mostram cegos para as suas ações, principalmente, quando questionados sobre as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da pré-escola (CAVALLEIRO, 1998, p. 198).

Mesmo considerando que as professoras não teriam consciência de que seu comportamento promovia a exclusão, o preconceito e o racismo, é inegável que suas atitudes prejudicam o desenvolvimento e bem-estar de Pedro, que suas posturas lhe negavam direitos básicos como liberdade de expressão, oportunidades para brincar e socializar, bem-estar, etc. As dissertações de Cavalleiro (1998) e Teles (2010), que se apresentam para dialogarem com as observações desta pesquisa, demonstram que, no intervalo de 20 e 08 anos, respectivamente, que separam suas pesquisas destas observações, poucas coisas mudaram no

que se refere ao tratamento das crianças negras. No entanto, de modo geral, pôde-se observar que as ações descritas na primeira pesquisa eram mais explícitas, o racismo se apresentava de maneira mais evidente. Talvez pelo fato de esse tema não ter sido objeto das análises no campo, o racismo identificado aqui não era tão explícito ou algo que podia ser identificado facilmente.

Ao se achar igualitária e livre do preconceito e da discriminação, a escola tem perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças. Sabemos não ser tarefa apenas da educação a transformação da sociedade. Mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas (CAVALLEIRO, 1998, p.202).

As atitudes apresentadas aqui como preconceituosas ocorriam – acredita-se – porque as professoras não tinham consciência de suas ações racistas e porque não tiveram a oportunidade de refletir sobre suas práticas em momentos próprios e sistematizado de formação na instituição. Estavam tão imersas naquela situação problemática, que não demonstravam refletir profundamente sobre o que estava acontecendo. A situação só se agravava sem que ninguém apresentasse uma solução ou uma mediação. A coordenadora Dandara, que, por sua experiência profissional e pessoal, já havia identificado o conflito como de cunho também racial, não se sentia autorizada a intervir de forma a pontuar para as envolvidas que suas atitudes demonstravam preconceito, impossibilitando as professoras de se deslocarem para uma postura de maior clareza. A coordenadora não tinha respaldo da vice-diretora para agir ou orientar as professoras e, segundo ela, as próprias professoras, de modo geral, não a respeitavam. Elas estavam vivendo alguns conflitos internos – os quais optou-se por não trazer aqui – e posteriormente foi desligada da escola.

Problematizar essas questões observadas no campo não foi fácil, e aqui, mais uma vez, apresentam-se sentimentos e angústias com relação à posição enquanto pesquisadora. Durante as observações em campo, sentia-se angustiada por não poder proteger Pedro ou outras crianças, e, nos momentos de descrição dos resultados e apresentação e problematização dos dados, sentia-se como se estivesse traindo as professoras que, corajosamente, se dispuseram a participar desta pesquisa. Diz-se “corajosamente”, pois todas elas, ao ouvirem o tema da pesquisa se mostraram receosas por serem elas o foco das observações para um tema tão delicado. Destaca-se o cuidado com que a pesquisadora tentou escolher as palavras para não julgá-las e, especialmente, para não adjetivá-las, principalmente nesse contexto em que práticas preconceituosas e racistas eram identificadas. Cavalleiro

(1998) afirma que “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (p. 198). Por isso, considerou-se a importância de a pesquisadora se implicar e se posicionar, de modo a contribuir para o processo de construção de outras pesquisas, especialmente pesquisadoras e pesquisadores iniciantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato é que, a despeito de todas as coisas ruins e andando na direção contrária, há professores que amam os seus alunos e sentem prazer em ensinar. Rubem Alves (2002)

As definições e análises aqui apresentadas permitiram refletir sobre o conceito de agressividade e, ainda, sobre algumas concepções e comportamentos de algumas professoras sobre a temática. Identificou-se que as docentes que participaram da pesquisa não possuíam o suporte necessário que as permitissem refletir sobre suas ações em relação ao comportamento das crianças, visto que documentos municipais, os cursos de formação continuada e as pessoas que estão na direção e coordenação da escola apresentam dificuldades em tratar da questão de forma a contribuir e auxiliar as professoras a lidar com as manifestações de agressividade das crianças. Essa percepção leva a refletir que essa lacuna não é exclusiva da área da Educação, mas que está intimamente relacionada ao contexto social atual. Não se tem clareza sobre a importância da agressividade para o desenvolvimento do indivíduo e há uma tendência de tentar anular os sentimentos, pensamentos e ações considerados “negativos”.

A partir das entrevistas e em diálogo com os estudos da área, percebeu-se que nos cursos de formação a temática não é trabalhada. Identificou-se que o silenciamento e a falta de oportunidades para debater e refletir sobre essas questões contribuem para que as contradições entre as falas/reflexões e ações das profissionais permaneçam ocultas e, de certa maneira, contribuam para que as professoras se sentissem desamparadas e desvalorizadas pelas famílias e pelo governo municipal.

Sabe-se que as professoras precisam ser reconhecidas profissionalmente e valorizadas para que consigam desenvolver o trabalho delas. Na docência, como em tantas outras profissões, o reconhecimento e a valorização profissional influenciam em suas práticas. Nesse sentido, considera-se importante o acompanhamento dessas profissionais, tanto no aspecto pedagógico quanto no psicológico. Esse suporte se mostra fundamental, especialmente nas mediações de conflitos, já que as professoras não precisam “dar conta de tudo sozinhas”, mas tão pouco podem se esquivar de sua responsabilidade frente ao cuidado e educação das crianças.

As professoras precisam desse suporte também porque, ao longo de sua carreira, não tiveram oportunidades de estudar e refletir sobre a agressividade, especialmente compreendida na perspectiva apresentada por Winnicott. Acredita-se que o conceito de agressividade que ele propõe deveria ser incorporado no universo escolar, a começar pelos

documentos oficiais, para auxiliar na compreensão da importância da agressividade na constituição do ser humano e para se refletir sobre as práticas frente aos comportamentos inesperados das crianças, realizando sempre intervenções positivas como modelo.

Percebeu-se que as professoras construíram suas concepções sobre a agressividade a partir de suas vivências e práticas e entendem que o comportamento dos adultos influencia no modo como as crianças agem, ou seja, as crianças observam os adultos e imitam ou tentam ressignificar suas ações, sejam elas consideradas negativas ou positivas, e compreendem que a agressividade manifestada pelas crianças, pode ajudá-las a identificar alguma situação atípica. No entanto, parece que elas não identificam esses fatores como positivos.

Nesse sentido, evidencia-se que excluir a criança que se comporta de maneira inadequada ou agressiva do convívio com as outras crianças não se mostrou como efetivo para ensinar as crianças como deveriam se comportar, pelo contrário, a exclusão da criança que demonstra comportamentos agressivos leva a acreditar que piora o comportamento. Como diversos estudos mostram, é na relação com seus pares que as crianças aprendem boa parte daquilo que precisam saber para desenvolverem habilidades sociais consideradas positivas.

Para as professoras, a agressividade é expressa pelas crianças quando estas usam palavras hostis, mordem ou batem nos colegas, empurram, gritam, fazem birra ou instigam outros colegas a agirem com agressividade. Observou-se que, quando as crianças tinham comportamentos que não condiziam com a expectativa das professoras, elas eram punidas e, a partir dessas observações e também das entrevistas, entendeu-se que o que motiva as professoras a agirem frente a manifestações que consideram agressivas é a experiência vinda de suas práticas moldadas por um modelo de disciplina escolar em que as crianças devem ficar quietas e caladas.

Dessa forma, considera-se ser importante, também, incorporar no cotidiano escolar, práticas diárias de reflexões e discussões sobre o que é ser professora na Educação Infantil, no sentido de auxiliar as professoras na incorporação de práticas de ensino e cuidado adequadas para essa faixa etária, contando que, assim, as docentes consigam oferecer às crianças um ambiente suficientemente saudável e acolhedor, que as apoie no seu processo de desenvolvimento, da melhor forma possível.

Indica-se a promoção de momentos de reflexão entre professoras e coordenadoras para juntas desenvolverem estratégias de intervenções que possam auxiliar as crianças e as professoras na expressão da agressividade e no desenvolvimento dos relacionamentos. Ressaltando que as professoras estão inseridas em um contexto em que a sociedade ainda não

compreende a agressividade do modo como foi apresentada, bem como não conseguem diferenciar agressividade de violência. Considera-se ser necessário, enquanto sujeitos, aceitar a própria agressividade para que assim, consiga-se aceitá-la nas outras pessoas.

Enquanto observadora das ações das professoras, em diversos momentos foi possível perceber a própria agressividade, agressividade essa que motivava a querer de alguma forma intervir em alguns momentos, tanto no sentido de auxiliar as professoras quando sentia que elas precisavam de ajuda, quanto para defender as crianças quando percebia que seus direitos estavam sendo negados ou mesmo quando optava por se retirar do campo para evitar desconforto frente a algumas situações.

A análise dos documentos municipais e as observações da ação das professoras reafirmam o desafio de se avançar na compreensão desta temática. Como visto na revisão de literatura, o tema da agressividade é pouco discutido e pouco compreendido em âmbito nacional, mesmo por aqueles que têm como função trabalhar com a educação das crianças. Apoiando-se na visão de Winnicott sobre a importância de um ambiente favorável, que suporte as manifestações de agressividade das crianças, considera-se que uma ampliação da compreensão da temática possa auxiliar a escolas a se constituírem contextos com essa qualidade. Sem esse reconhecimento, aumenta-se a possibilidade de as crianças serem seriamente repreendidas sem que tenham condições de compreender melhor as relações que constroem com as outras pessoas e consigo mesmas.

Pondera-se que as informações aqui apresentadas não têm intenção de se afirmarem como definitivas e que muito ainda precisa ser refletido e analisado. No entanto, acredita-se que o que aqui está posto poderá ser usado para novas discussões no que se refere à prática docente na Educação Infantil e nas relações das adultas com as crianças. Por fim, considera-se que a realização deste trabalho trouxe, primeiramente, grande crescimento pessoal para a pesquisadora e contribuiu para sua formação profissional. Posteriormente, endossou os resultados encontrados em outras pesquisas e avançou no sentido da observação das práticas docentes e das atitudes das professoras frente a comportamentos considerados agressivos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. O. **As unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte: investigações sobre um padrão arquitetônico**. 2010. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Arquitetura. Belo Horizonte. 2010.
- BARBOSA, A.J.G. *et al.* Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento: família e escola. **PSICO**, Rio Grande do Sul, v.. 42, n. 2, p. 228-235, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6791>>. Acesso em 29 Jul. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. São Paulo: Martins Fontes. 1979.
- BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. **Lei Orgânica Municipal**. Belo Horizonte, MG. 1990.
- BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução 001/2015. Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte (SME/BH). 2015.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Lei nº 10.377, de 09 de janeiro de 2012, que Autoriza a delegação, por meio de parceria público-privada, na modalidade de concessão administrativa, de obras e serviços não pedagógicos relacionados à Rede Municipal de Educação, autoriza a criação de mecanismos de garantia para a referida parceria e a inclusão da concessão no Plano Plurianual de Ação Governamental - PPAG - para o período 2010/2013, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1072947>>.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012. Transforma o cargo público efetivo de educador infantil no cargo público efetivo de professor para a educação infantil e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2012.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nos 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2003.
- BONI, V. e QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Em Tese**, v. 2, nº 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em 05 abril 2016.
- BORGES, R. R., MONTEIRO, F. P. T (org.). **Ética e Formação do Professor: Desafios da Educação Infantil**. Campinas, SP: Arte Escrita, 2011.
- BORGES, R. R. A Formação do Professor de Creche Como Prioridade em Políticas Públicas. In: BORGES, R. R., MONTEIRO, F. P. T (org.). **Ética e Formação do Professor: Desafios**

da Educação Infantil. Campinas, SP: Arte Escrita, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Presidência da República.

Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal nº 11.079, de 30 de novembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, **Diário Oficial da União**, 30 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>

BRASIL, Presidência da República. CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 22/98, aprovado em 17/12/1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/04/1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 01, aprovado em 07/04/1999.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 04, aprovado em 16/02/2000.

CAMILO. R. **Novos formatos de docência na Educação Infantil: Um estudo de caso com professoras de projeto**. (Monografia de conclusão de curso). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

CANDREVA, T; *et al.* A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/4520/4695>>. Acesso em 29 Jul. 2015.

CAVALLEIRO. E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 1998.

CHARLOT, B. **Das Relações com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DUMONT-PENA, E. **Cuidar:** relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.

EDUCAÇÃO INFANTIL - UMEI. **Projeto Político Pedagógico**. Arquivo em construção, disponível na secretaria da escola. 2017. (Consulta realizada em agosto de 2017).

FERRARI, I. F. Agressividade e Violência. **Revista Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, vol.18, n. 2, p. 49-62. 2006.

GAGLIOTTO, G.M.; BERTÉ, R.; VALE, G.V. Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n. 1, p. 144-160, jan./jun.2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2218/2048>>. Acesso em 28 de julho de 2015.

GARCIA. R. M. **A Agressividade na Psicanálise Winnicotiana**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, L. B; CREPALDI, M. A; VIEIRA, M. L. A percepção de professoras acerca da agressividade em pré-escolares. **Revista Laboratório de Psicologia da Saúde, Família e Comunidade**. Barbarói, vol. 37, p. 88-104. 2012. Disponível em: <<http://labsfac.ufsc.br/artigos>>. Acesso em 05 de maio de 2016.

IZA, D. F. V; MELLO, M. A. Quietas e Caladas: As atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02, p.283-302, ago. 2009.

KUHLMANN JR. M. Educando a Criança Brasileira. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHOS, L. M., VIEIRA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

KUHLMANN JR. M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN Jr. Infância, História e Educação. In: KUHLMANN Jr. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEWIS. C. S. **Os Quatro Amores**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

LISBOA, C. S. M, KOLLER, S. H. Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. **Psicol. estud.** [online]. 2001, vol.6, n.1, pp.59-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000100008>. Acesso em 03 de julho de 2016.

LUZ, 2005 **Agressividade na Primeira Infância**: Um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2005.

LUZ, I.R. **Agressividade na Primeira Infância**: Um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche. São Paulo: Cortez, 2008.

LUZ, I.R. A agressividade na concepção de Winnicott e suas implicações para a educação infantil. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, n 11, p. 109-137. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4249/pdf_220>. Acesso em 13 de julho de 2015.

LUZ, I.R; et al. Reflexões das professoras da UMEI Grajaú sobre a docência na Educação Infantil. In: SILVA, I.O; LUZ, I. R; GOULAR, M, I, M.(Orgs.) **Crianças, Professoras e famílias**: olhares sobre a Educação Infantil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. Cap. 6, p. 102-115.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. P; SANTIAGO, A. L. **O mal-estar do professor frente à “criança-problema”**. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas. 2015

NANDY. A. **A Imaginação Emancipatória**: Desafios do Século 21; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

NUNES. C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, nº 74, abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em 04 de julho de 2016.

ORMEÑO, G.I.R. **Intervenção com crianças pré-escolares agressivas: suporte à escola e à família em ambiente natural**. 2013. Dissertação (Mestrado) Psicologia da Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013.

OLIVEIRA, B.R. MARTINS, L.G.; FLAUSINO, C.C. (org.). **POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Reflexões e implicações a partir da Gestão Escolar. Juiz de Fora: Editar Editora Associada Ltda, 2017.

PICADO, J. R; ROSE, T. M. S. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2009, vol.29, n.1, pp.132-145. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000100011>>. Acesso em 04 de julho de 2016.

PIETRO, P.P.; JAEGER, F.P. Agressividade na infância: análise psicanalítica. **Visão Global**, Joaçaba, v. 11, n. 2, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/503/245>>. Acesso em 28 de julho de 2015.

PINO. A. Violência, Educação e Sociedade: Um olhar sobre o Brasil Contemporâneo.

Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 763-785, out/ 2007.

PINTO, M. F. N. **O Trabalho Docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

()

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos. Desafios da Formação**, Volume 1. 36 p.1. Belo Horizonte: SMED, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores**. Desafios da Formação, Volume 2. 190 p. Belo Horizonte: SMED, 2015.

REGO, M. C. F. D; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Formação do Educador Infantil: Identificando Dificuldades e Desafios**. 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0814.pdf>>. Acesso em 13 de março de 2017.

RIBEIRO, E. C. M. **Crianças que se revelam agressivas: um estudo fenomenológico sobre o reconhecimento da agressividade em escolares**. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.n Universidade Federal do Pará, , Belém, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5090>>. Acesso em 05 de maio de 2016.

ROCHA. E. A. C. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. nº 16, p. 27-34, jan-abril/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004 . Acesso em 05 de julho de 2016.

ROCHA, F.M; MELO, S. D.G. **Precarização do Trabalho Docente por meio da Parceria Público Privada na Educação no Município de Belo Horizonte**. XI Seminário Internacional de La Red Estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente em tiempos de Estandarización. 2016

RODRIGUES, B.C.L. **Avaliação do Impacto da Utilização de Parceria Público Privada Para a Construção e Operação de Unidades Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. 2015.

SILVA, A.T.B.; DELL PRETTE, A. Problemas de comportamento: um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. ABPMC – Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, São Paulo, v.5, n.2, p. 91-103, julho/dez. 2003. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/74/63>>. Acesso em 29 de julho de 2015

SILVA, I. de O. e. Identidades, formação e práticas profissional com crianças pequenas. **Presença Pedagógica**. v. 15, nº 86 mar/abr. 2009.

SILVA, I. de O e. Educação Infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, 2016. Disponível em:

<http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol_2/vol_2_no_1_full.html>. Acesso em 05 de julho de 2016.

SILVA, I.O; LUZ, I. R; GOULAR, M, I, M.(Orgs.) **Crianças, Professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

SILVA, D.R. **Agressividade em crianças: um estudo em contexto educacional pré-escolar**. 2006. 79f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.

SILVA, Marcia D. N. da. **As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas. Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. **Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis – Suas implicações no cotidiano educacional da criança negra**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2002.

SIND REDE BH. **Informe Reunião do GT da Educação Infantil** em 07/04/2015. Disponível em: <http://www.redebh.com.br/wa_430.html>. Acesso em 15/02/2018

SOLNIT, Rebecca. **Os Homens Explicam Tudo para mim**. São Paulo: Editora Cultrix. 2017.

SOUZA, C. D; **Caracterização da agressividade entre pares de crianças, por professoras pré-escolares**. 2012. Dissertação (Mestrado). Florianópolis, 2012 Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5090>>. Acesso em 05 de maio de 2016.

SOUZA, M. A.; CASTRO, R. E. F. **Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 4, p. 837-845, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a22>>. Acesso em 05 de maio de 2016.

STRADA, N.T.; GONÇALVES, G.M.S. Agressividade na Educação Infantil. **Diálogos Educacionais em Revista**, Campo Grande, MS, v. 4, n. 2, p.107-122, dez. 2013. Disponível em: <<http://dialogoseducacionais.semed.capital.ms.gov.br/index.php/dialogos/article/view/92>>. Acesso em 15 de julho de 2015.

STOLFI, P. F. **Concepções de professores sobre agressão e violência em crianças no início da escolarização**. 2009. 88 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90286>>. Acesso em 05 de maio de 2016.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

TELES, Carolina de Paula. **Representações Sociais sobre as crianças negras na Educação Infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora**.

Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. 2010.

VIEIRA, L. M. F. Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n 67, pag. 3-16. Nov. 1988.

VIEIRA, F. V; SOUZA, G. Trabalho e Emprego na Educação Infantil no Brasil: Segmentação e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 119-139, 2010, Editora UFPR

VILHENA, J. Agressividade e Violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. II, n.2, pag. 27-58. Set. 2002.

WHITE, E. G. **Orientação da Criança**. 9ª ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

CLAIRE, W. **Explorações Psicanalíticas: D. W. Winnicott**. São Paulo: Artmed, 1994.

WINNICOTT, D.W. **Agressão e suas raízes – raízes da agressão**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1987.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. 1987. 5ª edição - São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **A Família e o Desenvolvimento Individual**. 1993. 3ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A Criança e Seu Mundo**. 1965. 6ª edição – Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

_____. **O Gesto Espontâneo**. 1990. São Paulo: Martis Fontes. 1990.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista com a direção e coordenação pedagógica da UMEI Pompéia

(Roteiro adaptado dos Projetos de pesquisa: Conhecendo e enriquecendo as relações entre adultos e crianças na Educação Infantil e Relação escola-família na educação infantil: a questão do compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas, 2014)

Perfil da vice-diretora e coordenadora

- 1- Sua formação profissional: grau, instituição, ano de conclusão, formação continuada, formação para o exercício da direção/coordenação...
- 2- Atuação: somente um turno, dobra na própria UMEI ou em outra UMEI, ou atua em instituição privada ou outra rede de ensino.
- 3- Solicitar que fale um pouco sobre sua trajetória na educação, na Educação Infantil, e inserção na UMEI Pompeia.

Percepção da vice-diretora/coordenadora sobre sua atuação profissional

- 4- A função de vice-diretora/coordenadora pedagógica: como chegou a ela
- 5- A função de vice-diretora/coordenadora pedagógica: como a descreve;
- 6- Quais os principais desafios enfrentados:
 - a- relação com as professoras
 - b- relação com as crianças
- 7- O que você espera das professoras?
- 8- Quais as ações cotidianas na direção/coordenação pedagógica da UMEI Pompéia?
- 9- Qual é sua participação na construção do projeto pedagógico da UMEI?
- 10- Como você avalia/percebe a relação das professoras com as crianças?
- 11- Como você avalia/percebe a relação das professoras com as famílias das crianças?
- 12- Quais as formas de contato (relações) com os familiares das crianças?

Percepção e avaliação da direção/coordenação sobre a agressividade

- 13- Como você definiria a agressividade ou o comportamento agressivo nas crianças?
- 14- Você acha que esse tipo de comportamento é sempre ruim?
- 15- Existem situações em que a agressividade é positiva? Se sim, quais?
- 16- Você acredita que há diferença entre agressividade e violência? Por que?

- 17- E quanto à indisciplina? Você acha que as crianças que se comportam de modo agressivo são também indisciplinadas, desobedientes? Por que?
- 18- Como você se comporta quando uma criança é agressiva com outra?
- 19- Qual é o tipo de orientação transmitida para as professoras, no que se refere à agressividade?
- 20- Durante a sua formação acadêmica em algum momento você estudou sobre o tema da agressividade?

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista com as professoras da UMEI Pompeia

(Roteiro adaptado do Projetos de pesquisa: Conhecendo e enriquecendo as relações entre adultos e crianças na Educação Infantil e Relação escola-família na educação infantil: a questão do compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas, 2014)

Perfil da professora

- 1- Sua formação profissional: grau, instituição, ano de conclusão, formação continuada.
- 2- Atuação: somente um turno, dobra na própria UMEI ou em outra UMEI, ou atua em instituição privada ou outra rede de ensino.
- 3- Solicitar que fale um pouco sobre sua trajetória na educação, na Educação Infantil, e inserção na UMEI Pompeia.

Percepção da professora sobre sua atuação profissional

- 4- Como você descreve a função de professora da Educação Infantil?
- 5- Quais são seus principais desafios?

Percepção e avaliação da professora sobre aspectos institucionais

- 6- Como você se sente participando da construção do projeto pedagógico da UMEI? Como ele orienta seu trabalho?
- 7- Você planeja seu trabalho? Se sim, de que forma, com qual periodicidade?
- 8- Você busca orientação em algum documento oficial ou fontes específicas? Se sim, qual(is).
- 9- Avaliando sua trajetória profissional há algo que você já realizou e hoje considera inadequado? Se sim, poderia descrever?

Percepção e avaliação da professora sobre o seu fazer pedagógico e as relações com as crianças, familiares e comunidade.

- 10- Para você como as crianças aprendem?
- 11- Para vocês os adultos e as outras crianças influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? Como?
- 12- Como você descreve sua relação com as crianças?
- 13- Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar as crianças a compreenderem e expressarem os próprios sentimentos e emoções? Se sim, qual(is)?
- 14- Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar as crianças a compreenderem e respeitarem os sentimentos e emoções das outras crianças? Se sim, qual(is)?

- 15- Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar as crianças a compreenderem as normas e regras presentes na UMEI? Se sim, qual(is)?
- 16- Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar as crianças a compreenderem as consequências de seus comportamentos e ações? Se sim, qual(is)?
- 17- Como você descreve sua relação com as famílias das crianças?

Percepção e avaliação da professora sobre a agressividade

- 18- Como você definiria a agressividade ou o comportamento agressivo nas crianças?
- 19- Você acha que esse tipo de comportamento é sempre ruim?
- 20- Existem situações em que a agressividade é positiva? Quais?
- 21- Você acredita que há diferença entre agressividade e violência? Por que?
- 22- E quanto à indisciplina? Como você definiria a indisciplina ou o comportamento indisciplinado das crianças?
- 23- Você acha que há diferença entre indisciplina e agressividade? Por que? Você acha que as crianças que se comportam de modo agressivo são também indisciplinadas, desobedientes? Por que?
- 24- Como você se comporta quando uma criança é agressiva com outra criança?
- 25- Qual é o tipo de orientação transmitida pela coordenação, no que se refere à agressividade?
- 26- Durante a sua formação acadêmica em algum momento você estudou sobre o tema da agressividade?
- 27- Há algo mais que você gostaria de falar e que não foi perguntado?

ANEXO 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada professora,

Temos o prazer em convidá-la para contribuir com a pesquisa “Um estudo sobre as percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil”. Projeto de mestrado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a responsabilidade da mestranda Walquíria de Souza Euzébio, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Iza Rodrigues da Luz. Essa pesquisa busca investigar como professoras da Educação Infantil percebem e agem diante das manifestações de agressividade de crianças de quatro a cinco anos de idade em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI em Belo Horizonte. A hipótese que orienta a pesquisa é a de que a ação das professoras pode auxiliar as crianças a encontrarem formas construtivas de manifestação da agressividade. Sua participação nesta pesquisa consistirá em consentir a mestranda o acesso e inserção na turma. Serão feitas observações das atividades que você realiza com as crianças na escola, acompanhando sua rotina, sem que sejam necessárias modificações na mesma. Para o registro serão utilizadas fotografias, filmagens e caderno de campo. Você também participará de entrevistas que serão gravadas para que depois possam ser transcritas. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. É muito importante a sua participação, para nos possibilitar conhecer que experiências as professoras têm com a referida temática e saber que ações empreendem quando as crianças manifestam sua agressividade na escola. Como benefício, esta pesquisa pretende (I) levar ao ambiente da escola uma visão diferenciada a respeito da temática, a saber, um olhar sobre a agressividade como parte da constituição de todo ser humano e que por essa razão não é sempre algo negativo e (II) estabelecer, juntamente com as professoras um espaço de reflexão e análise da relação do tema com as práticas escolares que as auxiliem no processo educativo das crianças. Os riscos da pesquisa são mínimos, no entanto, pode ocorrer algum risco de constrangimento ou desconforto em função da presença da pesquisadora em sala e da interação com você e com as crianças e algum risco de quebra de sigilo. A fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora tomará todos os cuidados para que sua presença interfira o mínimo possível na sua rotina com as crianças e buscará estabelecer uma boa relação com vocês para que se sintam confortáveis para participar da pesquisa. Buscará também proteger todos os registros para evitar que outras pessoas tenham acesso a eles. Todas as ações da pesquisa serão comunicadas com antecedência para que você autorize sua realização ou tenha a opção de não autorizar ou interromper sua participação. A pesquisadora também entregará com antecedência o roteiro das entrevistas para que você possa conhecer os assuntos que serão tratados e sentir-se a vontade para conversar sobre eles ou até mesmo optar por não conversar sobre algum assunto.

Em qualquer momento, você poderá pedir esclarecimentos sobre a pesquisa e até mesmo se recusar a continuar participando dela. Você não terá nenhum custo com a participação na pesquisa e não receberá qualquer vantagem financeira. As informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, revistas e livros. O nome dos participantes, no entanto, não serão identificados, conservando-se o anonimato. Apenas as pesquisadoras terão acesso aos registros da pesquisa que serão armazenados nos seus arquivos pessoais por um período de 5 (cinco) anos. Uma via deste documento ficará com você e outra via será

arquivada juntamente com outros documentos pertinentes a pesquisa. Informamos, abaixo, nossos contatos e do Comitê de Ética da UFMG, que pode ser procurado em caso de dúvidas sobre as questões éticas da pesquisa. Walquíria de Souza Euzébio (Pesquisadora - mestranda); e-mail: walquiriadesouza@gmail.com; telefone: (31) 8795-3169. Prof^a Dr^a Iza Rodrigues da Luz. e-mail: izarodriguesluz@gmail.com; telefone: (31) 3409-6355. COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; e-mail: coep@prpq.ufmg.br; telefone: (31) 3409-4592. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

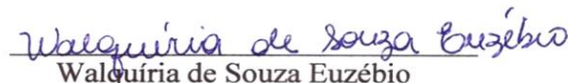
Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, portadora da identidade _____ declaro que fui consultada pelas responsáveis pelo projeto de pesquisa, Iza Rodrigues da Luz e Walquíria de Souza Euzébio, e que li as informações contidas neste documento e fui informada dos procedimentos que serão realizados, do sigilo das informações e que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma via do presente termo e confirmo meu consentimento livre e esclarecido.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Professora participante da pesquisa


Prof^a Dr^a Iza Rodrigues da Luz


Walquíria de Souza Euzébio

ANEXO 2**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Senhores Pais e/ou Responsáveis,

Pedimos sua autorização para que seu (a) filho (a) possa contribuir com a pesquisa “Um estudo sobre as percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil”. Projeto de mestrado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a responsabilidade da mestranda Walquíria de Souza Euzébio, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Iza Rodrigues da Luz. Essa pesquisa tem como objetivo investigar como professoras da Educação Infantil percebem e agem diante das manifestações de agressividade de crianças de quatro a cinco anos de idade em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI em Belo Horizonte. A hipótese que orienta a pesquisa é a de que a ação das professoras pode auxiliar as crianças a encontrarem formas construtivas de manifestação da agressividade.

A coleta de dados será feita na escola por meio de observações e entrevistas (com as professoras) e conversas (com as crianças). Serão feitos registros das atividades realizadas pelas professoras e crianças na UMEI por meio de fotos, filmagens e caderno de campo. Você e seu (sua) filho (a) não terão nenhum custo com a pesquisa. Nas publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita identificação dos participantes será revelada, garantindo deste modo o anonimato. Como benefício, esta pesquisa pretende (I) levar ao ambiente da escola uma visão diferenciada a respeito da temática, a saber, um olhar sobre a agressividade como parte da constituição de todo ser humano e que por essa razão não é sempre algo negativo e (II) estabelecer, juntamente com as professoras um espaço de reflexão e análise sobre a relação do tema com as práticas escolares que as auxiliem no processo educativo das crianças. Os riscos da pesquisa são mínimos, visto que a participação de seu (sua) filho (a) não envolve ações diferentes das que já são realizadas no ambiente da escola, no entanto, pode ocorrer algum risco de constrangimento ou desconforto em função da presença da pesquisadora em sala e da interação com as professoras e crianças. A fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora tomará todos os cuidados para que sua presença interfira o mínimo possível na rotina das crianças e professoras e buscará estabelecer uma boa relação com elas para que se sintam confortáveis para participar da pesquisa.

Em conformidade com as normas do Comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que o material coletado durante as observações e entrevistas realizadas serão confidenciais, utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e que apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros que serão armazenados nos seus arquivos pessoais por um período de 5 (cinco) anos. Além disso, informamos que o (a) Sr.(a) e seu (sua) filho(a) podem a qualquer momento desistir de participar e retirar o consentimento.

Informamos, abaixo, nossos contatos e o do Comitê de Ética da UFMG, que pode ser procurado em caso de dúvidas sobre as questões éticas da pesquisa. Walquíria de Souza Euzébio (Pesquisadora - mestranda); e-mail: walquiriadesouza@gmail.com; telefone: (31) 8795-3169. Prof.^a Dr.^a Iza Rodrigues da Luz; e-mail: izarodriguesluz@gmail.com; telefone: (31) 3409-6355. COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP: 31270-901; e-mail: coep@prpq.ufmg.br; telefone: (31) 3409-4592. Desde já, agradecemos a sua colaboração. Caso os

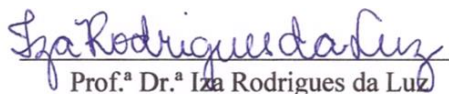
termos acima estejam de acordo com o seu consentimento, gostaríamos que o (a) Sr. (a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

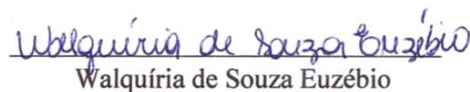
Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, RG _____ declaro que li as informações contidas neste documento e fui informado (a) pelas pesquisadoras Iza Rodrigues da Luz e Walquíria de Souza Euzébio dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações e que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, autorizo meu (minha) filho (a) _____, a participar da pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017 .

Assinatura do (a) responsável


Prof.ª Dr.ª Iza Rodrigues da Luz


Walquíria de Souza Euzébio