

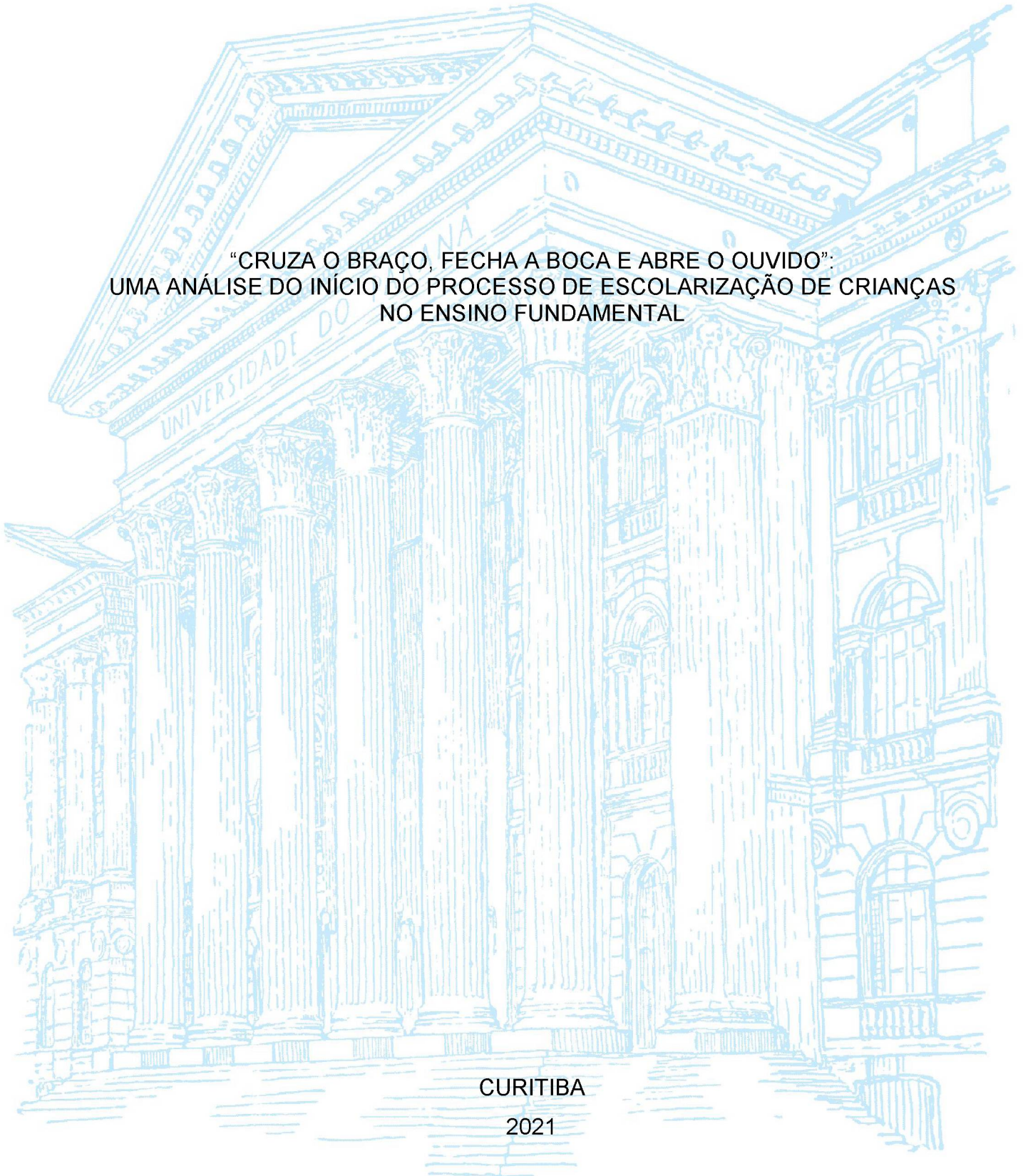
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IORGE SOARES NOBRE

“CRUZA O BRAÇO, FECHA A BOCA E ABRE O OUVIDO”:
UMA ANÁLISE DO INÍCIO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS
NO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2021



IORGE SOARES NOBRE

“CRUZA O BRAÇO, FECHA A BOCA E ABRE O OUVIDO”:
UMA ANÁLISE DO INÍCIO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS
NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Adriane Knoblauch

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Nobre, Iorge Soares.

“Cruza o braço, fecha a boca e abre o ouvido” : uma análise do início do processo de escolarização de crianças no ensino fundamental / Iorge Soares Nobre. – Curitiba, 2021.

144 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriane Knoblauch

1. Educação. 2. Cultura escolar. 3. Ensino fundamental. 4. Etnografia escolar. 5. Sociologia educacional. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JORGE SOARES NOBRE** intitulada: **"CRUZA O BRAÇO, FECHA A BOCA E ABRE O OUVIDO": UMA ANÁLISE DO INÍCIO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANE KNOBLAUCH, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

30/03/2021 08:40:19.0

ADRIANE KNOBLAUCH

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

31/03/2021 13:49:44.0

LUCIANE PAIVA ALVES DE OLIVEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/03/2021 08:31:24.0

LISANDRA OGG GOMES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Esta dissertação é dedicada a todos os profissionais da educação que dão tudo de si diariamente para atender nossas crianças e contribuir com o seu desenvolvimento, e que também não param de buscar formas de aperfeiçoar o seu trabalho. Enquanto tivermos docentes engajados em seu ofício, continuaremos com a esperança da construção de uma sociedade mais justa, acessível e tolerante às diferenças. Viva os nossos professores e as nossas professoras!

AGRADECIMENTOS

Ao meu irmão Iago Nobre Soares e à minha mãe Maria Izenate Nobre, por me apoiarem e me acompanharem durante esta fase de minha vida.

À Nashyelli Salazar Flores, por ser uma companheira que proporcionou convivências tão enriquecedoras para mim durante este período, sempre com muito amor, carinho, sinceridade e parceria.

À Douglas Renan Wactawski, Eduardo Rodrigues, Felipe Schinaider e Giovanni Spagnolo, por terem sido amigos sempre presentes nesta etapa de minha vida e que me ajudaram a me manter de bom humor e com ânimo positivo durante boa parte destes dois anos.

À Julio Corcino Rodrigues Mota Jr. e Caroline Picco por serem amigos e colegas pedagogos inspiradores, e que também não se cansam de investigar a Educação.

À todas as professoras e crianças da turma escolhida para realizar a pesquisa, que me acolheram com muito carinho e amizade durante todos os dias de observação da realização deste trabalho.

À toda a equipe de profissionais da educação com que tive contato durante a pesquisa, os quais me atenderam e me receberam de forma muito atenciosa durante toda a realização desta.

À minha orientadora Adriane Knoblauch, por ter acreditado em mim, estar sempre à disposição para me ajudar e ter me ensinado tanto sobre pesquisa.

À Capes, pelo auxílio financeiro.

Ao Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, pela prontidão e eficiência no atendimento da solicitação para a realização desta pesquisa em uma de suas unidades, e por ter me autorizado a realização deste trabalho.

(...) uma democracia é mais do que uma forma de govêrno; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

John Dewey

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar os aspectos envolvidos no processo de escolarização de crianças nos anos iniciais da etapa do Ensino Fundamental. Para tal, foi realizada observação de princípio participativo por parte do pesquisador, a partir de uma abordagem etnográfica inspirada na perspectiva da antropologia interpretativa, com uma turma do Ensino Fundamental, recolhendo dados através de anotações em diário de campo, e acompanhando esta desde o seu 1º ano até o início de seu 3º ano nesta etapa do ensino. Além da observação, também foram realizadas entrevistas individuais com seis professoras que assumiram a turma neste período, sendo estas realizadas a partir da construção de roteiros semiestruturados. O referencial teórico se apoiou em investigações voltadas para o entendimento da cultura escolar e dos princípios das práticas escolares, de modo a auxiliar na análise dos dados recolhidos da pesquisa, e também de estudos da sociologia da infância, estes contribuindo para a interpretação sobre a relação entre a experiência escolar das crianças com o fato de pertencerem à categoria social da infância. Entre as considerações sobre a análise dos dados recolhidos e das práticas observadas, destaca-se que a experiência escolar das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental é projetada pela cultura institucional escolar no sentido de buscar formar um sujeito cidadão produtivo, partindo da projeção de um adulto determinado para os valores atribuídos à experiência de seus alunos, além de que, neste período predomina-se a realização de práticas que pretendem inculcar os valores das condutas consideradas adequadas para o sujeito aluno por parte das crianças no decorrer de sua experiência escolar.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Cultura escolar. Sociologia da infância. Etnografia.

ABSTRACT

The present work searches to present aspects related to the schoolarization process os childrens in the beginning years of the Primary School stage. To realize that, an observation of participative principle was realized by the researcher, from an ethnographic approach inspired by the interpretive anthropology perspective, with an Primary School class, gathering data through field journal notes, and accompanying this class since its 1º year over to the beginning of its 3º year in this stage of the teaching process. Besides the observation, individual interviews have been realized with six teachers that have taken on the class in this period, being realized by the construction of semi-structured scripts. The theoretical reference was based upon investigations around the understanding of the school culture and the school practices principles, in order to auxiliante the analysis from the data gathered from research, and also the sociology of childhood studies, these contributing to the interpretation of the relationship between the school experience of children and the fact that they belong to the social category of childhood. Between the considerations over gathered data review and the noted practices, the highlights is that the school experience of the childrens in the beginning years of the Primary School is projected by the scholastic institutional culture in the sense to pursue the formation of an productive citizen subject, starting from a projection of an determined adult for the values attach to the student experience, apart from that, in this period of that stage of teaching predominates the realization of practices that intend to inculcate the values of the behavior that are considered adequate for the student subject by the childs over the elapse of your school experience.

Keywords: Primary School. School culture. Sociology of childhood. Ethnography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 -	RELAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO PARTE DO OBJETO DE ANÁLISE CITADO NOS RESUMOS DAS PESQUISAS.....	34
FIGURA 1 -	GRÁFICO REFERENTE AO LOCAL DE MORADIA DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA ESCOLA EXTRAÍDO DO PPP DE 2017.....	44
FIGURA 2 -	GRÁFICO REFERENTE AO RECEBIMENTO DO BENEFÍCIO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA PELAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA ESCOLA EXTRAÍDO DO PPP DE 2017.....	45
GRÁFICO 2 -	RELAÇÃO DE CENTRALIDADE DA QUESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO CITADA NOS RESUMOS DAS PESQUISAS.....	35
MAPA 1 -	PLANTA DO 1º PISO DA ESCOLA.....	48
MAPA 2 -	PLANTA DO 2º PISO DA ESCOLA.....	49
QUADRO 1 -	PALAVRAS-CHAVE QUE NÃO APRESENTARAM MAIS DO QUE UMA ÚNICA UTILIZAÇÃO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	30
QUADRO 2 -	DISTRIBUIÇÃO DOS HORÁRIOS APROXIMADOS DOS EVENTOS DE ROTINA DAS AULAS NOS TRÊS ANOS.....	52
GRÁFICO 3 -	RENDA SALARIAL MÉDIA DO BAIRRO EM QUE A ESCOLA SE LOCALIZA EM RELAÇÃO À RENDA SALARIAL MÉDIA DA CIDADE DE CURITIBA EM 2010.....	43
GRÁFICO 4 -	NOTAS DO IDEB DE 2015, 2017 E 2019 DA MÉDIA DA CIDADE DE CURITIBA EM RELAÇÃO ÀS NOTAS DA ESCOLA EM QUE FOI REALIZADA A PESQUISA.....	46
QUADRO 3 -	QUADRO DO PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DA TURMA.....	59

QUADRO 4 - QUADRO DO PERFIL ACADÊMICO DAS PROFESSORAS DA TURMA.....	60
GRÁFICO 5 - RELAÇÃO DA IDADE DAS CRIANÇAS DA TURMA NO 1º ANO EM RELAÇÃO À DATA DE ORIENTAÇÃO DE MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL PELO PARECER NORMATIVO 02/2018 DO CNE.....	67
QUADRO 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE AÇÕES DAS CRIANÇAS QUE SUSCITARAM UTILIZAÇÃO DE RECURSO DE CONTENÇÃO POR PARTE DAS PROFESSORAS.....	97
QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DE CONTENÇÃO E ORIENTAÇÃO DE COMPORTAMENTO UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS POR DIRECIONAMENTO.....	101

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	RELAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES POR QUANTIDADE DE PESQUISAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	28
TABELA 2 -	PALAVRAS-CHAVE MAIS UTILIZADAS NAS PESQUISAS DO LEVANTAMENTO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	30
TABELA 3 -	RELAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS CITADOS NOS RESUMOS DAS PESQUISAS.....	32
TABELA 4 -	RELAÇÃO DA COMPOSIÇÃO DE CRIANÇAS DA TURMA EM SEU 2º ANO EM RELAÇÃO À MESMA TURMA EM SEU 1º ANO.....	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A PESQUISA EM ESCOLA E A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS	26
2.1 ETNOGRAFIA, ENSINO FUNDAMENTAL E ESCOLARIZAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	27
2.2 DESCRIÇÃO DA ABORDAGEM METODOLÓGICA NO CAMPO DE PESQUISA.....	38
3 DESCRIÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA EM QUE FOI REALIZADA A PESQUISA	43
3.1 DESCRIÇÃO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA.....	46
3.2 DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO TEMPORAL E DA ROTINA DA TURMA OBSERVADA.....	50
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EXTRAÍDOS DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS	58
4.1 “ELA CHEGA MUITO SOLTA”: A DITA IMATURIDADE COMO DESAFIO PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES.....	61
4.2 “ESSAS CRIANÇAS SÃO CARENTES DE TUDO”: O DISTANCIAMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS NA ROTINA ESCOLAR.....	75
4.3 “A ATENÇÃO DOS QUE TÊM DIFICULDADE NA FRENTE É MUITO MELHOR”: A UTILIZAÇÃO ESTRATÉGICA DE RECURSOS PARA CONTER E ORIENTAR O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS.....	92
4.4 “FOI SEM QUERER PROF”: AS REAÇÕES DAS CRIANÇAS ÀS PRÁTICAS ESCOLARES.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA REGENTE DA TURMA NO 1º ANO	135
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS DE PERMANÊNCIA DA TURMA NO 1º ANO	137
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA REGENTE DA TURMA NO 1º SEMESTRE DO 2º ANO	139

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA REGENTE DA TURMA NO 2º SEMESTRE DO 2º ANO.....	141
APÊNDICE 5 - FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS E DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS REGENTES.....	143
APÊNDICE 6 - FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS E DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE PERMANÊNCIA.....	144

1 INTRODUÇÃO

Como previsto na lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Ensino Fundamental caracteriza-se como a segunda e mais extensa etapa da educação básica, sendo localizado após a etapa da Educação Infantil e antecedente à etapa do Ensino Médio. A partir da Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006), o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos, tendo como público-alvo crianças dos 6 aos 14 anos de idade.

Ao longo de toda a sua extensão, o Ensino Fundamental é organizado do 1º ao 9º ano, sendo que há um conjunto de metas de desenvolvimento a serem alcançadas, conteúdos a serem trabalhados e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças para garantir a sua transição de um ano para o outro.

Ainda pela Lei nº 9.394/96, em seu Art. 32, o objetivo da etapa do Ensino Fundamental é apresentado como “a formação básica do cidadão”, o qual é previsto ser alcançado a partir de

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Estes aspectos que buscam estimular a formação do cidadão são os principais fundamentos desta etapa do ensino na educação básica, e a localizam como a introdução da experiência escolar para as crianças público-alvo desta, representando uma nova forma de se relacionar com o outro e também de conduta de si mesmo, principalmente em seus anos iniciais.

Apesar de revelar o objetivo da etapa do Ensino Fundamental, a legislação não trata da subjetividade envolvida na relação entre crianças e adultos do meio escolar para que este objetivo seja alcançado, e a relação entre os sujeitos

escolares fica submetida a um discurso de práticas que não ultrapassa a subjetividade existente na relação de poder entre adultos e crianças.

Esta forma de se relacionar, por sua vez, é imbuída de regras de comportamento que visam a produtividade escolar, realizando-se em forma de rituais ao longo da rotina e que exigem, por parte da criança que está sujeita a passar por este processo de adaptação, obediência ao adulto a quem estão subordinadas, e motivação para o desenvolvimento de atividades propostas por estes adultos, com a intensidade destes fatores dependendo de seu tempo, espaço e condição no contexto.

Sobre este processo, Pérez Gómez (2001) afirma que

a escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. Os docentes e os estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11)

Esta imposição de modos de conduta, pensamentos e relações, por sua vez, encontra sua justificativa nos valores atribuídos ao domínio destas pelos alunos. Ainda Pérez Gómez (2001), ao abordar a função educativa da escola, aponta que esta deve “oferecer ao indivíduo a possibilidade de detectar e entender o valor e o sentido dos influxos explícitos ou latentes, que está recebendo em seu desenvolvimento, como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade” (Idem, p. 18). Com isto, a determinação dos valores que são avaliados na escola, assim como as classificações destes vão além do domínio da instituição escolar, pois, segundo Perrenoud (2000), “a escola não tem a liberdade de avaliar qualquer coisa; as formas e as normas de excelência escolar supostamente correspondem às finalidades que uma sociedade atribui ao ensino” (PERRENOUD, 2000, p. 20).

Ademais, esta imposição de modos de conduta pela escola se torna eficaz com a naturalização dos papéis atribuídos aos sujeitos escolares, distribuídos a partir de uma inquestionável relação de poder entre adultos e crianças advindos das experiências sociais dos sujeitos, a qual ultrapassa o âmbito escolar.

Gimeno Sacristán (2005) expõe que

é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana (tem sido assim em nossa própria vida), que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória. Damos como certo que, em uma etapa de suas vidas, o papel das pessoas que vemos é ir às instituições escolares todos os dias (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 13).

Este é o cenário ao qual a criança que ingressa no Ensino Fundamental é sujeita. Destaca-se, ainda, que essa naturalização da escolarização incide em um ocultamento das crianças, para favorecer o amadurecimento do perfil de aluno. Sobre esta experiência proporcionada pela escola para os seus sujeitos, Cândido (1969) nos apresenta que

(...) a escola constitui um ambiente social peculiar, caracterizado pelas formas de tensão e acomodação entre administradores e professores - representando os padrões cristalizados da sociedade - e os imaturos que deverão equacionar, na sua conduta, as exigências desta com as da sua própria sociabilidade (CÂNDIDO, 1969, p. 111).¹

Esta constatação denota que há um conflito na experiência escolar das crianças envolvendo a sua adaptação às expectativas escolares sobre o seu desempenho e desenvolvimento, e os fatores determinantes de sua própria sociabilidade. Isto nos indica que o processo de escolarização, além de preparar a criança para a receptividade de conteúdos, e de efetiva ocupação do papel de aluno no espaço escolar, atua também nas relações destas e nas variáveis determinantes de suas relações.

Apesar do destaque à etapa do Ensino Fundamental quanto ao seu fator escolarizante e o que isto significa para a experiência de infância da criança, o contato desta com um modelo formal de educação se inicia anteriormente ao seu ingresso ainda na etapa da Educação Infantil.

A educação Infantil, por sua vez, caracteriza-se como a etapa da Educação Básica que acolhe crianças dos 0 aos 5 anos de idade e, a partir de sua restrição etária menos abrangente do que a da etapa do Ensino Fundamental apresenta diferenças mais ou menos tolerantes às características da criança que recebe. Sobre estas diferenças, Rocha (2001) afirma que

¹ Por opção do autor, as citações utilizadas no decorrer da presente dissertação mantêm-se em sua grafia original, conforme em seus respectivos textos fontes e sem qualquer alteração quanto a este aspecto.

enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 2001, p. 31).

No contexto da rede de ensino de Curitiba, os documentos oficiais de organização das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental apresentam diferenças em seus princípios de orientação. Corroborando as análises de Rocha (2001), o Caderno I do Currículo da Educação Infantil do município de Curitiba (CURITIBA, 2016a) afirma que as unidades que ofertam a modalidade da Educação Infantil

promovem, de forma reflexiva, a ampliação de repertório das crianças, para além das culturas para a infância, e estabelecem propostas que valorizam a produção infantil, seu tempo e especificidades, ou seja, dão visibilidade à cultura da infância, organizando os espaços e tempos sob a ótica da criança e não pensando apenas nos interesses dos adultos (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 2016a, p. 50).

Esta perspectiva que exalta a produção infantil contrasta com a encontrada no Volume I do Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2016b), a qual assume como ponto de partida, a partir deste documento orientador, a descrição de princípios para a execução de gestão de uma “boa escola”, e afirmando que a função social desta é

promover a aquisição e a produção do conhecimento. Esse conhecimento é o saber sistematizado, produzido pela humanidade ao longo do processo histórico, cultural e social. Portanto, o conhecimento a ser ensinado pela escola é o conhecimento científico, cultural e das práticas sociais (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 2016b, p. 8).

E ainda ressalta que no planejamento do ensino desses conhecimentos a serem ensinados deve-se

considerar a gradação dos conteúdos numa perspectiva de retomada, continuidade e ampliação, reafirmando a autoridade pedagógica necessária aos profissionais da educação, no sentido do domínio dos conteúdos e na escolha das melhores formas de ensinar considerando os documentos oficiais vigentes (Idem, p. 12).

Ou seja, enquanto que a Educação Infantil possui seu princípio partindo das crianças que são o seu público-alvo no momento presente, respeitando os múltiplos tempos de desenvolvimento destas, o Ensino Fundamental parte do princípio político educacional, pensado para formar um perfil de sujeito para uma determinada sociedade, sendo que o desenvolvimento da sua rotina é ditado pela autoridade pedagógica dos adultos.

Desta forma, as crianças são vistas como objeto instrumentalizado em políticas, como afirma Qvortrup (2010):

as crianças sempre tiveram um papel específico – a saber, o de matéria-prima para a produção de uma população adulta. É por isso que sempre nos referimos a elas como nosso futuro ou como a próxima geração. Essa maneira de falar levanta inevitavelmente a suspeita de que a infância não é nosso alvo principal, mas apenas um instrumento para outras propostas. É uma resposta à pergunta que todos os adultos fazem a todas as crianças: o que você vai ser quando você crescer? Tipicamente, os adultos não estão interessados no que as crianças são enquanto crianças (QVORTRUP, 2010, p. 787).

Ser “matéria-prima”, como aponta Qvortrup, é uma característica do fator utilitário atribuído à infância a partir do entendimento sobre os aspectos relacionados ao desenvolvimento humano. Prevót e Chamboredon (1986), ao investigarem a “descoberta” da primeira infância como “objeto pedagógico”, apontam que esta

(...) se oferece no campo de aplicação a todas as utopias, quer se trate de formar bons cidadãos, consumidores esclarecidos, indivíduos liberados das pressões da sociedade de consumo, dos conformismos da moral burguesa ou dos complexos de uma educação severa” (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 44).

Esta afirmação de Prevót e Chamboredon destaca que a infância não é imune a ações de interesses provindos das relações de poder na sociedade, sendo desta forma alvo, principalmente através da escolarização, de ações e intervenções que podem, de uma forma mais ou menos intencional, buscar a utilidade destes sujeitos por parte do sistema econômico e político.

Considerando as diferenças enraizadas nos princípios das duas etapas da Educação Básica e na expectativa existente sobre o futuro das crianças na política educacional, o início da experiência escolar da criança na etapa do Ensino Fundamental é composto por, além de conteúdos a serem aprendidos, também pela

aquisição de determinadas habilidades comportamentais que visam a sua incorporação a este papel que lhe foi submetido: ser aluno.

Esta introdução da criança na etapa do Ensino Fundamental é o foco da presente pesquisa, que tem como objetivo identificar como ocorre o processo de escolarização com as crianças no início da etapa do Ensino Fundamental, questionando: quais as relações entre as práticas realizadas na rotina da escola e as experiências das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A partir dessas relações é possível perceber a constituição do sujeito-aluno?

Com base nestes questionamentos, a presente pesquisa tem como objetivos específicos:

- Identificar quais os valores atribuídos às crianças como “alunos” do Ensino Fundamental, no início desta etapa;
- Encontrar quais os limites e possibilidades de interação estabelecidos culturalmente na relação entre professor e aluno no início do Ensino Fundamental;
- Identificar e relacionar as práticas escolares comuns entre as professoras da turma;
- Apresentar quais as reações das crianças às práticas escolarizantes;

A partir destes objetivos, busca-se apresentar um quadro das relações entre adultos e crianças no início da etapa do Ensino Fundamental, de modo a destacar como as práticas escolarizantes buscam inculcar disposições comportamentais consideradas adequadas em seu público-alvo para a aprimoração da experiência escolar das crianças, considerando-as, no entanto, como sujeitos que não possuem uma postura simplesmente passiva em sua formação, e que dispõem de capacidade interpretativa da realidade ao seu redor, assim como das suas relações.

A perspectiva de “infância” utilizada nesta pesquisa advém dos estudos sociais da infância, os quais surgiram a partir de um novo paradigma em pesquisas com crianças, partindo do princípio de que a infância é uma construção social, e portanto, não pode ser separada das variáveis com as quais mantém relação (classe, gênero, etnia, etc.), e ainda que a infância possui valor de estudo por si mesma (JAMES; PROUT, 2010). Esta perspectiva de infância é importante na presente investigação pela proposta de conhecer e analisar os aspectos envolvidos

na experiência escolar de um grupo de crianças no início da etapa do Ensino Fundamental.

Dentre os pesquisadores que contribuíram na constituição desta nova perspectiva de infância em pesquisas com crianças, Corsaro (2011) auxilia a visualizar a dinamicidade existente nas relações que as crianças estabelecem em seu desenvolvimento, afirmando que

a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta - como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO, 2011, p. 31).

Desse modo, além dos estímulos de sua relação com os adultos, as crianças também são estimuladas entre si, o que Corsaro aponta como “cultura de pares”, na qual “as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta” (Idem, p. 53). Ou seja, a partir desta perspectiva a criança não apenas imita as práticas dos adultos, mas também acrescenta algo de novo a estas a partir de sua experiência de mundo.

Além desta noção de desenvolvimento das crianças que permeiam o senso comum, Sarmiento (2010) alerta para a existência de uma invisibilização social das crianças, o qual surgiu com

(...) o facto da modernidade ter confinado às crianças ao espaço privado, ao cuidado da família e ao apoio de instituições sociais – asilos, infantários, creches, reformatórios, asilos de menores, orfanatos – cujo impulso eugenista inicial se caracteriza exactamente por retirar da esfera pública os cidadãos mais jovens, especialmente se apresentam indicadores potenciais de desviância ou se a indigência económica os remete para cuidados assistenciais (SARMENTO, 2010, p. 4).

A partir desta consideração sobre a experiência de infância das crianças, as ideias de proteção, provinda da noção de infância absolutamente passiva em relação ao adulto, e de preparação, associada ao papel de formação de cidadãos da escola, faz com que a experiência escolar das crianças passe a ser planejada de modo a garantir o preciso controle do desenvolvimento das aptidões e disposições destas, projetadas como futuros adultos produtivos na sociedade.

Desta forma, identificam-se como pertinente a contribuição destes fatores investigados pelos estudos sociais da infância para a compreensão e análise da experiência escolar das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apoiando-se, também, em estudos voltados para a cultura escolar como indispensáveis para o entendimento deste espaço como uma instituição possuínte de especificidades atribuídas pelo seu público-alvo, assim como para a análise de suas relações.

A análise destas relações, por sua vez, não deixa de ser atravessada pelos ditames da cultura escolar exercida nesta instituição. Sobre a cultura escolar, Julia (2001) a descreve como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10).

Assim sendo, a cultura escolar possui sua visibilidade no choque entre dois aspectos envolvidos no desenvolvimento institucional da escola: o planejamento das formas de ensino a partir dos princípios de aprendizagem e a categorização de suas regras de execução destas práticas de ensino. Disso provém uma complexa relação de culturas que se expressam de forma simultânea na rotina escolar.

Para compreender esta realidade, Pérez Gómez (2001) defende uma interpretação mais abrangente do conceito de cultura escolar, e afirma que

o responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como uma instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Com isso nota-se que a cultura escolar extrapola os domínios físicos da própria instituição na qual se realiza, pois, além de se constituir através das ações e práticas realizadas pelos seus sujeitos, esta ainda possui seus fundamentos na vida

social que a rodeia, e também nos preceitos políticos e em conhecimentos técnicos sobre o desenvolvimento de práticas de ensino, o que se faz necessário quando observamos a sua função, uma vez que a escola é uma instituição objetiva na questão de seu produto, que é a formação dos sujeitos para a vida social.

Ao abordar o processo de escolarização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a problemática apresenta uma complexa rede de questões que envolve tanto a temática da cultura escolar quanto os aspectos relacionados à infância. Desta forma, o argumento desenvolvido nesta pesquisa busca, antes de tudo, compreender o que é a escola, assim como propõe Azanha (1991), pesquisador da cultura escolar brasileira, o qual orientou que para responder a esta questão é preciso “descrever as ‘práticas escolares’ e os seus correlatos” (AZANHA, 1991, p. 67), o que no caso da presente pesquisa trata-se dos hábitos, dos procedimentos e das ações dos sujeitos em contexto escolar.

Entretanto, assume-se que a análise e debate aqui realizados por si só não são o suficiente para apontar com total precisão os traços da totalidade das realidades escolares, pois, assim como afirma Tura (2003), os relatórios de uma pesquisa “expressam não a realidade social observada, mas uma construção do real a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada” (TURA, 2003, p. 186).

A partir desta perspectiva, acredita-se que a presente pesquisa pode contribuir para o debate acerca dos temas aqui tratados através da abordagem etnográfica, apresentando a descrição detalhada de um recorte da realidade. Gimeno Sacristán (2005) ao tratar do processo pelo qual a criança se torna aluno afirma que

não diremos nada de novo sobre a figura do menor transformado em aluno, pois, de um jeito ou de outro, tudo já foi dito; mas é preciso lembrar outra vez que algo que já é sabido e combiná-lo de outra forma para que passe a ser parte dos discursos de nosso presente dominado por outros modismos (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 12).

Deste modo, ao considerar o desenvolvimento do debate científico, Gimeno Sacristán considera relevante manter em movimento a produção sobre temáticas já desenvolvidas anteriormente, de modo a captar novas questões sobre o objeto observado, assim como evitar que o conhecimento construído recaia em estaticidade.

Considerando esta perspectiva em relação aos estudos que se debruçam sobre os elementos relacionados ao fenômeno da escolarização, a abordagem etnográfica foi assumida para o desenvolvimento da presente pesquisa por representar uma oportunidade de conhecer as relações entre os sujeitos envolvidos na cultura escolar de modo preciso e minucioso, possibilitando o recolhimento de dados sobre a temática diretamente da imersão do pesquisador no contexto escolar, convivendo com os sujeitos da instituição e observando diretamente com o objeto de estudo em questão.

Sobre as vantagens da observação em pesquisas qualitativas, André e Lüdke (1986) afirmam que “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’”, além de que “as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 26). Assim sendo, a observação foi realizada com a intenção de desenvolver uma pesquisa sobre as relações escolares, considerando as perspectivas dos sujeitos que vivenciam esta realidade.

Quanto à abordagem etnográfica assumida na presente pesquisa, esta inspira-se na perspectiva da antropologia interpretativa, a qual, segundo Geertz (1989), possui como vocação essencial “colocar à nossa disposição as respostas que outros deram (...) e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou” (GEERTZ, 1989, p. 40-41). O autor ainda demarca que a partir desta perspectiva

fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios do comportamento (Idem, p. 20).

Sendo assim, a observação da rotina escolar, a partir desta perspectiva etnográfica, focou-se nas relações entre adultos e crianças no espaço observado, buscando registrar os comportamentos destes sujeitos em relação às práticas escolares, e apresentando a cadeia de ações e reações realizadas na rotina observada de modo a possibilitar uma análise das intencionalidades destas práticas.

Considerando estes aspectos referentes à metodologia, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino de Curitiba, a partir de uma abordagem etnográfica, sendo realizada observação da rotina escolar de uma turma

de Ensino Fundamental. A observação realizada acompanhou a turma desde o segundo semestre do seu 1º ano, passando pelo primeiro e segundo semestre do seu 2º ano, e até o início do primeiro semestre do seu 3º ano nesta etapa do ensino, sendo que foram realizadas anotações em formato de diário de campo durante as observações como instrumento de coleta de dados.

Ao total, foram 43 dias de observação divididos em 13 dias de observação em cada semestre do 1º e 2º ano da turma, e mais 4 dias de observação no 3º ano da turma. A menor quantidade de dias de observação no 3º ano da turma deve-se à suspensão das atividades presenciais em todas as escolas da rede municipal de Curitiba pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2020, o que fez parte das medidas de isolamento social para a prevenção de contaminação do vírus Covid-19 pela prefeitura municipal.

Vale ressaltar ainda que, além dos dias de observação que foram reduzidos devido à condição de isolamento social no período de pandemia, a entrevista com a professora regente da turma em seu 3º ano também não pôde ser realizada, assim como a realização de uma escuta mais precisa das crianças da turma no decorrer de 2020, sobre questões identificadas ao longo da pesquisa que estariam atribuídas a sua experiência escolar². A intenção era realizar esta escuta das crianças através de alguma dinâmica assim que estas concordassem em participar, após autorização dos seus responsáveis e da Secretaria Municipal de Educação. Devido à impossibilidade dessa escuta mais sistemática, as falas das crianças apresentadas nesta pesquisa foram recolhidas através da observação das relações entre os sujeitos na rotina escolar, e também com eventuais oportunidades de conversa que o pesquisador teve com as crianças da turma.

Além da observação, foram realizadas entrevistas com seis professoras que passaram pela turma neste período de três anos, sendo estas a professora regente da turma no 1º ano, as professoras de Artes, Educação Física e Ensino Religioso do 1º e 2º ano da turma, e as duas professoras regentes que passaram pela turma em seu 2º ano.

² Reconhecemos aqui a importância de trazer a voz das crianças para pesquisas que envolvem a sua experiência escolar e relações com adultos e seus pares nestes espaços, principalmente a partir dos estudos sociais infância, os quais reconhecem a infância como uma categoria estrutural na sociedade e a criança como um agente ativo nesta (QVORTRUP, 2010; ALANEN, 2009), entretanto, a limitação de acesso e de tempo para realização de uma escuta mais precisa das crianças foi um fator contingente ao qual o desenvolvimento da pesquisa ficou submetido. No entanto, consideramos que a escuta ocorrida, ainda que de forma mais informal, foi suficiente para as análises aqui apresentadas.

Em 2018, quando as crianças frequentavam o 1º ano, as observações e as entrevistas com as professoras ocorreram para a realização de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso para a obtenção de graduação no curso de Pedagogia. Intitulada “A infância no primeiro ano do ensino fundamental: o desafio de tornar-se aluno sendo criança” (NOBRE, 2018), a pesquisa tinha como objetivo compreender o processo de aculturação escolar por parte das crianças durante o primeiro ano do Ensino Fundamental, e foi defendida em dezembro do mesmo ano. Sendo assim, os dados desta pesquisa realizada em 2018 foram incorporados para complementar a presente investigação, possibilitando uma visão longitudinal da experiência escolar das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Os instrumentos de coleta de dados foram os mesmos durante os três anos, sendo estes os registros dos dias de observação em formato de diário, com observações de práticas e conversas com os sujeitos do espaço escolar, e a transcrição de gravações de áudio das entrevistas realizadas.

A observação teve como princípio a abordagem participativa do pesquisador, a qual se trata de “uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 28). Com isso, a partir desta abordagem foi estabelecida uma proximidade com os sujeitos participantes da pesquisa, possibilitando abertura para o conhecimento e análise das práticas da instituição.

Em relação às entrevistas, estas foram elaboradas a partir de roteiro semiestruturado, o que possibilitou a imersão em temas específicos das práticas e da formação das professoras entrevistadas. Ainda segundo André e Lüdke (1986), na entrevista de roteiro semiestruturado “(...) o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (Idem, 1986, p. 34).

Além desses dois instrumentos de coleta de dados, também há a análise de documentos como uma ficha de perfil profissional e acadêmico das professoras e a lista com as datas de nascimento das crianças fornecidas pela escola. Por questões éticas, a identidade da escola e de todos os sujeitos participantes da pesquisa foram preservadas com a utilização de pseudônimos para ocultar seus nomes reais.

Na sequência, a pesquisa se desenvolve em mais cinco capítulos: no segundo capítulo será desenvolvido o debate sobre os aspectos envolvidos à

abordagem etnográfica para a realização da pesquisa; no terceiro capítulo serão apresentadas as informações referentes à organização espacial e temporal da escola em que a pesquisa foi realizada; no quarto capítulo serão apresentados e analisados os dados das observações e entrevistas, sendo este subdividido em quatro seções, as quais consideram, respectivamente, os aspectos referentes à “imaturidade” das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o distanciamento entre adultos e crianças na rotina escolar, os recursos e estratégias utilizados pelas professoras para conter e orientar o comportamento das crianças, e as reações das crianças às práticas escolares; por fim, no quinto capítulo serão desenvolvidas as considerações finais da pesquisa.

2 A PESQUISA EM ESCOLA E A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Conhecer os aspectos envolvidos na experiência escolar das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como as relações entre os sujeitos que configuram este espaço, demanda um olhar atento a detalhes da rotina escolar, alicerçado por um embasamento teórico crítico sobre o fenômeno da escolarização e seus correlatos.

Desta forma, a observação direta da rotina escolar proporciona ao pesquisador a imersão necessária para a leitura dos detalhes envolvidos nas relações dos sujeitos escolares, e a abordagem etnográfica apresenta-se como uma metodologia que proporciona um recolhimento e análise de dados contributivos para este campo de pesquisa.

Segundo Geertz (1989), o trabalho etnográfico é uma “descrição densa” de uma cultura, e o etnógrafo, em sua imersão no campo de pesquisa “deve atentar-se para o comportamento, e com exatidão, pois é através do fluxo do comportamento - ou, mais precisamente, da ação social - que as formas culturais encontram articulação” (GEERTZ, 1989, p. 26-27). Desta forma, durante as observações da rotina foi realizado o esforço de visualizar o fluxo de comportamentos dos sujeitos do contexto observado, de modo a registrar as ações constantes e as suas variações, considerando ainda que

O etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente (Idem, p. 29).

Assim, a partir de uma postura participativa, o pesquisador da presente pesquisa interagiu com os sujeitos participantes durante toda a observação, auxiliando as professoras com aspectos referentes à rotina escolar, brincando com as crianças no recreio, e também através de conversas eventuais com os sujeitos da escola, como membros das equipes de limpeza, manutenção, servidores administrativos e inspetoras, além das crianças e professoras. No entanto, destacamos desde já que os sujeitos da escola sabiam que a presença do pesquisador nela ocorria em função da coleta de dados para a pesquisa.

Ressaltamos ainda que a interferência do pesquisador no campo de pesquisa não é desconsiderada na análise dos dados apresentados ao longo desta pesquisa, e a sua participação na rotina da turma observada é interpretada como elemento que auxiliou a captar questões pertinentes para o desenvolvimento da mesma.

Considerando a relevância da abordagem etnográfica em uma pesquisa que trata de investigar o fenômeno da escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, este capítulo se divide em duas seções, sendo que a primeira apresenta uma revisão de literatura da produção de pesquisas relacionadas à escolarização no Ensino Fundamental a partir de uma abordagem etnográfica, e a segunda descreve a experiência da abordagem etnográfica na presente pesquisa.

2.1 ETNOGRAFIA, ENSINO FUNDAMENTAL E ESCOLARIZAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

A abordagem etnográfica sobre o processo de escolarização na etapa do Ensino Fundamental possui uma considerável produção de pesquisas no Brasil, apresentadas a partir de uma diversidade de princípios teóricos e problemáticas ligadas ao fenômeno da experiência escolar das crianças em nossa sociedade. Esta diversidade de temáticas ligadas à questão da escolarização no Ensino Fundamental tornou-se evidente em levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Com o objetivo de encontrar produções de pesquisas referentes ao fenômeno da escolarização na etapa do Ensino Fundamental a partir de uma abordagem etnográfica, foi realizada uma revisão sistemática com pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os termos “etnografia”, “ensino fundamental” e “escolarização” como descritores de busca. Esses termos foram elencados em função de estarem relacionados com a temática da pesquisa aqui desenvolvida. Desta forma, os dados que serão aqui apresentados não se referem a todos os trabalhos sobre etnografia ou ensino fundamental ou escolarização isoladamente, mas aos trabalhos em que os três termos apareceram concomitantemente.

Segundo Costa e Zoltowski (2014), a revisão sistemática é “um método que permite maximizar o resultado de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada” (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014, p. 56),

possibilitando assim um levantamento crítico e reflexivo sobre os dados e os materiais recolhidos na investigação.

A partir desta perspectiva, o levantamento e análise destas pesquisas foi realizado entre os meses de abril e maio de 2020 e resultou em 21 trabalhos, entre teses e dissertações na referida plataforma, dentre estes, 19 foram encontrados em sua integralidade nos bancos dos programas de pós-graduação disponibilizados *on-line*, sendo estas 19 pesquisas as representantes dos dados a seguir.

Na sequência, além da leitura dos resumos das 19 pesquisas, foi realizada a coleta de informações referentes ao tipo da pesquisa (tese ou dissertação), ao ano de sua defesa, programa e instituição na qual foi realizada e as palavras-chave utilizadas. Após isto, os dados foram analisados buscando identificar as temáticas mais utilizadas com a questão da escolarização no Ensino Fundamental, assim como as abordagens mais adotadas em relação à metodologia para a investigação sobre esta temática. A partir dos dados obtidos, foi possível traçar um panorama do desenvolvimento do debate sobre a referida temática, e a sua amplitude em relação a outros temas envolvidos com a etapa do Ensino Fundamental.

Em relação ao perfil geral das pesquisas encontradas (TABELA 1), 14 são dissertações e apenas 5 são teses, sendo que o ano de publicação das pesquisas encontradas na plataforma vai de 2002 a 2017³, e o programa com a maior quantidade de pesquisas foi o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com 5 pesquisas, seguido pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, com duas pesquisas.

TABELA 1 - RELAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES POR QUANTIDADE DE PESQUISAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

(continua)

Instituição	Programa	Tese	Dissertação	Quantidade de pesquisas	Ano de defesa
Universidade Federal de Minas Gerais	Pós-Graduação em Educação	2	3	5	2010; 2010; 2013; 2016; 2017
Universidade de São Paulo	Pós-Graduação em Psicologia	1	1	2	2002; 2007

³ Não houve delimitação do filtro de “ano” na busca por pesquisas na plataforma.

TABELA 1 - RELAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES POR QUANTIDADE DE PESQUISAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

(conclusão)

Instituição	Programa	Tese	Dissertação	Quantidade de pesquisas	Ano de defesa
Universidade de Brasília	Pós-Graduação em Arte	0	1	1	2015
Universidade de São Paulo	Pós-Graduação em Educação	0	1	1	2004
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Pós-Graduação em Linguística Aplicada	0	1	1	2006
Universidade Federal da Bahia	Pós-Graduação em Letras	0	1	1	2015
Universidade Federal da Grande Dourados	Pós-Graduação em História	1	0	1	2016
Universidade Federal de Mato Grosso	Pós-Graduação em Educação	0	1	1	2012
Universidade Federal de Pelotas	Pós-Graduação em Estudos da Linguagem	0	1	1	2013
Universidade Federal de São João del-Rei	Pós-Graduação em Educação	0	1	1	2014
Universidade Federal do Espírito Santo	Pós-Graduação em Educação	0	1	1	2012
Universidade Federal do Paraná	Pós-Graduação em Educação	1	0	1	2009
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Pós-Graduação em Educação de Ciências	0	1	1	2008
Universidade São Francisco	Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação	0	1	1	2007

FONTE: Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

Além de indicar onde mais pesquisas do referente tema foram desenvolvidas nos últimos anos, os dados da Tabela 1 nos revelam ainda que programas de

diversas áreas do conhecimento utilizam a abordagem etnográfica para realizar pesquisas referentes à questão da escolarização no Ensino Fundamental, demonstrando a complexidade da temática.

Em relação às palavras-chave, em todas as 19 pesquisas foram utilizadas um total de 77 palavras-chave, sendo que as mais utilizadas foram “ensino fundamental”, com 5 utilizações, “etnografia”, com 4 utilizações, e “Currículo”, “Educação de jovens e adultos” e “Psicologia escolar” com duas utilizações cada.

TABELA 2 - PALAVRAS-CHAVE MAIS UTILIZADAS NAS PESQUISAS DO LEVANTAMENTO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Palavras-chave	Quantidade de utilizações
ensino fundamental	5
etnografia	4
Currículo	2
Educação de jovens e adultos	2
psicologia escolar	2

FONTE: Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

Interessante notar que entre as palavras-chave mais proeminentes não há menção à questão da escolarização, que foi um dos termos utilizados como descritor de busca na plataforma, perdendo espaço para “Currículo”, “Educação de jovens e adultos” e “psicologia escolar”, que seriam questões periféricas em relação à temática buscada inicialmente.

Quanto às demais palavras-chave que não contabilizaram mais do que uma utilização, estas formaram um grupo de 72 palavras-chave, como demonstrado no Quadro 1.

QUADRO 1 - PALAVRAS-CHAVE QUE NÃO APRESENTARAM MAIS DO QUE UMA ÚNICA UTILIZAÇÃO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

(continua)

Alfabetização	Educação Escolar Indígena	Geografia-Monstro
Análise da Conversa	Educação Especial	Guarani e Kaiowá
aprendizagem	educação infantil	Heterotopia

QUADRO 1 - PALAVRAS-CHAVE QUE NÃO APRESENTARAM MAIS DO QUE UMA ÚNICA UTILIZAÇÃO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

(conclusão)

artes cênicas	Ensino	Identidade
atitude	Ensino de 1º grau	Identidades
Autoria	Ensino de Música nas Séries iniciais da Escola Fundamental	Interação professor-aluno
bilinguismo	Escola	Lei 11.769/2008
Bilinguismo e Ensino Bilíngue em Escolas Indígenas	escolarização	letramento
Brincadeiras Violentas	escolarização da literatura	manguezal
Cadernos escolares	Escrita	masculinidades
Camadas Populares	etnociologia	Microetnografia
concepções	Etnografia educacional	Missão Evangélica Unida
condições de escolarização	eventos	música
contextualização	exclusão escolar	perspectiva histórico-cultural
Corpo	Fala-em-Interação	Práticas de Escolarização
criatividade	Família e Escola	Processos de escolarização de jovens e adultos surdos nas salas comuns da EJA
cultura	feminilidades	Relações das crianças com a música
cultura de pares	Formação	relações étnico-raciais
Cultura Escolar	formação de conceitos	Reserva Indígena Pirajuí
culturas	Formação de Professores Indígenas	Saberes religiosos
dificuldade de aprendizagem	fracasso-escolar	sala de aula
diglossia	Fundamental	Sociolinguística Interacional
Dispositivo da Infância	gênero e educação	Sociologia da Educação
educação	Geografia Escolar	transição

FONTE: Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

Entre as palavras-chave apresentadas no Quadro 1, além da diversidade de temáticas cruzadas, destaca-se o termo “escolarização” como sendo o único descritor de busca que apresentou apenas uma única utilização como palavra-chave nas pesquisas encontradas.

A análise destes dados referentes à utilização das palavras-chave utilizadas nas pesquisas encontradas pode nos indicar que a questão da escolarização não possui associação frequente em pesquisas que adotam uma abordagem etnográfica em relação ao Ensino Fundamental como objeto de pesquisa, ou que assuma este como parte de seu objeto.

Em relação aos resumos, a extração de informações acerca da metodologia, objeto e problemática das pesquisas através destes possibilitou uma análise qualitativa inicial de cada pesquisa, possibilitando o vislumbre da tendência de pesquisas que se abordam, ou que pelo menos passam, pelo tema inicial de interesse aqui apresentado.

Nas leituras dos resumos, foram identificadas quais pesquisas evidentemente apresentavam uma abordagem etnográfica em sua metodologia, quais possuíam a etapa do Ensino Fundamental como parte de seu objeto de análise, e se o fenômeno da escolarização mantinha alguma relação com a problemática desenvolvida. Os resultados nos apontam para uma considerável produção que passa pela temática da análise do fenômeno da escolarização na etapa do Ensino Fundamental a partir de uma abordagem etnográfica.

Em relação à metodologia, grande parte das pesquisas utilizaram a etnografia como parte de sua abordagem, com apenas uma única pesquisa que não informou este aspecto em seu resumo. Outra informação extraída dos resumos, referente à metodologia das pesquisas, foi em relação aos instrumentos de coleta de dados utilizados, sendo os mais citados a observação, a entrevista e a gravação em vídeo, conforme mostrado na Tabela 3.

TABELA 3 - RELAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS CITADOS NOS RESUMOS DAS PESQUISAS

(continua)

Instrumentos de etnografia	Citações nos resumos
Observação	6
Entrevista	4

TABELA 3 - RELAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS CITADOS NOS RESUMOS DAS PESQUISAS

Instrumentos de etnografia	Citações nos resumos (conclusão)
Gravação em vídeo	3
Artefatos escritos usados e/ou produzidos nas salas de aulas	2
Diário de campo	2
Gravação em áudio	2
Intervenção didática	2
Encontros grupais	1
Levantamento de prontuários	1

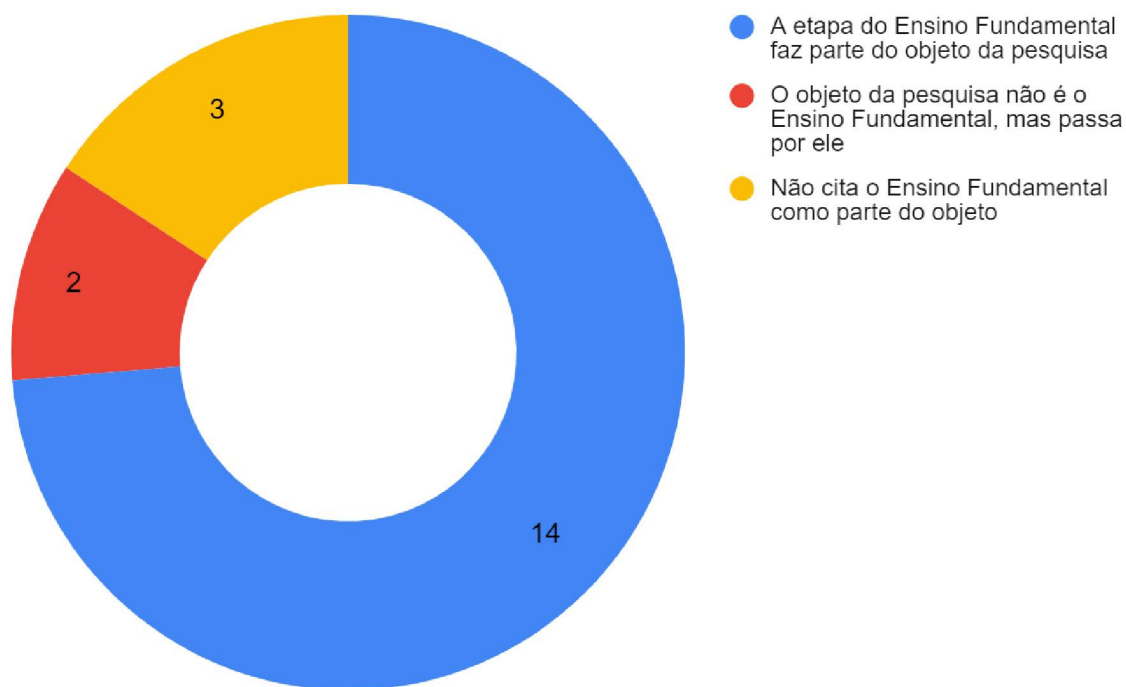
FONTE: Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

Os dados da Tabela 3 nos indicam que a abordagem etnográfica se mostrou relevante nas pesquisas encontradas, e que as práticas de observação, entrevista e gravações em vídeo são as formas mais utilizadas para coletar dados a partir desta abordagem.

Ainda sobre as pesquisas encontradas que utilizaram a abordagem etnográfica, vale ressaltar que a maioria teve como sujeitos de suas pesquisas crianças dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com apenas duas apoiando-se nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, e uma partindo de entrevistas com duas famílias.

Sobre os objetos de análise das pesquisas, o resultado também se mostrou proeminente para a etapa do Ensino Fundamental, sendo que 14 das 19 pesquisas afirmam em seus resumos que esta etapa do ensino está em foco em suas análises. Quanto às demais, duas citam o Ensino Fundamental como parte de seu objeto de análise, e outras três não citam a referida etapa de ensino como parte de seu objeto de pesquisa.

GRÁFICO 1 - RELAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO PARTE DO OBJETO DE ANÁLISE CITADO NOS RESUMOS DAS PESQUISAS



FONTE: Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

Os dados demonstrados no Gráfico 1 nos revelam que o Ensino Fundamental possui considerável relevância para as pesquisas encontradas na busca, e que mesmo que em alguns casos não seja o foco da análise, ao menos possui determinado nível de ligação.

Quanto à problemática desenvolvida nas pesquisas, os resultados foram menos expressivos do ponto de vista de aproximação à temática inicialmente buscada, com apenas 7 das 19 pesquisas citando a questão da escolarização como parte da problemática desenvolvida na pesquisa, com outras 3 tratando de forma indireta da escolarização, contra 9 pesquisas que não citam a escolarização como parte de sua problemática.

GRÁFICO 2 - RELAÇÃO DE CENTRALIDADE DA QUESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO CITADA NOS RESUMOS DAS PESQUISAS



FONTE: Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

Os dados do Gráfico 2 nos revelam que o debate sobre a questão da escolarização não é desenvolvido na maioria das pesquisas encontradas, indicando que as pesquisas que utilizam da abordagem etnográfica no Ensino Fundamental não abordam, ou não diretamente, a questão da escolarização.

Outro dado interessante retirado da leitura dos resumos é em relação aos que apresentaram similitude nos três aspectos aqui analisados, a abordagem metodológica, o objeto de análise e a problemática desenvolvida, sendo que das 19 pesquisas encontradas na plataforma, 7 apresentaram os três aspectos (CALDEIRA, 2016; GRACIANO, 2007; RODRIGUES, 2012; ROMANELLI, 2009; SANTOS, 2002; SOUSA, 2015; VIEGAS, 2007). Na sequência segue uma breve apresentação destes 7 trabalhos, com informações referentes à questão desenvolvida na pesquisa e alguns resultados, quando citados, nos seus resumos.

A dissertação de Santos (2002) surge como a pesquisa de data mais antiga do grupo das que apresentaram maior similitude com a temática buscada inicialmente, e investiga as utilizações do caderno das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, destacando que este é um importante instrumento para a alfabetização das crianças nesta etapa.

Já a tese de Viegas (2007) busca analisar o regime de Progressão Continuada, que foi uma política de governo implantada na rede pública estadual paulista de Ensino Fundamental em 1998, destacando que houve uma queda na qualidade do ensino no período de implantação da política, e também aponta uma incompatibilidade com o discurso de ideal democrático desta.

A tese de Romanelli (2009) investiga a relação que as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelecem com a música, apresentando e problematizando propostas para o ensino de música nesta etapa do ensino. Ainda no resumo, o autor aponta as manifestações musicais das crianças como elemento essencial para a construção de propostas deste tipo de conteúdo.

Enquanto isso, a tese de Caldeira (2016) investiga os efeitos e como funcionou a antecipação da alfabetização pelo currículo em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora aponta que há um dispositivo de infantilidade que opera através do currículo para formar na criança um sujeito diferente e dependente do adulto.

As dissertações de Graciano (2007), Rodrigues (2012) e Souza (2015) não demonstram amostras de resultados de suas investigações em seus resumos, mas ainda apresentam questões pertinentes referentes à escolarização no Ensino Fundamental através da etnografia.

A pesquisa de Graciano (2007) investiga a questão do “fracasso escolar”, buscando compreender a escolarização de alunos apontados com “dificuldades de aprendizagem”, já a pesquisa de Rodrigues (2012) investiga a cultura das brincadeiras violentas na cultura escolar, e seu resumo não apresenta nenhum resultado prévio da pesquisa, enquanto que a de Souza (2015) investiga se há indícios de autonomia e prática autoral em textos produzidos por alunos de uma turma do Ensino Fundamental.

Esta amostra das problemáticas e dos resultados de 7 pesquisas do grupo de 19 que foram analisadas para esta revisão demonstra a amplitude da questão da escolarização no Ensino Fundamental, com investigações voltadas para a análise de políticas educacionais (CALDEIRA, 2016; VIEGAS, 2007), passando pela utilização de materiais e propostas de ensino (ROMANELLI, 2009; SANTOS, 2002; SOUSA, 2015), e chegando a debater temas específicos do contexto escolar que estão diretamente ligados com o fenômeno da escolarização (GRACIANO, 2007; RODRIGUES, 2012).

Considerando os dados aqui apresentados para a revisão do desenvolvimento de pesquisas engajadas na investigação da escolarização no Ensino Fundamental através de uma abordagem etnográfica, destacam-se a diversidade de temáticas envolvidas com a questão da escolarização na etapa do Ensino Fundamental que se cruzam com a temática inicialmente buscada (TABELA 2; QUADRO 1), a abertura de utilização de diferentes instrumentos de coletas de dados utilizados nas abordagens etnográficas nas pesquisas voltadas para a referida temática (TABELA 3), e como a questão da escolarização não é sempre mencionada nos resumos das pesquisas apesar de apresentar aspectos empíricos do Ensino Fundamental (GRÁFICO 1; GRÁFICO 2).

Este interesse na abordagem etnográfica encontrado nas pesquisas, por sua vez, revela-se como reflexo do avanço que os Estudos da Infância e da Criança alcançaram desde a segunda metade do século XX, sendo que estes, a partir de uma perspectiva sociológica da experiência geracional, demandam uma proximidade mais efetiva das crianças e de suas realidades para o entendimento de seus grupos e práticas. Sobre este aspecto, Barbosa, Delgado e Tomás (2016) elucidam que

com base nos estudos da criança, meninas e meninos são sujeitos produtores de culturas, uma vez que sua agência tem desdobramentos entre os grupos de pares, via aproximações, amizades, brincadeiras, empatia, conflitos. Todas estas interações possibilitam o desenvolvimento dos processos de construção social de sentidos acerca do que as rodeia (espaço, tempo, regras e saberes), o que é sempre mais complexo do que eventualmente possamos pensar. O adulto terá que adotar uma postura de observação, questionamento e reflexão constantes para conseguir captar esta produção cultural a partir deles (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, p. 117, 2016).

Por fim, com a realização da presente revisão sobre o tema da escolarização no Ensino Fundamental foi possível encontrar referências que auxiliam na leitura sobre esta questão, desde aspectos atribuídos à abordagem metodológica até por marcos conceituais que contribuem para o aperfeiçoamento da análise ao referido tema.

Na sequência, segue a descrição da experiência da utilização da abordagem etnográfica na presente pesquisa, demonstrando os aspectos emergentes do campo de pesquisa, as imprevisibilidades e as contribuições que esta abordagem proporcionou para a investigação proposta.

2.2 DESCRIÇÃO DA ABORDAGEM METODOLÓGICA NO CAMPO DE PESQUISA

Com o objeto da pesquisa sendo a experiência escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escolha da escola ocorreu durante o primeiro semestre de 2018 e partiu pelo cruzamento de critérios de disponibilidade de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no turno matutino para a observação, e pela comodidade de deslocamento do pesquisador para esta.

Localizada na região central da cidade de Curitiba, a escola foi previamente consultada pelo pesquisador sobre a possibilidade da realização da pesquisa em seus domínios, apresentando os objetivos e metodologia a serem desenvolvidos, e a partir deste acordo com escola deu-se início aos trâmites de autorização com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para a realização da pesquisa, sendo que a autorização para a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia foi publicada em 27 de junho de 2018. A observação para essa pesquisa teve início no dia 06 de agosto de 2018 e se estendeu até o dia 21 de setembro do mesmo ano, compreendendo 13 dias de observação registrados em diário, além de 4 entrevistas com as professoras da turma.

Já para o desenvolvimento da pesquisa para a dissertação de mestrado os trâmites de autorização foram iniciados com mais antecedência, e a autorização foi publicada no dia 25 de abril de 2019, sendo escolhida a mesma escola com a intenção de continuar acompanhando a turma do 1º ano de 2018 em seus desdobramentos na turma de 2º ano de 2019 e, conseqüentemente, na de 3º ano de 2020, seguindo a mesma orientação metodológica com anotações em diário da rotina e entrevistas de roteiro semiestruturado com as professoras da turma. Entretanto, devido às medidas de isolamento social assumidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba pelo enfrentamento à pandemia do vírus Covid-19, as aulas foram suspensas em todas as escolas do município de Curitiba. Assim sendo, a observação que estava prevista para o ano de 2020 e as entrevistas não foram realizadas conforme haviam sido originalmente planejadas. Apesar deste imprevisto, os dados extraídos dos 4 dias de observação realizados em 2020, antes do período de isolamento social, também estão incorporados na pesquisa.

Os dados apresentados nesta pesquisa foram extraídos por meio da observação participativa do pesquisador no campo de pesquisa, através de uma abordagem etnográfica de inspiração na antropologia interpretativa (GEERTZ, 1989),

e também de entrevistas com roteiros semiestruturados com as professoras que passaram pela turma pelo período dos dois anos em que esta foi acompanhada. Desde o início da pesquisa em campo, todos os sujeitos foram informados sobre a natureza da pesquisa, sendo apresentados os objetivos, a problemática investigada e a abordagem metodológica adotada.

Em 2019, as observações foram realizadas durante 13 dias por semestre, os quais foram divididos por dois dias na semana, sendo estes definidos previamente em acordo com a pedagoga e a professora regente da turma, sempre correspondendo a um dia de preferência da regente e o outro o seu dia de permanência, ou seja, o dia em que ela não entrava em sala de aula, mas usava para planejamento de suas atividades. Nos dias de permanência da professora regente, a turma teve aulas de Artes, Educação Física e Ensino Religioso com outras professoras que também participaram da pesquisa.

Desta forma, considerando as observações realizadas em 2018, a pesquisa teve um total de 43 dias de observação em campo de pesquisa, os quais, distribuídos ao longo de 3 anos, foram todos realizados pelo período matutino.

A observação foi realizada durante toda a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, sendo registrado em diário os aspectos da rotina da escola, suas casualidades, conversas que o pesquisador teve com alguns sujeitos no interior da escola e também questionamentos a partir da observação que direcionaram a atenção do pesquisador para elementos que poderiam ajudar a compreender o problema investigado.

Ao se apresentar para as professoras da turma, o tema da pesquisa era explicado e o pesquisador se colocava à disposição para auxiliar a professora na rotina das aulas. A intenção desta participação explícita na rotina foi assegurar a confiança e a minimização do desconforto das professoras em relação à presença do pesquisador em sala de aula, e também para se aproximar das crianças da turma, conhecendo-as melhor para evitar leituras equivocadas de suas ações durante a observação. Assim sendo, o pesquisador costumava auxiliar a professora nos momentos de recolhimento e distribuição de agendas, livros e cadernos, e também na organização das filas de meninos e meninas para subir do recreio para a sala de aula.

Outra questão referente à participação do pesquisador na rotina escolar do grupo observado é sobre responsabilidade como adulto em um meio com crianças,

tanto em sala de aula quanto nos recreios. Durante alguns momentos, o pesquisador identificou a necessidade de intervir em ações das crianças para garantir a sua integridade e de seus colegas, como exemplificado a seguir na citação do diário:

“Quando cheguei na sala, percebi que Arthur estava brincando com uma tesoura com ponta, como se estivesse cortando unhas com ela. Ao me aproximar para observar o que ele fazia exatamente, o menino percebeu que eu o estava observando, e então me olhou por um breve momento e ao interpretar que eu não estava aprovando seu comportamento, ele parou o que estava fazendo e escondeu a tesoura debaixo da carteira. Quando percebi que havia interferido em sua ação, resolvi virar as costas, porém, quando virei novamente para ele depois de alguns segundos, ele estava novamente brincando com a tesoura com ponta, e novamente me encarou por alguns segundos. Depois de um breve momento de silêncio entre nós dois, e de uma profunda troca de olhares, ele interpretou que eu não havia reprovado a sua ação, e então continuou a brincar” (Anotação do diário de observação da turma no 1º ano).

Na sequência desta anotação do diário, o pesquisador foi impelido imediatamente a informar para a professora da turma sobre a posse do material não permitido para uso de crianças em sala de aula, e esta retirou a tesoura com ponta do menino que estava, até então, brincando com ela fora da visão da professora. A presença do pesquisador sempre buscou respeitar as normas escolares da instituição, e também preservou as culturas de relacionamento entre adultos e crianças no referido espaço.

Sobre o procedimento do registro em diário, este foi dividido em dois momentos e visou manter a fluidez do ritmo de observação, de modo a evitar a perda de acontecimentos e falas de interesse para o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, durante a observação em campo de pesquisa, o pesquisador registrou anotações breves, as quais serviram como marcadores cronológicos dos acontecimentos de interesse observados, e também para manter fidelidade no diário em relação às falas dos sujeitos que faziam parte dos acontecimentos anotados. No segundo momento, após o fim da observação na escola, era realizado um registro detalhado do que fora observado no respectivo dia, utilizando as anotações breves de marcação como apoio.

Nas observações realizadas no 1º ano da turma, o pesquisador utilizou um caderno de anotações para escrever estas notas de marcação de acontecimentos, mas esta prática se revelou desconfortante para algumas professoras da turma, e também como um elemento de distração para as crianças de suas atividades quando percebiam que o pesquisador estava escrevendo em um caderno. Levando esta experiência em consideração, no início da observação do 2º ano da turma foi mantido este procedimento de anotações enquanto se investigou uma forma menos danosa para a experiência escolar dos sujeitos ao redor. Com isto, após poucos dias de observação, o pesquisador notou que as professoras utilizavam o aparelho celular em sala de aula quando não estavam ocupadas, e que isto não distraia as crianças das atividades de rotina da escola por já fazer parte do comportamento dos adultos ao redor delas no interior da escola, e a partir de uma experiência do pesquisador em realizar anotações em um aplicativo de bloco de notas em seu aparelho celular, esta confirmou-se como uma prática que não incomodava as professoras da turma e que também não chamava a atenção das crianças. Esta técnica foi utilizada até o fim das observações para a realização das anotações ainda em campo de pesquisa.

Em relação ao segundo momento do procedimento de escrita do diário de observação, este era realizado após a observação em campo, no mesmo dia, e partia das anotações em forma de marcação que era realizada na escola. Além dos acontecimentos que se apresentaram como relevantes para o pesquisador, também foram registradas questões para desenvolver, relações teóricas com elementos observados e hipóteses emergidas da associação entre teoria e prática.

Entre os dados categorizados estão a descrição dos dias observados, as respostas das professoras às questões levantadas nas entrevistas, as informações referentes à formação das professoras da turma, a idade das crianças da turma, as ações e reações entre crianças e professoras e a categorização destas ações e reações das crianças na rotina escolar nas diferentes situações. Todos os dados recolhidos para a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (NOBRE, 2018) também foram incluídos para análise na presente dissertação, além dos nomes fictícios atribuídos aos sujeitos.

Na sequência serão apresentados os aspectos dos tempos e espaços da escola em que a pesquisa foi realizada, apresentando dados obtidos de documentos oficiais de abordagem quantitativa quanto ao perfil dos sujeitos escolares, e também

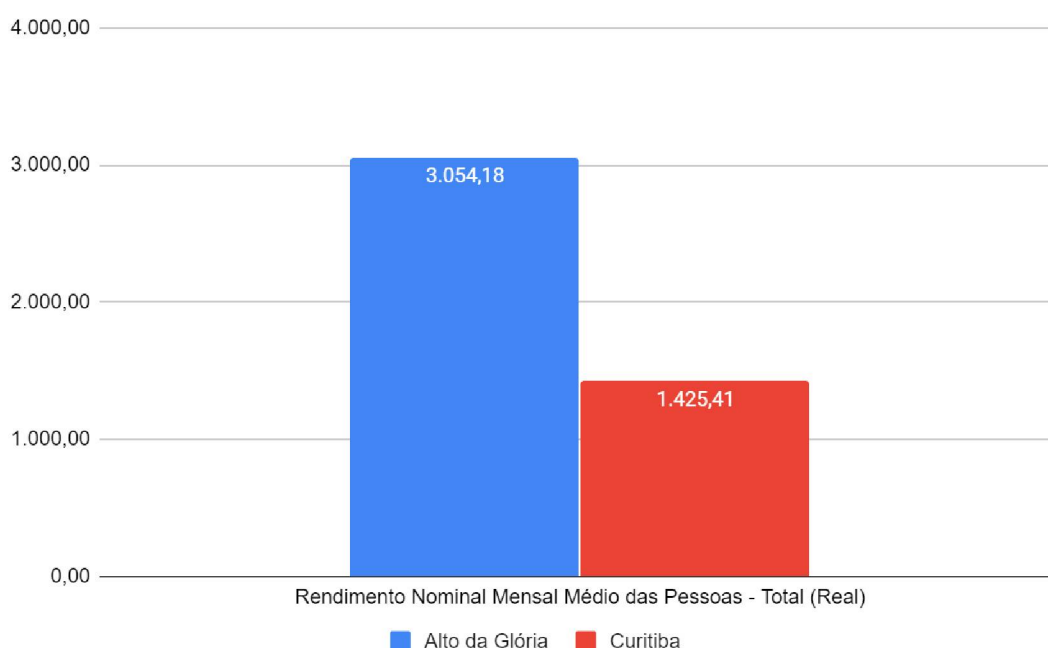
com aspectos provindos da observação do pesquisador no campo de pesquisa que contribuem para o conhecimento sobre os valores atribuídos às relações dos sujeitos que participam da rotina institucional da escola observada.

3 DESCRIÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA EM QUE FOI REALIZADA A PESQUISA

A escola em que foi realizada a pesquisa localiza-se na regional matriz de Curitiba, e atende no turno matutino e vespertino turmas das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo que no período matutino, no qual foram realizadas as observações, a escola contava com 6 turmas, sendo estas as de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, além de uma turma de pré-escola. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, publicado no ano de 2017⁴, esta atende um total de aproximadamente 500 alunos, contabilizando nesta contagem os períodos matutino e vespertino, e ainda o noturno, período no qual atendia uma turma da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Sobre o perfil da escola, dados recolhidos da plataforma “infocuritiba”⁵ do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) referentes à renda salarial média do bairro em que a escola se localiza (GRÁFICO 3) nos ajudam a compreender o seu público:

GRÁFICO 3 - RENDA SALARIAL MÉDIA DO BAIRRO EM QUE A ESCOLA SE LOCALIZA EM RELAÇÃO À RENDA SALARIAL MÉDIA DA CIDADE DE CURITIBA EM 2010



FONTE: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (2020).

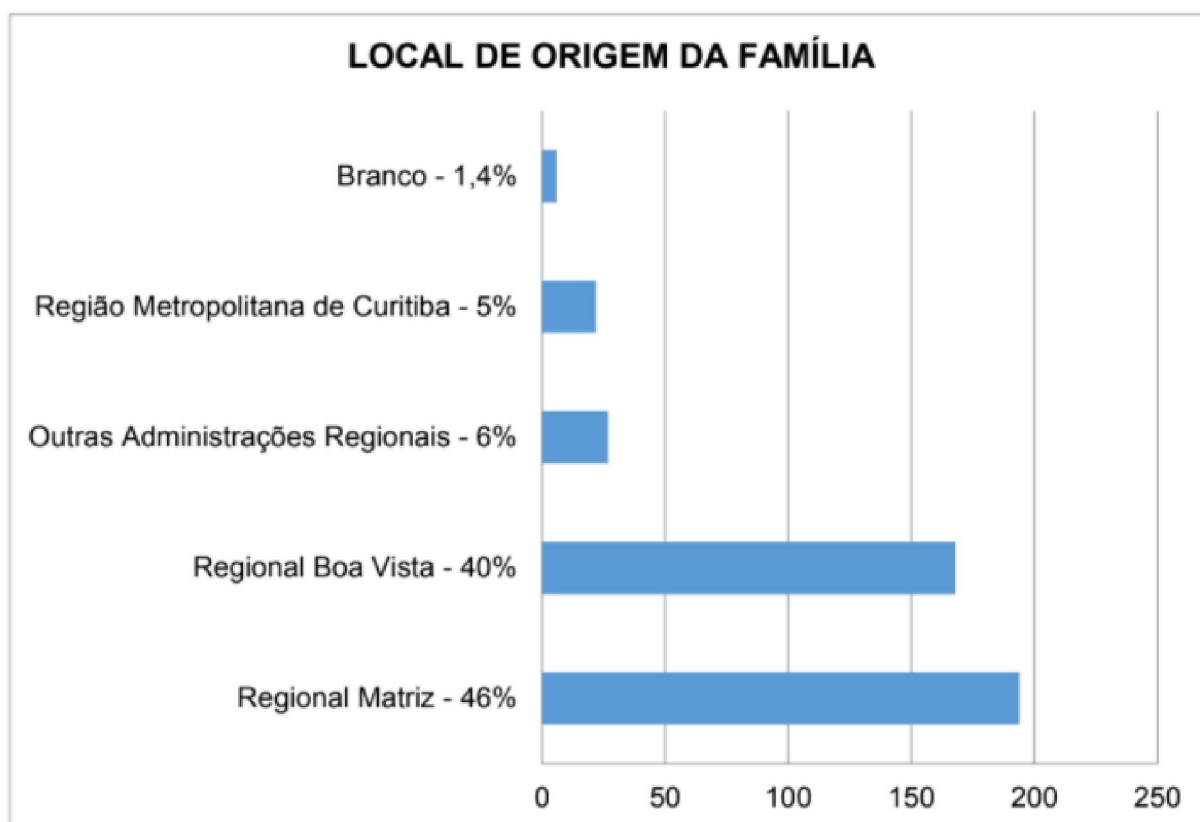
⁴Documento disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidades/>>. Acesso em: 26 nov. 2020. Para garantir o anonimato da escola, o arquivo citado não está aqui referenciado diretamente.

⁵Disponível em: <<http://infocuritiba.ippuc.org.br/imp/>>. Acesso em: 29 set. 2020.

Sendo os dados do Gráfico 3 mais recentes disponibilizados na plataforma, datados do ano de 2010, percebemos a diferença entre a renda salarial média dos moradores do bairro onde se localiza a escola em que a pesquisa foi realizada em relação à renda salarial média total da cidade de Curitiba, destacando-se uma vantagem de R\$1.628,77 do bairro em que a escola se localiza em relação à média da cidade.

O documento do Projeto Político-Pedagógico da escola também traz informações interessantes para compreender o perfil econômico das famílias das crianças da escola, e que podem complementar a leitura do perfil destas famílias. Em relação à moradia, o documento nos revela que a maioria das famílias de seus alunos matriculados no ano de 2017 reside justamente na regional matriz, a mesma em que a escola se localiza.

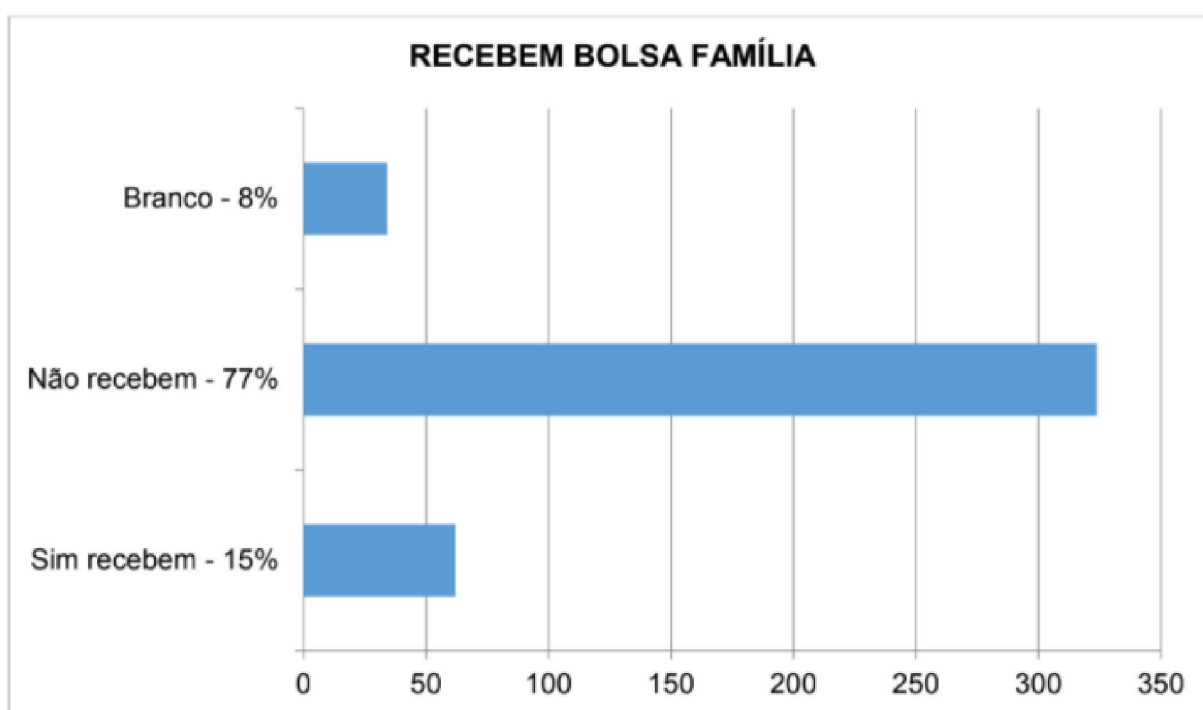
FIGURA 1 - GRÁFICO REFERENTE AO LOCAL DE MORADIA DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA ESCOLA EXTRAÍDO DO PPP DE 2017



FONTE: Projeto Político-Pedagógico da escola em que foi realizada a pesquisa (2017).

Outra informação pertinente trazida por este documento é em relação à quantidade de famílias inscritas no programa Bolsa Família. Segundo o PPP, a maioria das famílias não recebem o benefício do governo federal, sendo que apenas 15% destas confirmaram seu recebimento.

FIGURA 2 - GRÁFICO REFERENTE AO RECEBIMENTO DO BENEFÍCIO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA PELAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA ESCOLA EXTRAÍDO DO PPP DE 2017



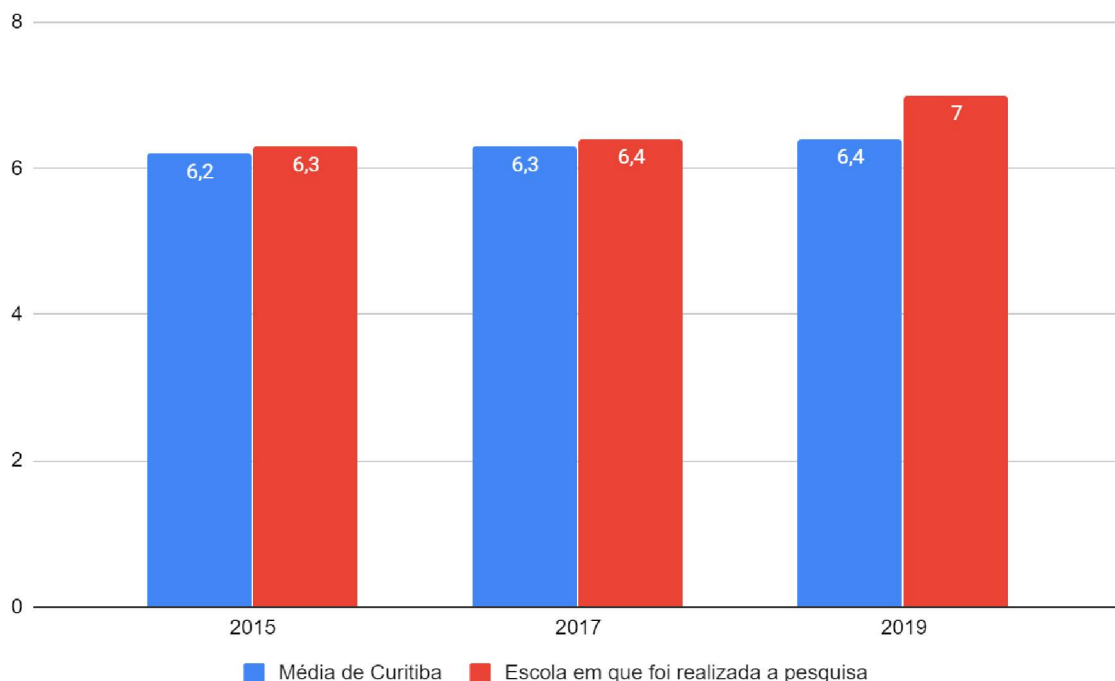
FONTE: Projeto Político-Pedagógico da escola em que foi realizada a pesquisa (2017).

A partir destes dados, podemos compreender que uma parte significativa das famílias das crianças da escola são residentes da região ao redor da escola, e que a sua condição econômica é razoavelmente estável quando em relação com os demais bairros da cidade.

Outra informação interessante para compreender o perfil da escola é em relação ao seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) disponibilizado pelo portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁶, sendo que a escola em que foi realizada a pesquisa apresenta uma nota superior à média total das escolas da rede municipal de Curitiba.

⁶ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>>. Acesso em: 29 set. 2020.

GRÁFICO 4 - NOTAS DO IDEB DE 2015, 2017 E 2019 DA MÉDIA DA CIDADE DE CURITIBA EM RELAÇÃO ÀS NOTAS DA ESCOLA EM QUE FOI REALIZADA A PESQUISA



FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020).

Além deste desempenho superior à média da rede municipal de Curitiba durante os índices de desenvolvimento dos anos de 2015, 2017 e 2019, pelo Gráfico 4 notamos que a escola em que foi realizada a pesquisa apresenta-se com uma tendência ascendente de resultados nesta avaliação.

Desta forma, ao considerarmos os dados referentes à renda média salarial dos moradores do bairro em que a escola se localiza (GRÁFICO 3), juntamente com o desempenho desta no IDEB (GRÁFICO 4), é possível identificar que a escola em que a pesquisa foi realizada localiza-se em uma região de famílias de uma renda consideravelmente alta, quando em relação à média de Curitiba, e também que a escola possui resultados de aprendizagem positivos com seus alunos, também em relação à média da cidade.

3.1 DESCRIÇÃO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA

Em relação ao espaço físico da escola, esta possui duas áreas sem cobertura no térreo destinadas para a realização de atividades lúdicas com e pelas

crianças. É neste espaço em que é realizada parte da rotina escolar da instituição, a qual é dividida em momentos, os quais se traduzem em restrições temporais de desenvolvimento de atividades, interações, deslocamentos, e também de utilização de espaços, materiais e brinquedos. Os critérios temporais têm início na entrada das crianças na escola e finalizam com a saída destas quando encontram seus responsáveis.

Os espaços da escola são divididos em dois pisos, sendo que no primeiro ficam localizados os espaços disponíveis para recreações, a administração escolar, e algumas salas de aula, e no segundo ficam localizadas a maioria das salas de aula da escola.

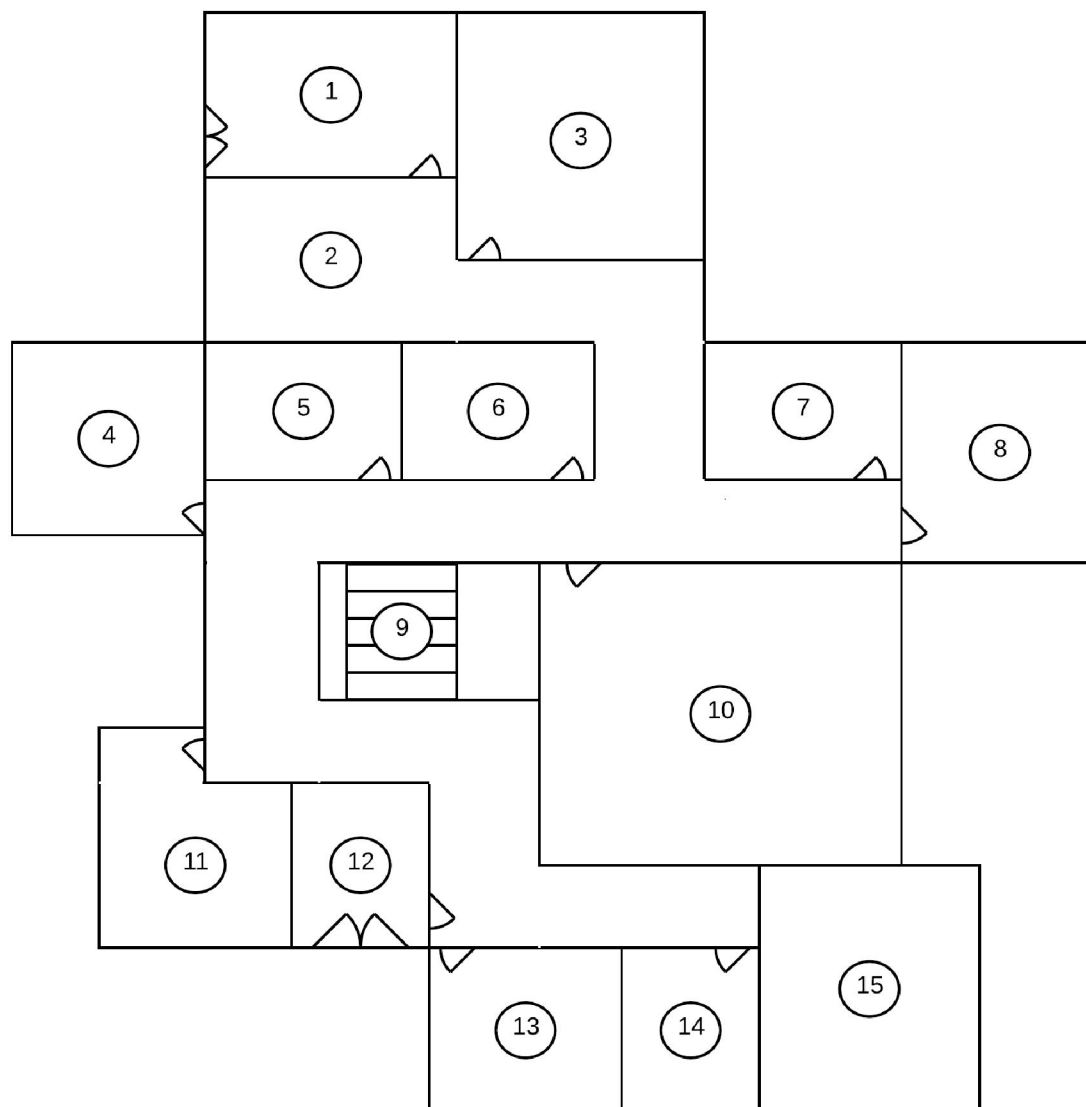
No 1º piso (MAPA 1) encontram-se duas quadras localizadas uma ao lado da outra, dedicadas para atividades esportivas e os recreios, sendo que em uma destas se localiza o portão de entrada e saída das crianças. Há também um parque sem cobertura com uma cancha de areia, uma sala da turma de pré-escola, uma sala de recursos, uma cantina, uma sala de jogos, uma das salas para aulas de Artes, utilizada pelas turmas de pré-escola e 1º ano, um pátio sem cobertura, a sala da secretaria, a sala da diretoria, a sala das pedagogas, a sala dos professores, além dos banheiros femininos e masculinos para as crianças, e outro banheiro localizado no interior da sala dos professores para os adultos.

Sobre a distribuição dos espaços no 1º piso da escola, além das áreas destinadas para atividades recreativas e as de trabalho administrativo, nota-se que é onde se localiza a sala da turma de pré-escola. A partir de conversas com a equipe administrativa e com algumas professoras da escola, notou-se que esta escolha do espaço ocupado pelas crianças mais novas na escola possui relação com o princípio de proteção destas, deixando a sua sala em uma localização próxima ao pátio de atividades recreativas, dos portões que dão acesso ao interior da escola, e da secretaria e diretoria, diminuindo assim a possibilidade de eventuais choques físicos com demais crianças mais velhas da escola nos momentos de transição entre os espaços.

Outra medida de proteção identificada através de conversas com os adultos da escola é em relação ao recreio, pois, além da limitação do espaço físico das quadras para acolher todas as crianças atendidas no período matutino, a definição dos dois grupos de turmas para os dois horários diferentes de recreio deve-se justamente à proteção física das crianças menores. Sendo assim, o primeiro horário

de recreio é destinado às turmas de pré-escola, 1º e 2º ano, e o segundo horário de recreio é planejado para as turmas de 3º, 4º e 5º ano.

MAPA 1 - PLANTA DO 1º PISO DA ESCOLA



Legenda:

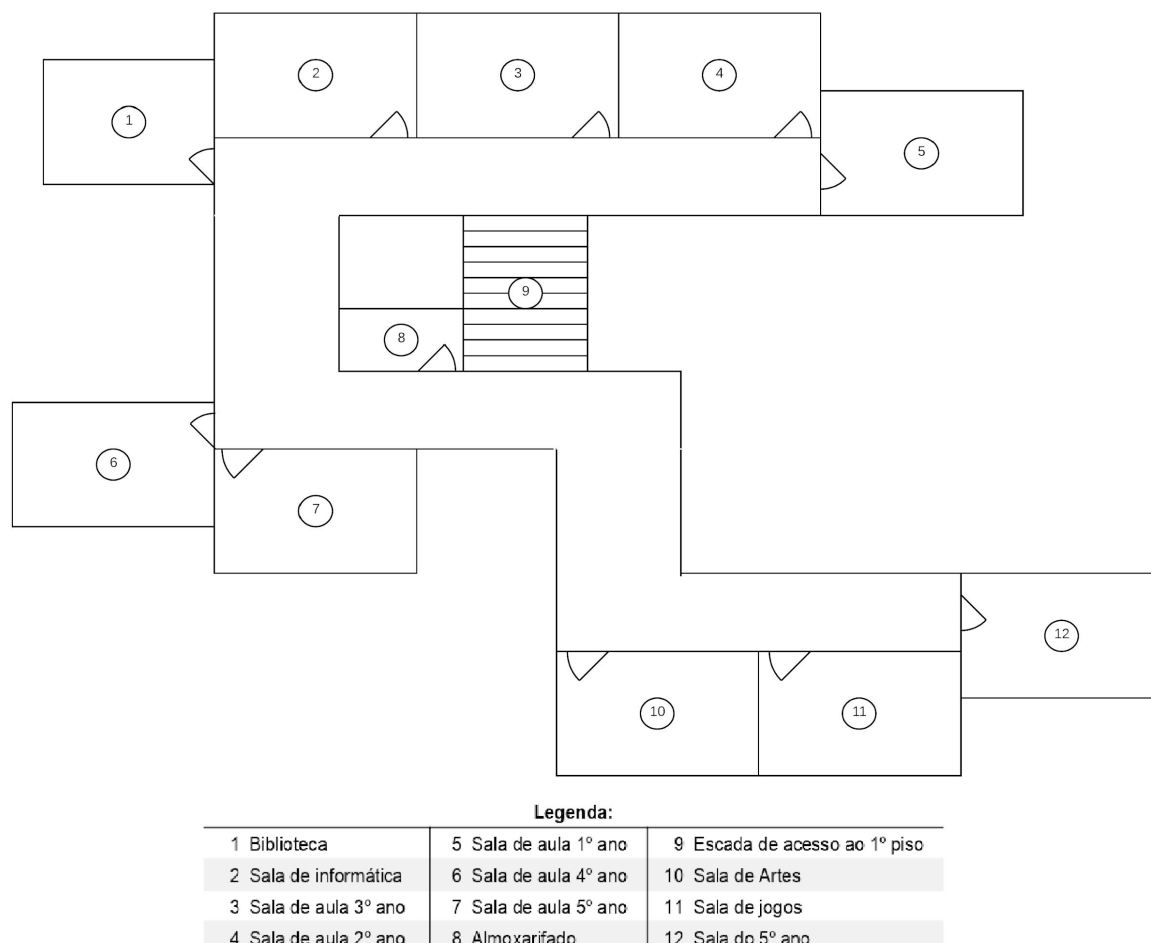
1 Quadra de esportes com portão de entrada/saída das crianças	6 Cantina	11 Secretaria
2 Quadra de esportes	7 Sala de jogos	12 Recepção da secretaria
3 Parque com cancha de areia	8 Sala de Artes	13 Direção
4 Sala da turma de pré-escola	9 Escada de acesso ao 2º piso	14 Sala da pedagoga
5 Sala de recursos	10 Pátio	15 Sala dos professores

FONTE: O autor (2020)

No piso superior ficam localizadas as salas de aula das turmas de 1º ao 5º ano, a sala de informática, a sala da biblioteca da escola, a sala específica para as aulas de Artes para as turmas de 2º ao 5º ano, uma sala de jogos, o almoxarifado,

além de banheiros femininos e masculinos para as crianças. Apesar do segundo piso ter menos espaços diferentes, é neste que as crianças passam a maior parte do tempo em que ficam na escola, com exceção da turma de pré-escola que tem todas as suas atividades de rotina realizadas no 1º piso.

MAPA 2 - PLANTA DO 2º PISO DA ESCOLA



FONTE: O autor (2020).

Conforme apresentado nos Mapas 1 e 2, ao total a escola conta com 9 salas para as aulas internas, duas quadras nas quais são realizadas os recreios e os procedimentos de entrada e saída das crianças da escola, 4 espaços destinados para atividades administrativas (secretaria, diretoria, sala das pedagogas e almojarifado), duas salas de jogos utilizadas pelas professoras de Educação Física para aulas de conteúdos que não exigem utilização das quadras, duas salas

específicas para as aulas de Artes, além de uma biblioteca, uma sala de informática, uma cantina, uma sala de recursos e uma sala dos professores.

Ao longo dos três anos de observação não foi registrada nenhuma alteração na distribuição das salas, pois cada uma destas possuía a sua ocupação predeterminada para cada ano da etapa do Ensino Fundamental. Desta forma, com o passar dos anos a turma foi alterando a sua localidade conforme a organização das salas⁷.

Na sequência é apresentada uma descrição das rotinas de entrada e de saída da escola para as crianças, e segue com a descrição da rotina de um dia de aula em sala de aula regular para a turma observada ao longo dos três anos de observação.

3.2 DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO TEMPORAL E DA ROTINA DA TURMA OBSERVADA

A rotina da instituição escolar é dividida em momentos, os quais se traduzem em restrições temporais de desenvolvimento de atividades, interações e deslocamentos, sendo que os critérios temporais têm início na entrada das crianças na escola e finalizam com a saída destas quando encontram seus responsáveis.

A entrada das crianças na escola se inicia por volta das 07h:15min pelo portão localizado em uma das quadras de esportes. As crianças chegam acompanhadas pelos seus responsáveis até este portão e então seguem para as filas de suas respectivas turmas, local e momento no qual elas ficam sob supervisão das inspetoras da escola, suas professoras, além de alguns dos familiares e responsáveis que aguardam alguns momentos antes de suas crianças subirem para as salas de aula. As filas das turmas são divididas por sexo e as crianças ficam nelas esperando pela professora. Quando as professoras chegam e o sinal da escola soa as turmas sobem ainda em filas e seguindo a professora na frente. Vale ressaltar que todas as turmas da escola no período matutino realizam este procedimento.

No interior da escola, as crianças seguem em filas atrás das professoras até as suas salas. Com exceção da turma de pré-escola que fica no 1º piso, todas as

⁷ Ou seja, durante o 1º ano da turma esta se localizava na sala "X", em seu 2º ano esta foi transferida para a sala "Y", e a sala "X" passou a ser ocupada pela nova turma de 1º ano, e assim por diante.

demais sobem para o 2º piso através da escada que fica localizada no centro da escola e chegam até sua sala caminhando pelos corredores. A ordem de subida das turmas é definida pelas próprias professoras que as buscam na quadra, geralmente sendo as primeiras que aparecem para levar a turma que primeiro sobem para as salas. Por volta das 07h:30min, todas as turmas já se localizam nas suas salas e as aulas seguem ao longo de toda a manhã

A saída das crianças ocorre de forma muito semelhante à entrada, sendo às 11h:30, logo após o fim da aula. Ainda dentro da sala de aula, as crianças formam duas filas divididas por sexo, e aguardam a professora para sair, e esta última, assim que bate o sinal da saída, acompanha as crianças em filas até a quadra em que fica localizado o portão da escola, e aguardam com as crianças os seus responsáveis chegarem para levarem as crianças para suas casas.

Utilizado para demarcar a entrada, a saída, assim como os pontos de virada da rotina da escola, os alarmes sonoros apresentaram algumas variações ao longo dos anos e sempre foram executados com alguma música. As músicas mais utilizadas como sinal na escola durante os dias de observação foram “*Comer comer*”⁸ por Patati patatá, “*Superfantástico*”⁹ e “*Amigos do peito*”¹⁰ por A Turma do Balão Mágico, “*We are the champions*”¹¹ por Queen, e “*Somewhere over the rainbow*”¹², por Israel Kamakawiwo’le. Destacamos que durante a observação e interações com os sujeitos da escola não houve fatores que indicassem quem seriam os responsáveis pelas escolhas das músicas tocadas para estes sinais sonoros.

Ao longo dos três anos, a turma observada passou por três salas diferentes, todas no 2º piso da escola, todas com uma geografia muito parecida. O que pode ser apontada como características gerais é o formato das salas em retângulos, com janelas nos lados direito e esquerdo da sala, sendo que apenas a sala do 1º ano possuía janelas que não se localizam ao alcance das crianças e as outras duas constavam com um dos lados da sala com janelas que possibilitam a visibilidade do

⁸ BRAZILLIAN GENGHIS KHAN. Comer comer. Intérprete: Patati patatá. In: **Coletânea de sucessos**. Rio de Janeiro: Som Livre, p2012. 1 CD, digital, estéreo.

⁹ BALLASTEROS, I. et al. Superfantástico. In: **A turma do balão mágico**. Rio de Janeiro: Sony Music, p2003. 1 CD, digital, estéreo.

¹⁰ VONN, E. Amigos do peito (somos amigos). In: **A turma do balão mágico**. Rio de Janeiro: Sony Music, p2003. 1 CD, digital, estéreo.

¹¹ MERCURY, F. We are the champions. In: **News Of The World**. Londres - Inglaterra: EMI, p2008. 1 CD, digital, estéreo.

¹² ARLEN, H; HARBURG, E. Over the rainbow. Intérprete: Israel Kamakawiwo’le. In: **Alone in iz world**. Havaí - EUA: Big Boy Record Company, p2001. 1 CD, digital, estéreo.

corredor pelas crianças; todas as salas possuíam apenas uma única porta utilizada para entrada e saída; não haviam interruptores de lâmpada em nenhuma das salas, sendo possível apagar e acender as luzes apenas através do quadro de disjuntores localizado no corredor; as lousas utilizadas pelas professoras ficavam todas na parede próxima à porta das salas, deixando as professoras como a pessoa com o acesso mais rápido em direção à porta.

As decorações nos interiores das salas também apresentaram semelhanças, as características mais destacadas foram o alfabeto localizado acima da lousa da professora, sendo representado através de páginas de desenhos que remetiam às suas respectivas letras em cada página; um calendário dividido por meses localizado abaixo das janelas de uma das paredes do lado esquerdo ou direito da sala; os armários das professoras da turma ficavam localizados ao fundo da sala, e continham os livros e cadernos da turma, além de materiais reservas para as crianças que necessitam de algum auxílio emergencial para a realização das atividades em sala.

Em relação aos eventos de rotina das aulas com as professoras regentes, estas foram consistentes nas questões referentes aos horários das atividades escolares, dispondo-se desde às 07h com o início da entrada, até 11h:30 com a saída, sendo que a única diferença nestes eventos de rotina durante os anos observados foi em relação aos horários de recreio e de lanche (QUADRO 2).

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS HORÁRIOS APROXIMADOS DOS EVENTOS DE ROTINA DAS AULAS NOS TRÊS ANOS

(continua)

Eventos de rotina no 1º e 2º ano	Horário aproximado	Eventos de rotina no 3º ano
Entrada	07h:00~07h:30	Entrada
Deslocamento e acomodação na sala	07h:30~07h:40	Deslocamento e acomodação na sala
Distribuição de cadernos e livros	07h:40~07h:50	Distribuição de cadernos e livros
Proposição/correção de atividade	07h:50~08h	Proposição/correção de atividade
Realização de atividades	08h~09h	Realização de atividades
Recreio	09h~09h:20	Lanche

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS HORÁRIOS APROXIMADOS DOS EVENTOS DE ROTINA DAS AULAS NOS TRÊS ANOS

Eventos de rotina no 1º e 2º ano	Horário aproximado	Eventos de rotina no 3º ano
Lanche	09h:20~09h:40	Recreio
Continuação das atividades	09h:40~11h:15	Continuação das atividades
Preparação para a saída	11h:15~11h:25	Preparação para a saída
Saída	11h:30	Saída

(conclusão)

FONTE: O autor (2020).

Ao chegarem na sala com a professora, as crianças se dispunham em seus lugares colocando suas mochilas ao lado de sua carteira, ou penduravam atrás de sua cadeira, e em seguida retiravam as agendas da mochila para colocar na mesa da professora. Este momento durava entre 10 a 15 minutos, pois as professoras costumavam esperar as crianças atrasadas com um tempo de tolerância. Este procedimento era interrompido apenas quando a professora mudava os lugares das crianças, prática que era comumente realizada pelas professoras regentes para reorganizar a disposição das crianças na sala de aula conforme ela havia planejado anteriormente a partir de sua leitura da influência das interações entre as crianças em relação ao desenvolvimento das atividades diárias.

Até por volta das 08h:20 foi comum presenciar crianças chegando atrasadas, sendo este o tempo de tolerância para atrasos. Dentro da sala de aula estas crianças atrasadas não passavam por nenhum procedimento diferente das que chegavam no horário, com exceção de eventuais comentários da professora sobre o seu atraso.

Na sequência, entre às 07h:40 e 07h50, a professora distribuía os cadernos e os livros da matéria a ser desenvolvida na aula para a realização da atividade com as crianças, sendo que nos momentos de distribuição e coleta de cadernos e livros foi comum observar a professora solicitar o auxílio de alguma criança da turma para a realização desta atividade. Após a distribuição desses materiais, ela dava início a aula escrevendo na lousa a data do dia seguido de algum texto ou atividade que as crianças deveriam copiar em seu caderno. Enquanto as crianças copiavam o que estava na lousa, a professora fazia vistoria nas agendas deixadas anteriormente pelas crianças em sua mesa, conferindo se os responsáveis haviam verificado, ou

até eventualmente deixado para a professora algum bilhete. Após a vistoria das agendas, e eventuais conversas com algumas crianças particulares sobre a sua agenda, a professora iniciava a explicação da atividade, e neste momento nem todas as crianças ainda haviam terminado de copiar o texto da lousa. A partir disso, as crianças realizavam as atividades durante todo o primeiro horário da manhã, até o horário do recreio ou do lanche.

Vale ressaltar ainda uma variação comum nesta primeira parte da aula, a qual se refere em relação aos dias em que a professora mandava tarefa para ser feita em casa pelas crianças. Nestes dias, a aula já iniciava com a professora pedindo para as crianças retirarem os seus cadernos e livros da mochila, e reservava o espaço da lousa para a correção das atividades solicitadas. Após a correção, a professora passava de mesa em mesa, ou pedia para as crianças se dirigirem até a mesa dela conforme as filas da turma, para carimbar os seus cadernos, de modo a certificar a realização da atividade. Quando a correção da tarefa de casa terminava antes do horário do lanche ou recreio, a professora já iniciava a atividade do dia ainda no primeiro horário de aula, no caso contrário, a atividade só era iniciada após o recreio ou lanche.

Como revelado no Quadro 2, os horários de lanche e recreio foram diferentes durante o 3º ano da turma observada em relação aos seus dois anos anteriores. Esta organização do tempo faz parte do planejamento adotado pela escola em relação à utilização do espaço do recreio pelas crianças, as duas quadras de esportes localizadas no 1º piso, e faz com que a escola tenha dois recreios durante a manhã, alternando entre dois grupos de turmas que utilizam as quadras para o recreio. O primeiro horário de recreio, realizado entre 09h até 09h:20, é destinado para as turmas de pré-escola, 1º e 2º ano, enquanto isso as demais turmas fazem o horário do lanche, já no segundo horário de recreio, o qual vai das 09h:20 até às 09h:40, as turmas de 3º, 4º e 5º ano é que descem para utilizar as quadras para o recreio, enquanto que as turmas de pré-escola, 1º e 2º ano sobem para o lanche.

Após o horário do lanche e do recreio, por volta das 09h:20, a turma geralmente retomava a atividade proposta pela professora que estava sendo realizada antes do intervalo, e prosseguiam com esta até por volta das 11h:15, quando começavam a arrumar os materiais para a saída. Neste segundo horário de aula, além de continuar a atividade da aula anterior, também foi comum observar a

professora propondo outras atividades para as crianças, e também pedir para que estas anotassem na agenda informações sobre as tarefas para serem feitas em casa.

Em relação ao recreio, este revelou-se como o momento em que as crianças tinham a maior oportunidade de interagir com seus pares, através de brincadeiras, jogos e conversas, caracterizando-se como a experiência coletiva mais intensa proporcionada às crianças pela rotina da escola. Sobre este aspecto, Castro (2018) afirma que

o recreio não se constitui, prioritariamente, como um objeto discursivo sobre o qual as crianças discorrem e convergem nas suas apreciações. É, antes de tudo, um espaço-tempo vivido com intensidade e emoção, coletivamente construído como adesão entre crianças, pertencimento e identidade (p. 138-139).

Desta forma, o recreio mostrou-se como um espaço-tempo em que as crianças compartilhavam suas experiências pessoais, externas e internas à escola, e em que também experimentavam interações com crianças de outras turmas, sendo palco de relações intensas como novas amizades e até intrigas.

Adiante na organização temporal da escola, entre as 11h:15 até as 11h:25 foi comum acompanhar as crianças se preparando para a saída. Nestes momentos as professoras deliberaram atividades “livres” para as crianças, ou seja, atividades que não demandariam uma avaliação por parte da professora, nas quais as crianças poderiam abordar qualquer tema de interesse desde que utilizassem os materiais disponibilizados pela professora, e estes variaram entre folhas sulfite com lápis, giz e tinta guache para desenho, passando por massinha de modelar e chegando até brinquedos. Neste momento as crianças expressavam interesses pessoais através de seus desenhos, e também possuíam mais espaço para interagir com os seus colegas em relação aos demais momentos em sala de aula, apesar da restrição maior de tempo devido a organização da saída, e da demanda de guardar o seu material para ir embora.

Quando o tempo se aproximava da abertura do portão para a recepção dos responsáveis, para a saída das crianças, as professoras pediam para as crianças organizarem uma fila de meninos e outra de meninas. Em alguns momentos a organização desta fila era aleatória, sendo organizada por quem chegasse primeiro, e em outros as professoras realizam uma prática que consistia em um jogo que as

crianças: uma de cada vez, deveriam escolher entre os seus colegas quem iria para a fila, sendo que a criança que era escolhida seria incumbida de escolher a próxima criança a entrar na fila.

Após as duas filas estarem completamente formadas, a professora, que se localizava neste momento na porta da sala e à frente das duas filas, aguardava o soar do sinal para descer com a turma.

O último elemento em relação aos tempos e espaços da escola a ser ressaltado é em relação ao deslocamento das crianças pela escola. Quando não se tratava dos eventos de entrada, recreio e saída na rotina, os quais são executados com a composição de filas, o deslocamento das crianças pela escola contava com a supervisão ou o acompanhamento de um adulto, como, por exemplo, quando uma criança deveria ir da sala para a direção em ocasiões que demandavam atendimento pedagógico, à esta era designada a companhia de um adulto, como um estagiário ou alguém da equipe pedagógica, ou ainda quando uma professora pedia para que uma criança buscasse algum material em outra sala e no corredor havia sempre uma inspetora supervisionando a sua movimentação.

Outro aspecto em relação à movimentação das crianças pela escola trata-se da utilização dos banheiros, e suas regras variam com os eventos da rotina, sendo que durante o recreio estas poderiam utilizar o banheiro a qualquer momento dentro deste espaço de tempo. Nos momentos de aula foram observadas duas formas de organização de deslocamento para o banheiro. A primeira forma tinha como critério a deliberação da professora, sendo que a partir desta forma as professoras deliberavam com base na quantidade de crianças que já haviam saído para o banheiro, a quantidade de vezes que a criança solicitante já havia ido ao banheiro, e também se no momento em que a criança solicitava o horário era próximo ao recreio, este último partindo do princípio de que a criança poderia aproveitar o recreio para ir ao banheiro. A segunda forma partia da utilização de crachás para o deslocamento, sendo que em cada sala em que foi realizada a observação das aulas da turma havia pendurado ao lado de suas portas dois crachás, um para meninos e outro para meninas, cada um contendo, além da palavra “menino” ou “menina”, um desenho alusivo ao seu gênero, ambos na cor vermelha.

Assim, a logística de mobilidade pelos espaços da escola foi determinada pelos adultos do espaço escolar, e às crianças era demandada essa atenção às variantes das regras de mobilidade adotadas entre as professoras, além de seus

lugares, que também eram determinados pelas professoras. Além disso, a rotina observada foi realizada de forma predominantemente estável, sem alterações pertinentes, e sem uma participação expressiva por parte das crianças em relação aos fatores determinantes da logística dos espaços da escola, notando que os momentos de locomoção possuíam horários predeterminados, as músicas escolhidas para os sinais sonoros repetiam-se ao longo da rotina, e o deslocamento das crianças dependia de aprovação constante de algum adulto presente. Estes aspectos contribuíram significativamente para uma rotina escolar previsível, simples e que pudesse ser rapidamente entendida e absorvida pelos seus sujeitos.

Na sequência será desenvolvida a apresentação e a análise dos dados obtidos das observações e entrevistas com as professoras sobre a rotina e a experiência escolar das crianças, debatendo estes a partir de quatro tópicos com temáticas diferentes sobre os aspectos da experiência escolar e escolarização destas últimas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EXTRAÍDOS DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS

Considerando que a presente dissertação engloba em si também os dados recolhidos das observações e entrevistas realizadas para o trabalho de conclusão de curso apresentado em 2018, o primeiro desafio foi justamente decidir como organizar e apresentar os dados da pesquisa de forma compreensível, prezando a legibilidade. A partir desta peleja, foram decididos alguns aspectos referentes à apresentação dos dados, os quais envolvem a sua exposição, categorização e nomenclatura.

Desde já, ressaltamos que os nomes originais de todos os sujeitos que participaram da pesquisa, assim como o nome da escola em que foi realizada a observação, encontram-se aqui omitidos para preservar a identidade destes, excluindo qualquer risco que a exposição pública desta pesquisa possa representar para sua integridade e carreira.

Assim sendo, nomes fictícios foram adotados para garantir o anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa, sendo que a escolha da nomeação destes foi realizada pelo próprio autor da pesquisa, adotando como critério único de nomeação a associação de nomes de personagens fictícios de histórias de quadrinhos de heróis da *Marvel* e *DC Comics*¹³ para as crianças, e de nomes de quadrinistas femininas¹⁴ para as professoras. Ressalta-se ainda que não há nenhuma associação de valor moral e de caráter dos personagens fictícios que tiveram os seus nomes utilizados como substitutos para os sujeitos participantes da pesquisa, sendo que a escolha foi feita de forma randômica, sendo o sexo o único critério de associação adotado para esta nomeação.

Em relação ao perfil das professoras que trabalharam com a turma observada, ao relacionar as informações recolhidas através da ficha que estas foram convidadas a preencher antes da realização da entrevista, o primeiro aspecto que se destaca refere-se às consideráveis disparidades em relação ao tempo de experiência de trabalho com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, com a

¹³ Informações referentes aos nomes dos personagens da Marvel retirada do site <https://www.marvel.com/characters>, e dos personagens da DC Comics retirados do site <https://www.dccomics.com/characters>. Acesso em 17 jun. 2020.

¹⁴ Informações referentes aos nomes de quadrinistas mulheres retiradas do site <https://comicvine.gamespot.com/women-in-comics/4015-43357/forums/female-comic-book-writers-and-artists-1624468/>. Acesso em 17 jun. 2020.

menos experiente sendo a professora Jackie, com 4 anos de experiência, e as mais experientes sendo as professoras June e Patrícia, com 15 anos de experiência cada (QUADRO 3):

QUADRO 3 - QUADRO DO PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DA TURMA

Disciplina	Nome (fictício)	Idade (referente ao ano em que participou da pesquisa)	Idade em que concluiu o primeiro curso para a docência	Tempo de experiência com turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental
Regente (1º ano)	Jackie	44 (2018)	15 ¹⁵	4
Artes	Dalia	34 (2019)	21	10
Educação Física	June	44 (2019)	16	15
Ensino Religioso	Nair	50 (2019)	17	8
Regente (2º ano/1º semestre)	Patrícia	42 (2019)	18	15
Regente (2º ano/2º semestre)	Hilde ¹⁶	-	-	-

FONTE: O autor (2020).

Apesar da diferença do tempo de experiência entre as professoras no que se refere ao trabalho com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a observação não houve indícios de que isto tivesse afetado as relações das crianças com suas professoras de modo a não ser demandada uma qualificação deste fator para a análise das experiências escolares, assim como em relação às idades destas.

Em relação à formação das professoras, o perfil apresentado foi majoritariamente semelhante entre elas, conforme apresentado no Quadro 4:

¹⁵ Apesar do Magistério ser um curso de nível médio, e ocupar seu público adolescente por até pelo menos seus 16 e 17 anos de idade, a professora Jackie marcou na ficha que finalizou este com 15 anos de idade. Mesmo com a baixa probabilidade de esta ter se formado com esta idade, o pesquisador optou por deixar esta informação conforme a professora preencheu no documento.

¹⁶ Assim como a participação em entrevista, o preenchimento da ficha de informações pessoais e de formação profissionais não era obrigatório, e a professora Hilde foi a única das professoras que participaram das entrevistas que não preencheu a ficha.

QUADRO 4 - QUADRO DO PERFIL ACADÊMICO DAS PROFESSORAS DA TURMA

Nome	Magistério/ano de conclusão		Graduação/ano de conclusão		Pós-graduação/ano de conclusão	
	Sim	1989	2003			
Jackie	Sim	1989	Normal Superior com Mídias Interativas	2003	Educação inclusiva	2006
Dalia	Não	--	Artes	2009	Alfabetização e letramento	2011
June	Sim	1992	Educação Física	1996	Ciências do movimento humano	2001
Nair	Sim	1987	Letras Português-inglês	1992	Tecnologias aplicadas à educação	2001
Patrícia	Sim	1996	Pedagogia	2000	--	--

FONTE: O autor (2020).

Conforme apresentado no Quadro 4, das cinco professoras que preencheram a ficha de informações apenas uma não teve o magistério como primeira formação, com o curso de Licenciatura em Artes sendo a primeira formação para docência da professora Dalia.

Estas informações destacadas das professoras, além dos dados referentes à idade e as próprias áreas de formação, demonstram um perfil diversificado das professoras que participaram da pesquisa, assim como uma amostra para a tendência de uma predominância de profissionais formadas, inicialmente, em cursos de magistério para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação aos dados da pesquisa, foi realizada a categorização para a otimização da sua análise, a partir de aspectos manifestos na observação e entrevistas, buscando refinar a legibilidade dos dados. Por se tratarem de dados de objetos abstratos, como comportamentos, ações e práticas de sujeitos, algumas nomeações de classificação e categorias realizadas na pesquisa de 2018 foram adaptadas para a presente pesquisa, o que ocorreu a partir da continuidade dos estudos do autor sobre a temática, assim como da continuidade da observação sobre estes objetos, tendo em vista a coerência dos termos utilizados para se direcionar a estes de forma objetiva e assertiva.

Este capítulo é organizado em quatro seções temáticas, cada uma apresentando e desenvolvendo análise de cada um dos temas centrais encontrados nas observações e entrevistas, sendo estes: os aspectos referentes à dita

imaturidade das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental; o distanciamento entre adultos e crianças na rotina escolar; os recursos e estratégias utilizados pelas professoras para conter o comportamento das crianças; e os indícios do surgimento do perfil de aluno nas crianças da turma observada. A seguir, estes quatro eixos serão apresentados e debatidos, juntamente com o referencial teórico adotado para a pesquisa.

4.1 “ELA CHEGA MUITO SOLTA”: A DITA IMATURIDADE COMO DESAFIO PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES

A primeira afirmação que pode ser considerada ao analisar a experiência escolar de crianças nos anos iniciais da etapa do Ensino Fundamental é em relação às expectativas dos adultos ao comportamento destas, sendo que estas expectativas se apresentam carregadas de valores da cultura escolar, a qual é desenvolvida historicamente, e ainda possuem previsibilidade a partir da experiência escolar dos sujeitos adultos que participam de sua rotina.

Ao ser introduzida no Ensino Fundamental, já há um caminho esperado para que a criança siga, o qual é construído com conteúdos pré-requisitados em níveis de competência, compreensão, limites de mobilidade nos espaços disponibilizados, interação entre pares e com adultos, condensados em uma rotina que exige autodisciplinamento e pró-atividade por parte da criança. Esta exigência, entretanto, é demandada a partir da subjetividade das relações no espaço escolar, e para as crianças, iniciar a sua jornada no Ensino Fundamental também significa ser introduzida em uma lógica institucional de ensino que demanda um conjunto de conhecimentos e aprendizagem de conteúdos para serem apresentados como resultado de seu desempenho, o que diferencia esta da etapa anterior, a Educação Infantil, mesmo esta última também sendo realizada de modo formal. Sendo assim, esta nova instituição, para a criança, possui como objetivo primordial o “ensinar”, e encontra na avaliação da aprendizagem o seu valor indicativo de sucesso ou fracasso.

O compromisso primário da instituição escolar, a qual incorpora esta responsabilidade de formar cidadãos como a força motora de seu funcionamento, faz com que esta prepare em si um ambiente planejado para proporcionar às crianças os estímulos necessários para tal, estabelecendo regras, incorporando e

desenvolvendo práticas, visando uma experiência escolar produtiva para as crianças que passam por ela. Estes elementos, por sua vez, não são desprovidos de valores culturais históricos e tampouco da subjetividade das experiências pessoais dos sujeitos escolares.

Esta interpretação da experiência escolar como uma experiência construtiva que corresponde a níveis de manipulação de materiais e de recepção de conteúdos por parte das crianças que ingressam no Ensino Fundamental se expressou nas falas de algumas professoras quando questionadas nas entrevistas sobre se acreditam que algo deveria ser mudado ou adaptado em relação à Educação Infantil, etapa da Educação Básica que precede a etapa do Ensino Fundamental, para uma melhor transição para o 1º ano na escola:

“Eu acredito que sim, porque da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, eles (geralmente na prefeitura), eles vêm do CMEI né, que é um trabalho um pouco diferente da escola, vamos dizer assim. Então eles vêm, lá é um sistema que eles não têm carteiras. Quando eles vêm pro Ensino Fundamental, no primeiro ano eles já tem que sentar na cadeirinha, na carteira, isso já muda pra eles, que eles têm que ficar... Não que a gente não trabalhe diferente, em grupos, né, em duplas, mas eles vêm com um sistema diferente que é mais brincar, e na escola eles brincam também, mas eles tem mais conteúdo, a gente tem que trabalhar com eles né, tem mais coisas que eles não estão preparados ainda. Então acho que devia mudar um pouco já na Educação Infantil pra eles não sofrerem tanto” (Entrevista com professora Jackie, grifos do autor).

“Olha, isso depende muito assim. Pela proposta da rede, eu acredito que não, porque assim, a proposta da rede, assim, trabalha com a questão de projetos né, você trabalha várias questões dentro de projetos já preparando essa criança pro primeiro ano, sem perder a ludicidade né, que é o brincar, da criança aprender de uma forma prazerosa, trazendo experiências, a criança precisa vivenciar aquelas experiências. Só que tem algumas coisas que, pra você preparar essa criança pro primeiro ano, você não pode deixar de lado a rotina. Então assim, por mais que seja o foco ali da Educação Infantil o “brincar”, a rotina escolar é muito importante. Então eu acho assim que, talvez focasse na questão da rotina mesmo, que nem todos os professores que pegam a Educação Infantil focam na questão da rotina,

organização, até pra preparar aquela criança pro primeiro ano, porque, querendo ou não, o primeiro ano já tem uma rotina diferente, isso falando no âmbito escolar né, pré escolar de escola né” (Entrevista com professora Dalia, grifos do autor).

“Sim. Eu acho que a criança quando chega pro Ensino Fundamental da Educação Infantil, ela chega muito solta, porque a Educação Infantil permite, né. Então temos todo um período de adequação dessa criança, né, o período dessa transição. Acredito que na Educação Infantil, já no final ali essa transição já deveria ser trabalhada para que essa criança chegasse aqui para o nosso primeiro ano, é... mais preparada, né. Nessa questão de coordenação... mesmo até na formação de uma fila, porque eu acho que na Educação Infantil a criança não é trabalhada para, ela é... eu posso até estar enganada, mas ela é trabalhada mais solta, né, ela brinca bastante. Eu concordo que a criança tem que brincar, mas se ela vem pra uma educação fundamental, então ela tem que ter pelo menos o mínimo, né, o básico pra poder se desenvolver” (Entrevista com professora Nair, grifos do autor).

“Eu acho que a prefeitura peca, porque se você pegar as normativas da Educação Infantil, da prefeitura, a criança não tem mesa na sala de aula, eles trabalham com cantos, o projeto parte deles, do que eles querem aprender. Aí chega no Ensino Fundamental, que é da mesma prefeitura, só que numa escola, em uma instituição diferente, a criança tem que sentar na mesinha, a criança tem que fazer fila, a criança tem que dar conta... não é o que elas querem, e sim o que o currículo manda. Então eu acho que é um problema muito grave enquanto prefeitura, instituição geral né... existe essa quebra, não é o correto, né” (Entrevista com professora June, grifos do autor).

Estas perspectivas sobre o perfil de criança que seria o ideal para o desenvolvimento do trabalho das professoras no primeiro ano do Ensino Fundamental expressa que há uma demanda de que as crianças já cheguem familiarizadas com as regras de organização escolar, além de revelar a necessidade de um determinado nível de maturidade das crianças em relação ao gerenciamento de sua expressividade física e emocional.

Estas demandas de disposições físicas e emocionais para a experiência desejada pela cultura escolar para as crianças no início da etapa do Ensino

Fundamental, correspondem à forma cultural de relações entre sujeitos de diferentes gerações em nossa sociedade. Sobre este fator, Abrantes (2011) expressa que

na sociedade contemporânea, em que a mudança ocorre a grande velocidade e a infância, a juventude, a democracia e a inovação são valores importantes, estas relações são mais complexas. É certo que as estruturas biológicas contribuem para a dominação (física e simbólica) sobre as crianças, mas as fontes de poder diversificam-se. Este reconhecimento de múltiplos pólos de socialização legítimos tem conduzido os principais agentes de socialização (pais, professores, padres, etc.) a uma mudança de estratégias, no sentido da negociação das normas e sanções, assim como aceitação do papel dos mais novos na sua própria socialização (ABRANTES, p. 130, 2011).

A partir do reconhecimento destes múltiplos pólos de socialização, é possível notar que a relação entre professor e aluno no primeiro ano do Ensino Fundamental parece ser influenciada por mudanças relacionadas à distribuição de poder que ocorrem na sociedade, e isto reflete em dificuldades que os adultos do meio escolar possuem em seu trabalho de ensino com as crianças nesta etapa.

Apesar de se configurar como demandas do trabalho com as crianças, algumas características citadas pelas professoras como dificuldade de trabalho no 1º ano da turma surgiram também no 3º ano desta, como a organização de fila para momentos de transição pelos espaços da escola:

“Na saída da aula de Artes, a professora pediu para as crianças fazerem uma fila, mas a turma estava muito agitada ainda pela atividade da aula, no que ela disse para Carter e Thor em voz alta: ‘vou deixar o Carter e o Thor no primeiro ano, pra fazer um intensivo de fila, pra saber como é que faz’. Os meninos foram aos poucos se acalmando para formar a fila e voltar para a sala” (Anotações do diário de observação da turma no 3º ano).

Neste momento descrito na citação da rotina observada no 3º ano da turma, nota-se que o escalonamento em “anos” da etapa do Ensino Fundamental é utilizado como discurso pelo adulto para convencer a criança de que ela superou um certo nível de experiência na instituição escolar e, com isso, deveria ter o seu comportamento diferente do que é apresentado por crianças de turmas de “anos” antecedentes ao seu. Segundo essa lógica, a criança que está no 3º ano deve ter uma postura mais “madura” devido à sua experiência escolar mais extensa do que a

da criança que está no 1º ano. Este discurso foi consistente durante vários momentos da observação ao longo dos três anos da turma, e evocou a “imaturidade” como um problema a ser trabalhado, mesmo com suas características sendo associadas ao perfil de interação das crianças com os colegas e o seu meio.

O aspecto da imaturidade surgiu em formato de queixa das professoras durante o 1º ano da turma, sendo um aspecto suscitado pela professora Dalia quando o pesquisador lhe apresentou a temática que buscava investigar na pesquisa:

“Ao me perguntar sobre o meu tema de pesquisa, a professora Dalia expressou achar este muito interessante, e queixou-se de que sente muita diferença entre as crianças de 5 e de 6 anos de idade, afirmando que ‘as mais novas são muito imaturas’, além de que muitas vezes ela tem que ‘passar as mesmas atividades que ela trabalha com o pré¹⁷ na turma de 1º ano’, justamente devido a esta imaturidade” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Sendo a idade, relativamente baixa, da média das crianças ingressas no Ensino Fundamental sendo citada como um problema que dificultava tanto o trabalho das professoras quanto a experiência escolar das crianças, esta questão foi levantada nas entrevistas com as professoras, e as respostas em relação a este aspecto foi consonante entre elas:

“Sim, eu acredito que com 6 anos, por que com 5, como é hoje né, eles vêm muito imaturos, querem mais brincar e não estão preparados” (Entrevista com professora Jackie).

“Sim, eu defendo. Eu acho que tem que ter essa linha de corte que foi estipulada pela secretaria de educação que segue as leis de diretrizes e bases lá¹⁸, que tem que ter essa linha de corte em março para o ingresso no primeiro ano das crianças, porque as crianças... que é muito importante não pular etapas assim na vida das crianças né, e eu vejo que quando você antecipa tem toda a questão da maturidade

¹⁷ Lembramos que, na escola observada, além das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental também havia uma turma única de pré-escola para crianças de 4-5 anos de idade.

¹⁸ Nesta fala a professora se refere ao parecer normativo 02/2018 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2018).

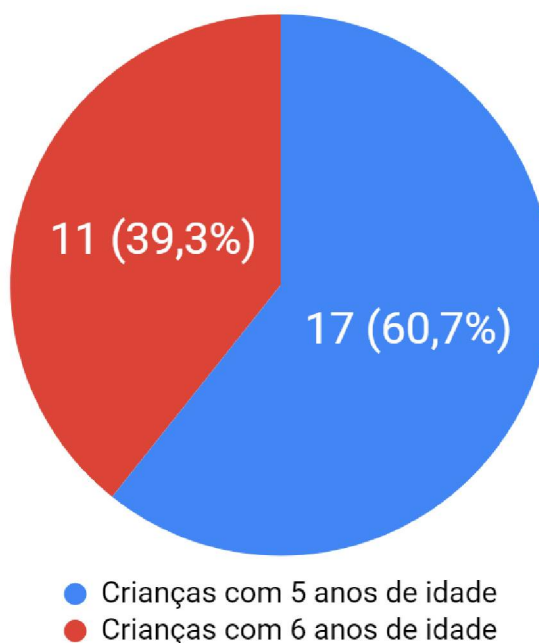
das crianças, da questão da rotina. Daí aquilo que elas não vivenciaram na Educação Infantil, elas trazem para o primeiro ano, então você acaba cobrando uma maturidade, um desempenho da criança, e aí acaba, querendo ou não, aquela criança que faz aniversário em janeiro ela tá na frente daquela criança que vai fazer aniversário só em dezembro, então é praticamente um ano de diferença. Então assim, a criança, é difícil pra ela conseguir acompanhar muitas vezes porque ela ainda não tem aquele... do próprio desenvolvimento da criança, eu acredito assim, não tem aquela maturidade para aquilo que está sendo exigido em um primeiro ano” (Entrevista com professora Dalia).

“É, eu acho que com seis anos a criança tá mais madura, né, e pronta pra ter todo esse seguimento do primeiro ao quinto ano” (Entrevista com professora Nair).

“Eu acho que sim. Bom, eu acho que agora que a lei efetivamente vai acontecer, com seis anos completos eu acho que é o mais perto do que a gente chega, né. Apesar de que antigamente, quando não existia essa classificação de primeiro ao nono, ainda era primeira série, que era obrigatório a criança entrar na primeira série, ela entrava quando ela fazia sete, né. E hoje, o nosso sistema eu acho falho porque a criança já é obrigada a ser alfabetizada com seis anos no primeiro ano que era o antigo pré. E antigamente, na minha época, que eu já sou velhinha, eu entrava com sete anos na primeira série, aí que eu ia ser alfabetizada. Então, mesmo assim a gente tinha um ano a mais antigamente, e agora não, as crianças estão cada vez sendo cobradas mais antes, né” (Entrevista com professora June).

A partir da exposição deste aspecto, foi realizado o levantamento da idade das crianças da turma no 1º ano para certificar esta queixa das professoras. A partir da data de nascimento das crianças da turma, foi considerado o dia 31/03/2018 como referência para a estipulação das idades destas, uma vez que esta data é a qual o Conselho Nacional de Educação orienta, através do parecer normativo 02/2018 (BRASIL, 2018), como a indicada para a matrícula de crianças com 6 anos de idade completos no 1º ano do Ensino Fundamental, e também surgiu como argumento das professoras para a sua queixa em relação a idade das crianças da turma. Conforme exposto no Gráfico 5, o resultado encontrado não se diferencia da fala das professoras:

GRÁFICO 5 - RELAÇÃO DA IDADE DAS CRIANÇAS DA TURMA NO 1º ANO EM RELAÇÃO À DATA DE ORIENTAÇÃO DE MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL PELO PARECER NORMATIVO 02/2018 DO CNE



FONTE: O autor (2020).

Segundo demonstrado no Gráfico 5, a maioria das crianças que faziam parte da turma do 1º ano ainda tinham 5 anos de idade, com estas correspondendo a 17 do total de 28 crianças da turma, sobrando 11 com 6 anos de idade já completos.

Apesar da questão da idade das crianças estar presente na fala das professoras no 1º ano da turma, com as professoras do 2º ano esta demanda não emergiu nas conversas com as professoras sobre a temática da pesquisa, mesmo que uma considerável parte da composição de crianças da turma do 1º ano tenha perdurado nos anos seguintes.

Conforme demonstrado na Tabela 4, das 24 crianças que compuseram a turma durante o seu 2º ano, 15 já faziam parte da turma no 1º ano, contra apenas 9 crianças novas em relação ao ano anterior. Entretanto, apesar desta predominante permanência das crianças da turma do 1º ano, houve uma diminuição na proporção de crianças com 5 anos de idade em relação à data de ingresso no Ensino Fundamental orientada pelo parecer normativo 02/2018 do CNE.

TABELA 4 - RELAÇÃO DA COMPOSIÇÃO DE CRIANÇAS DA TURMA EM SEU 2º ANO EM RELAÇÃO À MESMA TURMA EM SEU 1º ANO

	Nome fictício	Participação na turma			Quantidade	Percentual
		1º ano	2º ano			
Crianças da turma do 2º ano	Arthur	X	X			
	Carol	-	X			
	Carter	X	X			
	Clark	X	X			
	Clint	-	X			
	Courtney	X	X			
	Diana	X	X			
	Dinah	X	X			
	Donna	X	X			
	Hal	X	X			
	Jane	-	X			
	Janet	-	X			
	Jason	X	X			
	Jennifer	-	X			
	Kate	X	X			
	Kendra	X	X			
	Mari	X	X			
	Natasha	-	X			
	Oliver	X	X			
	Peter	-	X			
	Ronnie	X	X			
	Steve	-	X			
	Tony	-	X			
	Zattana	X	X			
				Total de crianças da turma de 2º ano	24	100%
				Crianças que já faziam parte da turma no 1º ano	15	62,50%
				Crianças que não faziam parte da turma no 1º ano	9	37,50%

FONTE: O autor (2020).

A diferença entre a quantidade de crianças que tinham 5 e 6 anos de idade a partir da data de 31 de março de 2018 diminuiu em relação a turma de 1º ano (GRÁFICO 5), porém, a quantidade de crianças com a referida diferença de idade ainda representou metade do grupo de crianças da turma em seu 2º ano.

Outro aspecto que se destaca nas respostas das professoras sobre esta questão da idade das crianças nas entrevistas, é a associação que fazem destas em relação a um perfil “imaturo” para a experiência no 1º ano do Ensino Fundamental. Nestes discursos evidencia-se ainda uma preocupação com a organização da rotina da etapa da Educação Infantil, identificando que essa “imaturidade” pode dificultar o desenvolvimento de disposições comportamentais na criança que facilitariam sua experiência escolar no Ensino Fundamental. Isto nos revela que as práticas desenvolvidas no início do Ensino Fundamental, a partir da cultura escolar que busca a produtividade na rotina desenvolvida, não se adapta à criança que chega da

etapa anterior, considerando ainda, segundo a lógica presente, que esta criança não possui maturidade o suficiente para a rotina do Ensino Fundamental.

Entretanto, apesar da queixa frequente das professoras sobre esta “imaturidade” das crianças, não há impedimento de matrícula de crianças com 5 anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental no município de Curitiba, e a expectativa das professoras em relação às crianças que recebem em sala de aula parte mais da representação desta como um aluno do Ensino Fundamental do que uma criança egressa da Educação Infantil.

Vale ressaltar ainda que a consideração das particularidades do desenvolvimento da criança no início da etapa do Ensino Fundamental está orientado na Resolução nº 5/2009, o qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em seu Art. 11 é descrito que

na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Portanto, a partir desta perspectiva apresentada no documento nacional que orienta a continuidade no trabalho com o processo de aprendizagem das crianças em sua transição da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, esta “imaturidade” apontada pelas professoras da turma observada advém de um fator cultural da etapa de ensino com que trabalham, e não curricular, pois essa “imaturidade” é associada à um nível de inclinação que a criança apresenta para o ato de “brincar” e também por uma eventual dispersão de foco em questões objetivas e específicas das atividades escolares identificadas pelas professoras.

O “brincar”, por sua vez, é uma prática permitida pela cultura escolar em momentos com mais ou menos intensidade, sendo estes, conforme o observado na rotina da escola, o recreio, o momento de utilização da cancha de areia, e o momento “livre” realizado antes da saída. Apesar desta previsibilidade do ato de brincar por parte da cultura da escola, a brincadeira surgiu infiltrada nas diversas práticas realizadas pelas crianças na rotina escolar.

Quando este perfil de criança com inclinação para brincadeiras e interações com colegas é apresentado em uma considerável parte dos alunos em sala de aula, o que acontece é que a tendência dos adultos é considerar estas características

como aspectos danosos para o progressivo desenvolvimento dos objetivos pedagógicos da escolarização.

Segundo Mendes e Milstein (2010), esta forma de comportamento das crianças no início da experiência escolar de ensino é comum por ser um modo com que estas exploram e conhecem o espaço institucional escolar, afirmando que

a regulação dos alunos dentro de um espaço delimitado em períodos de tempo mais ou menos regulares faz parte da inscrição paciente, 'suave' e tolerante de uma experiência nova para eles: a de agir, deslocar-se, mover-se e falar dentro de certos limites espaçotemporais, que vão se criando só pelo hábito de permanecer na sala de aula. Às vezes os professores referem-se a isso usando o termo 'amadurecimento' ou efeito de 'criar hábitos' (MENDES, MISTEIN, 2010, p. 52).

Na rotina de sala de aula observada, estas experiências limitadas de ações, deslocamentos, movimentos e falas por parte das crianças realizam-se em distrações que estas criam entre seus pares, as quais, do ponto de vista da professora em sala que propõe e guia as atividades, representam um risco para o desenvolvimento da aula: quando uma criança puxa assunto com outra, as demais ao redor podem interferir, participar e mudar o caminho da aula; quando uma criança responde uma questão levantada pela professora, as demais ao redor reagem e também participam.

As interações que acontecem entre crianças em sala de aula são desencadeadas em uma complexa rede de interesses e infusões na qual a origem de uma interação sempre pode residir de outra interação, anterior ou corrente, o que torna estas interações entre crianças em sala de aula, para quem está do lado de fora deste grupo, em uma representação caótica de ações difusas e que não parecem contribuir para os objetivos pedagógicos, mas antes a um grupo de "brincadeiras". Esta preocupação com a inclinação para o "brincar" também surgiu durante a observação com a turma de 1º ano:

"Durante a aula de Educação Física, com a atividade proposta, as crianças acabavam esbarrando o corpo umas contra as outras, e quando isso ocorria a professora falava que "o primeiro ano não sabe brincar", além de dizer que "até o pré presta mais atenção do que o primeiro ano, mesmo com criança de só três anos lá", utilizando a idade como critério de 'maturidade alunal'" (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Entretanto, na observação foi notado que durante os momentos em que as crianças conversavam e interagiam entre si na rotina de sala de aula, o engajamento empregado por estas na realização das atividades nem sempre era abalado:

“Quanto ao comportamento da turma durante a realização da atividade de hoje, notei que muitas cantarolavam enquanto recortavam e colavam, foi praticamente inaudível reconhecer as músicas, mas pude identificar canções infantis, e entre elas a música ‘Comer comer’ que toca no sinal de entrada das crianças, e também que algumas seguiam canções iniciadas por outros colegas. Neste primeiro momento da aula, antes do recreio, as crianças se comportaram de forma bastante calma, com poucas conversas e permanecendo a maior parte do tempo sentadas fazendo a atividade, tive a impressão ter sido algo prazeroso para elas” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Apesar de ter sido um momento em que as crianças estavam engajadas na realização da atividade proposta pela professora, o fato de algumas cantarolarem durante a realização da atividade fez a professora intervir em alguns momentos pedindo para que estas parassem de fazer isto durante a atividade. Entretanto, esta característica de comportamento das crianças de que não comprometeria o desenvolvimento da atividade mesmo durante interações entre si não foi unânime durante a observação, e foram constatados também alguns momentos em que boa parte da turma aparentou não se engajar na realização da atividade proposta:

“(...) pude observar que a atividade proposta pelo professor acaba se tornando um elemento secundário. A atenção das crianças passa majoritariamente pela interação entre seus pares. Elas investem bastante tempo desafiando e mostrando para os outros o que sabem ou conseguem fazer, como equilibrar uma cola na cabeça, ou iniciar uma batalha de lápis como se fossem espadas, e quando conversam, na maior parte das vezes o assunto é sobre quem é ou não amigo seu” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Vale ressaltar que no caso citado acima a turma estava em aula com um professor¹⁹ substituto, e isto pode ter sido um dos fatores que fez com que as crianças não acompanhassem a atividade proposta, pois a relação destas com as professoras regente e de permanência possui mais afinidade pelo tempo que passaram juntas com elas.

Apesar desta inconsistência do engajamento das crianças para a realização das atividades propostas enquanto interagem em sala de aula, durante a observação notou-se que em alguns casos as conversas entre as crianças podem ter como assunto propulsor a própria atividade proposta pela professora:

“Ainda antes do intervalo, notei que duas meninas conversavam bastante em forma de cochicho sobre a atividade proposta. Entretanto, a professora, que não sabia sobre o que conversavam, alardeou para que as meninas parassem de conversar” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Em diversas ocasiões de conversas entre as crianças foi observado que estas trocavam dúvidas e informações sobre o desenvolvimento da atividade proposta, e quando a professora em sala notava a conversa a tratava como outra qualquer que representasse uma distração da aula, e tendia a repreender. Isso significa que a interação em formato de conversa na sala de aula pode surgir como uma expressão do interesse da criança na realização da atividade proposta pela professora, e nem sempre significar um desvio desta, demonstrando que a conversa entre pares pode também representar uma oportunidade de aprendizagem. No entanto, isso não era percebido pelas professoras nos momentos observados.

Outra forma de interação entre as crianças que também é culturalmente negada na rotina escolar, e que acabou apresentando nuances de influência no desenvolvimento das atividades propostas é a prática da “cópia”. Em algumas situações, algumas crianças tinham o costume de copiar a atividade de um colega próximo, com a intenção aparente de não se ocupar em empregar engajamento na realização da atividade proposta:

¹⁹ Durante todo o período de observação, este caso de substituição da professora de artes foi o único momento em que um homem assumiu a turma observada como professor.

“Durante a aula de Educação Física, a professora passou uma atividade em que as crianças deveriam criar os próprios jogos de ‘percurso’. Depois da explicação da professora sobre como elas deveriam fazer a atividade, notei que algumas crianças tiveram dificuldade de criar um tema para o jogo, o qual poderia ser qualquer um de interesse das crianças, e Arthur e Ronnie copiaram o desenho do percurso de Mari” (Anotações do diário de observação da turma no 2º ano).

Entretanto, em algumas ocasiões notou-se que a cópia era um recurso utilizado pelas crianças para acompanhar o desenvolvimento da aula e do conteúdo, o qual é ritmado pela professora:

“A criança que mais teve sua atenção chamada pela professora hoje foi John. Durante boa parte do tempo, o menino ficou virado para trás interagindo com um colega, o qual pouco respondia. Quando me aproximei dele em alguns momentos em que estava conversando ou interagindo com um colega, John se voltava para a frente e fazia um pouco da tarefa, mas voltava a fazer o que estava fazendo antes logo que virava minhas costas. Em alguns momentos, depois da professora lhe chamar muito a atenção, John até se deitava na cadeira. Em outros momentos, no qual conseguia focar na tarefa dada pela professora, o menino se deslocava até a mesa de outro colega para copiar o que este estava fazendo” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Desta forma, a prática da cópia surge em alguns momentos como uma necessidade para as crianças, possibilitando o seu acompanhamento da aula e do conteúdo exposto pela professora, surgindo como uma estratégia das crianças de alcançar a aprovação de suas professoras.

A partir destas considerações sobre a prática da conversa e da cópia entre crianças percebemos que a “imaturidade”, identificada pelas professoras nesta criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma característica que demanda estratégias de sobrevivência escolar por parte das crianças, pois há a expectativa de que esta criança chegue apta para realizar as atividades e acompanhar o ritmo de aula da professora. Ao longo da rotina, a criança é cada vez mais cobrada com prazos de entrega de atividades, e também por desempenho estético de realização

destas atividades, o que faz com que estas recorram aos seus colegas para ter o seu desempenho aprovado pelas professoras.

Desta forma, as interações das crianças entre os seus pares é alvo de ações pedagógicas corretivas e preventivas no sentido de interromper fatores que aparentam, do ponto de vista do professor, um risco ao desenvolvimento correto das atividades propostas em sala de aula, partindo da garantia da realização destas de forma individual pelas crianças, e também de anteceder uma interrupção eminente do fluxo de desenvolvimento destas atividades. Entretanto, na rotina escolar ainda há espaço para negociações, e as sanções previstas para atitudes das crianças que ultrapassem a tolerância do professor em sala de aula quanto às interações destas com os seus pares, e sua postura em relação ao próprio professor, estão sujeitas a adaptações.

Abrantes (2011) nos ajuda a compreender este fator das relações escolares ao afirmar que

embora, numa interação individual entre professor e aluno, o primeiro esteja claramente numa posição dominante, controlando a situação, na relação com a turma, a coesão grupal constitui um poder que permite aos alunos negociar as normas que regulam a prática na sala de aula. Mesmo que, a um nível consciente e discursivo, alunos e professores aceitem a legitimidade da autoridade formal, as disposições que vão incorporando nesta interação são bem mais complexas e ambíguas (ABRANTES, p. 128, 2011).

No entanto, a partir da observação destas práticas, um fator que apareceu como preponderante para a dificuldade da realização deste diálogo que permitiria uma maleabilidade das regras de comportamento em sala de aula, foi o distanciamento entre adultos e crianças existente na cultura escolar, o qual acaba por dificultar uma leitura precisa por parte das professoras sobre o que seja o tema das interações entre as crianças, e por parte das crianças há o receio de ser repreendida caso demonstre que não entendeu ou que não sabe algo referente à atividade proposta.

Na seção a seguir, serão apresentados e analisados os dados referentes ao distanciamento entre adultos e crianças no espaço escolar, e como isso pode moldar uma parte significativa da experiência escolar das crianças.

4.2 “ESSAS CRIANÇAS SÃO CARENTES DE TUDO”: O DISTANCIAMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS NA ROTINA ESCOLAR

Na experiência de se realizar um estudo etnográfico em contexto escolar há um fardo que o pesquisador inserido neste espaço deve carregar de forma ininterrupta e inquestionável: o de cumprir o papel de adulto em relação às crianças ao seu redor, conforme o que já está estabelecido na cultura escolar. Tal papel consiste em uma postura de vigilância e expressividade geralmente sisuda, com pouca margem de empatia por divertimento em momentos de atividades formais. Este papel é inerente à condição de adulto em contexto escolar, pois as relações entre adultos e crianças neste espaço, além de estarem submetidas à objetividade exigida pela sua cultura que preza a produtividade e desenvolvimento de atividades a partir de um currículo, tampouco foge às expectativas, conflitos e responsabilidades de uma relação intergeracional.

Por “relação intergeracional” compreendemos a definição apresentada por Alanen (2009), que a define como parte da ordem geracional social, e que denota a relação entre indivíduos localizados em diferentes estágios da vida (ALANEN, 2009, p. 160). A partir desta perspectiva, há espaços de ação delimitados para grupos geracionais dentro da estrutura social, e a infância é entendida como uma categoria geracional que engloba grupos de sujeitos em determinadas idades que são submetidos a um conjunto de experiências sociais e conjuntos de possibilidades de ação.

Ainda sobre as ações delimitadas aos sujeitos pertencentes à categoria social “infância”, Alanen afirma:

Children also become designated as social actors with valuable social contributions within the various social practices intersecting their daily lives. The social positions that such structures order children to take not only allow but in fact constrain children to actively participate in ongoing social life. The nature of their participation can be expected to differ from that of other social categories, and the practices through which children's participation is organized will probably limit the range of their agency more extensively than is the case with the most adults (Idem, p. 169).²⁰

²⁰ A criança também se torna um ator social designado com contribuições sociais valiosas nas várias práticas sociais que se intersectam em suas rotinas diárias. As posições sociais que tais estruturas ordenam que as crianças assumam não apenas permitem, mas de fato as restringem de participar ativamente da vida social contínua. Pode-se esperar que a natureza de sua participação seja diferente da de outras categorias sociais, e as práticas por meio das quais a participação das crianças

Na observação da rotina escolar da turma de Ensino Fundamental, estas restrições pertencentes à relação entre adultos e crianças foram evidentes durante aspectos da rotina organizacional escolar, como a lógica de deslocamento no interior da escola, pois as crianças não podiam se deslocar livremente e necessitavam de deliberações ou autorizações de adultos para tal; e também de organização dos espaços, como os lugares de se sentar na sala de aula, os quais, durante os dois anos de observação, foram sempre concebidos através de acordos entre as professoras da turma, conforme descrição no Capítulo 4.

Mais especificamente sobre a relação entre professor e aluno, Cândido (1969) aponta que

os educadores representam as gerações já integradas nos valores sociais e se colocam em face do imaturo na atitude de conformá-los a êstes. A idade significa pois, neste caso, condição de uma investidura por meio da qual uma comunidade atribui a alguns membros especializados a tarefa de preparar crianças e adolescentes” (CÂNDIDO, 1969, p. 113).

Nota-se, assim, que a relação entre professor e aluno, assim como a relação adulto-criança descrita na teoria de Alanen (2009), é envolta também de valores que restringem a ação da criança e que, na especificidade desta relação no espaço escolar, partem da noção de proporcionar uma experiência de preparação para as suas crianças, com a responsabilidade desta experiência garantida pela autoridade do professor em sala de aula.

Cândido (1969) reforça que o professor possui o domínio dos mecanismos de sustentação dos agrupamentos de idade, sexo, associativos entre as crianças, de status entre estas, e de seus grupos de estudo (CÂNDIDO, p. 111-112, 1969), mecanismo este que garante a sua liderança para a garantia da realização das normas escolares, pois que

este agrupamento vivo e diferenciado em subgrupos que é a escola, mantém-se estruturado e em funcionamento graças ao sistema de controle que organiza o comportamento de seus membros de acordo com os padrões estabelecidos. Êstes são os racionalmente preestabelecidos e os devidos à própria dinâmica interna (Idem, p. 120).

é organizada provavelmente limitarão o alcance de sua agência de forma mais ampla do que no caso da maioria dos adultos (Tradução do autor).

Desta forma, a autoridade do professor em sala de aula, pré estabelecida pela cultura escolar, serve como mecanismo para a garantia da realização de uma experiência escolar projetada para as crianças antes mesmo destas ingressarem na instituição.

Em uma das práticas observadas durante o 2º ano da turma, logo no início de cada aula com a professora regente, duas crianças eram escolhidas para serem os seus “ajudantes do dia”, geralmente um menino e uma menina, os quais a professora vestia com um colete vermelho por cima do uniforme, dando a sensação de um compromisso assumido e responsabilidade para as crianças escolhidas. De modo geral, estas crianças escolhidas como “ajudantes do dia” auxiliavam a professora na rotina da sala de aula, como a distribuição e recolhimento de livros, cadernos e agendas, e também o empréstimo de materiais para colegas que necessitavam de algo. As crianças escolhidas aparentavam gostar, uma vez que algumas chegavam a pedir para que a professora as escolhessem para a função, e nunca foi observado nenhum protesto de crianças quando escolhidas para tal tarefa. Apesar de aparentar ter critério randômico para a escolha destes ajudantes, esta prática aparentou ser uma estratégia de contenção do comportamento de algumas crianças quando foi observado que a sugestão de um menino para a organização desta prática não foi atendida pela professora:

“Os ajudantes escolhidos para o dia de hoje foram dois meninos: Steve e Clint²¹. No momento em que a professora fazia a escolha dos seus ajudantes, outro menino, Tony, sugeriu que a professora fizesse a escolha seguindo a ordem de chamada, e a professora disse que ia considerar sua sugestão” (Anotações do diário de observação da turma no 2º ano).

Entretanto, duas semanas depois desta sugestão de Tony sobre a organização desta prática e afirmação de consentimento da professora, notou-se que esta não se cumpriu:

²¹ Clint é uma criança que faz parte do público-alvo da Educação Especial. Apesar desta informação, ao longo da observação e conversas com professoras e equipe pedagógica da escola não foi possível identificar a especificidade de Clint, pois até o fim da observação ele ainda não havia passado por um diagnóstico clínico. Várias informações sobre a condição do menino não foram consistentes o suficiente para serem inseridas na presente pesquisa, então optou-se por não diferenciar os dados extraídos do comportamento e das relações de Clint com seus colegas e professoras pela sua condição.

“Os ajudantes escolhidos pela professora no dia de hoje foram Clint e Courtney, o que revelou que a proposta de Tony de seguir a ordem alfabética para a escolha dos ajudantes não foi seguida, e a proposta da professora continua na escolha dos alunos que têm mais ‘dificuldade’” (Anotações do diário de observação da turma no 2º ano).

Além de não utilizar a ordem de chamada para a escolha dos “ajudantes do dia”, também foi notado um padrão de escolha de crianças que geralmente eram alvo de correção por parte da professora de seu comportamento ou de baixo desempenho nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Quando perguntada na entrevista sobre o porquê desta prática ter sido incorporada na rotina, a professora não assumiu a existência de um critério específico, mas revelou esta prática como uma oportunidade para as crianças de criarem melhores relações com seus pares:

“Profª Patrícia: É, então. Às vezes era um menino e uma menina, às vezes era dois meninos e duas meninas, não tinha um critério assim. É que geralmente era um questionamento das crianças, ‘ah, hoje é um menino, qual que vai ser a menina?’. Então assim, era a pedido deles, mas chegou a acontecer de ser dois meninos e duas meninas, né. Quando eu peguei a turma eu sentia que era uma turma que não trabalhava muito a questão da solidariedade, do apoio, da colaboração, então a minha intenção era essa, né, fazer com que as crianças conseguissem tá trabalhando esse aspecto, né, que eu acho que importante pra formação do cidadão, né, essa coisa mais colaborativa”.

Entrevistador: “Então pra você não tinha um critério pré estabelecido pra isso? Na sua relação com as crianças você ia construindo isso?”.

Profª Patrícia: “Isso, eu geralmente... e até mesmo pra que não se... acontecesse de... é... [gaguejando] os rótulos, né. Daquela criança que às vezes é muito hiperativa, ou não pára. Então assim, ela tem oportunidade também de ser vista com outros olhos pelos outros, pelas outras crianças, mais nesse sentido, trabalhar o emocional dessas crianças, né”. (Entrevista com professora Patrícia, grifos do autor).

Nesta resposta da professora Patrícia evidenciam-se dois aspectos da relação dela com as crianças. Primeiramente, denota-se uma preocupação em relação à forma com que as crianças são vistas pelos seus pares, enxergando nesta prática a possibilidade da criança ser vista pelos seus colegas como um “bom aluno”, ajudando esta em se apresentar como alguém que as crianças poderiam confiar em estabelecer uma relação de amizade que não representasse prejuízos a sua imagem de aluno, dando uma nova oportunidade de relações para crianças especificamente identificadas com problemas de relacionamento com seus pares pelo seu comportamento, partindo do princípio de trabalhar uma deficiência da turma em relação à “solidariedade” em suas relações, identificada pela professora. Já o outro aspecto refere-se ao grupo, pois ao utilizar uma criança para expor modos de postura e atitudes específicas para a sua aprovação de comportamento, identifica-se uma estratégia indireta de inculcar, ou intensificar, a ideia do que seja um aluno com comportamento adequado em sala de aula.

Estes dois aspectos, por sua vez, evidenciam-se pelo fato de que a escolha dos “ajudantes do dia” não poderia ser designada a uma criança que não necessitasse exercitar um “comportamento adequado” em sala de aula, ou que não atrapalhasse o desenvolvimento da própria aula. Isto foi evidente na entrevista com a professora regente do 2º semestre do 2º ano da turma, quando esta foi perguntada sobre a motivação desta mesma prática que a professora regente do 1º semestre também realizava:

“Entrevistador: Em suas aulas, você escolhe uma criança para ser a sua ‘ajudante do dia’. Qual é o seu critério de escolha deste ajudante?”

Profª Hilde: Na verdade eu sempre acabo pegando aquela criança que a gente sabe que tem um certo grau de indisciplina, pra ver se ela interage melhor com a turma, se ela se encaixa na disciplina, nas regras da sala.

Entrevistador: O que levou você a adotar esta prática?

Profª Hilde: Quando eu percebi que se eu faço isso, aquela criança que não tem interesse, que quer mesmo só bagunçar ali no momento, ela acaba mostrando para

os outros que ela sabe andar com as regras da turma, que ela consegue também se alinhar ao que é proposto em aula no momento em que ela tá ajudando” (Entrevista com professora Hilde, grifos do autor).

Além da ausência da mesma preocupação sobre o desenvolvimento do aspecto da “solidariedade” entre as crianças exposta pela professora Patrícia no 1º semestre do 2º ano, a professora Hilde expôs que a “indisciplina” apresentada pela criança em relação às “regras da sala” é o principal fator de escolha de crianças para a prática de “ajudante do dia” em suas aulas, e ainda associando esta postura indisciplinada com eventuais desinteresses apresentado por crianças no desenvolvimento das atividade em sala de aula.

Durante a observação do 2º ano da turma, foi constatada uma mudança de postura de um dos alunos da turma em relação à expectativa da criança ocupante do posto de “ajudante do dia”. No 1º semestre do referido ano, Carter contestou para a professora Patrícia se a criança escolhida como ajudante poderia brincar:

“Ainda durante as escolhas das crianças que iriam vestir o colete de ajudante do dia, a professora explicava a função dos ajudantes quando Carter comentou:

Carter: Mas ajudante também brinca, né professora?

Professora: Sim Carter, ajudante também brinca” (Anotações do diário de observação da turma no 2º ano).

Já no 2º semestre do mesmo ano, notou-se que Carter e seus colegas expressavam expectativas em relação às aptidões de desempenho escolar dos “ajudantes do dia” escolhidos pela professora Hilde:

“Ao longo da aula, Tony ajudou Thor a realizar as tarefas, e este segundo foi escolhido como “ajudante do dia” pela professora. Algum tempo depois, em um certo momento durante a aula Thor pediu minha ajuda para copiar a tarefa do quadro, foi quando Carter e Tony zombaram dele dizendo:

Carter: Não sabia que o ajudante precisava de ajuda do professor (risos).

Tony: Será que eu vou perder o recreio por causa dele?. (Anotações do diário de observação da turma no 2º ano).

Com a constatação desta mudança de postura em relação ao perfil da criança escolhida para ser a “ajudante do dia”, o aspecto de inculcação da ideia do que seja um bom aluno se apresentou como eficiente através desta prática, despertando, gradativamente, um sentimento de vigilância das crianças em relação ao comportamento dos colegas escolhidos.

Sendo assim, com as respostas das duas professoras regentes sobre a prática de escolha dos “ajudantes do dia” e as reações das crianças, podemos afirmar que esta caracteriza-se como uma estratégia oportuna para a professora que dirige a sala de aula em ter um controle eficiente sobre o desenvolvimento das atividades propostas, uma vez que se trata de um título honorário cobiçado pelas crianças e o qual faz com que estas policiem sua própria conduta e a de seus colegas, expondo a fragilidade do espaço de ação da criança na rotina escolar uma vez que na relação entre adultos e crianças há uma desigualdade de conhecimento da expectativa de reação à uma prática: a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental não possui espaço para participação na organização da rotina da qual faz parte, e as suas disposições comportamentais, as quais são conhecidas pelos adultos ao seu redor, são utilizadas nas práticas escolares para desenvolver uma determinada compostura para cumprir o “papel de aluno”, e a eficiência destas práticas recai, em parte, sobre o não reconhecimento de que os adultos conhecem e utilizam as suas disposições para guiar as suas condutas e o entendimento do que seja um bom ou um mau comportamento.

A utilização de estratégias para conter o comportamento das crianças na rotina escolar apresenta-se como uma característica da relação entre adultos e crianças que evidencia uma espécie de distanciamento, o qual engloba tanto o profissionalismo do trabalho escolar quanto a atenção ao cuidar das turmas de Ensino Fundamental.

Na restrição de espaço de ação da criança na rotina dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o adulto, além de assumir a vigilância pela integridade das crianças e desenvolvimento sadio das atividades escolares, deve assumir postura investigativa para manter-se atento à eventuais dificuldades que as crianças possam enfrentar em relação às atividades propostas na rotina. Entretanto, existem

contingências que dificultam esta postura ativa da professora em sala de aula, e podem distanciá-la do entendimento das dificuldades das crianças da turma. Durante a observação do 2º ano, foi registrado uma descoberta inesperada da professora regente em relação à dificuldade de um menino:

“Durante a aula, a professora me pediu para trabalhar o alfabeto e as sílabas com Jason e Kate utilizando um alfabeto móvel para ajudá-los a fazer a atividade.

Notei que Jason realmente está com muita dificuldade em identificar as letras, precisando utilizar como referência o alfabeto na parede para identificar as letras que eu mostrava para ele com o alfabeto móvel. Mesmo tendo escrito diversas vezes a mesma palavra na atividade, como por exemplo a palavra “lebre”, Jason não fez relação com a escrita anterior da palavra para utilizar de referência para escrevê-la novamente. Mais tarde, a professora comentou comigo que descobriu na semana anterior que Jason estava com dificuldade de fazer relação das sílabas, e que ele, por ser um bom copista e um menino quieto, passou despercebido com esta dificuldade durante todo este tempo (considerando ainda o ano anterior), e que essa dificuldade de alfabetização não consta em seus pareceres.

Quanto à Kate, a menina não apresentou muitas dificuldades, fez relação entre as palavras repetidas escritas anteriormente sem demora, e soube identificar a maioria das letras que mostrei a ela com o alfabeto móvel” (Anotações do diário de observação da turma no 2º ano).

Jason, que era uma criança imigrante de um país oriental, e não tinha o português como sua língua materna, sempre foi um aluno quieto em sala de aula e que nunca apresentou nenhuma dificuldade no desenvolvimento de atividades durante todo o 1º ano da turma. Estas características fizeram de Jason uma criança invisível para a vigilância das professoras em encontrar dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento pelas crianças, demonstrando que há determinados critérios de comportamento que são associados pelas professoras para encontrar estas dificuldades, e com isto algumas crianças são mais passíveis de serem visualizadas do que outras.

Quando perguntada sobre as suas maiores dificuldades de trabalho com a turma, professora Patrícia destacou que o trabalho com um aluno especial sem

apoio em sala de aula a fez deixar de notar as dificuldades das demais crianças da turma:

“Entrevistador: Quais foram os seus maiores desafios no trabalho com as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental?”

Profª Patrícia: “Meu maior desafio foi o Clint”.

Entrevistador: Sim, foi trabalhar com ele, pela questão da falta de apoio?”

Profª Patrícia: “É, então as crianças que tinham dificuldade, a gente saber lidar... A gente tem material, a gente pensa um monte de coisa, mas eu precisava parar pra ajudar aquelas crianças que tinham dificuldade, que nem o Jason, até hoje não sabe o alfabeto ainda. Conversei com a Hilde: ‘- Hilde, e aí?’, ‘- Pati, não vai’²². Mas assim, você tem que fazer o que, você tem que parar com aquela criança, escutar, ouvir, ajudar ela a se sentir segura, e eu não conseguia fazer isso”.

Entrevistador: “Isso era uma dificuldade que você tinha? De conversar com as crianças de modo individual”.

Profª Patrícia: “Hum-hum”.

Entrevistador: “Entendi... o caso do Jason eu acho interessante porque ele era praticamente invisível, assim, nesse sentido, porque ele copiava as coisas”.

Profª Patrícia: “Em matemática ele era ótimo, fazer continha. Aí mandava ele interpretar uma situação problema... não consegue. Tanto é que ele passou, né. Aí que eu fui ver um dia, eu falei assim, eu falei: ‘faz o P’, ou o ‘B’, eu não lembro que letra eu pedi pra ele fazer, ‘qual que é [a letra]?’’, eu falei: ‘Jason do céu...’, falei assim. Aí comecei a fazer o alfabeto, e ele não sabia, eu falei assim, e o caderno dele era enorme, né, super organizado, letra linda, ele quietinho... essas crianças são as mais... Então assim, você dá aula para o que é bom? A gente tem que ser

²² Mesmo não sendo mais professora da turma de 2º ano no 2º semestre, a professora Patrícia mantinha contato com a professora Hilde para acompanhar o desenvolvimento das crianças da turma.

professora para os que não são, o que é bom vai, sabe o Tony? Que ficava lá atrás com o Carter? Você vai falando e eles vão... [gesticulando com as mãos algo que se desenvolve], né. Então a gente tem que ficar atendida naquele ali, né, que precisa da ajuda mesmo” (Entrevista com professora Patrícia, grifos do autor).

Além do evidente desapontamento da professora em não conseguir atender as crianças da turma que necessitavam de ajuda em sala de aula devido à situação de falta de apoio para o trabalho com um aluno especial na rotina, ela também relata que as características apresentadas por Jason, que são valorizadas pela cultura escolar (caderno organizado, boa caligrafia, ser quieto), dificultaram a visualização de suas dificuldades.

Somada à questão de ser uma relação intergeracional, a relação entre adultos e crianças no Ensino Fundamental é filtrada ainda pelos objetivos de desenvolvimento nesta etapa que é buscado pela organização da experiência escolar que as crianças devem receber no espaço escolar, gerando um distanciamento que é esvaziado apenas quando se nota que a criança não cumpre algum quesito que a enquadre como um “bom aluno”. Sendo assim, este distanciamento se apresenta de um lado como uma otimização do trabalho dos adultos com as crianças, uma vez que a aproximação é realizada quando há a identificação de problemas de comportamento, e por outro, representa uma perda de oportunidades de desenvolvimento para a criança, pois quando uma criança não é alvo de aproximação para resolução de dificuldades emergentes, ela fica carente de ações que a auxiliem a superar as suas dificuldades.

Entretanto, a criança não é o único sujeito que deve apresentar determinadas características de comportamento na rotina escolar, pois para que se garanta a incorporação de um perfil de aluno na experiência de escolarização por parte desta, segundo a lógica da cultura escolar, os adultos também devem seguir uma postura para que as expectativas da criança em relação a aprovação ou reprovação de suas ações sejam incorporadas.

Tal postura do adulto em relação à criança no espaço escolar consiste em representar, ao mesmo tempo, uma figura vigilante, prestativa e segura, de modo a garantir o espaço de ação do adulto no dia a dia escolar, operando como uma formalidade nas relações escolares. Enquanto que a vigilância advém do aspecto corretivo do desenvolvimento de atividades e também do comportamento das

crianças, a prestatividade e a segurança compreendem, respectivamente, a atenção e os cuidados para que a rotina se desenvolva sem riscos à integridade das crianças, e a confiança e respeito que a criança tem no adulto.

Esta formalidade existente na relação entre adultos e crianças no espaço escolar foi notada logo na apresentação do pesquisador pela professora no 1º ano da turma:

“A primeira aula a ser observada foi a de Artes. Logo ao ser formalmente apresentado para a professora como estudante realizando pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, ela me tratou por ‘professor’ durante toda a sua aula, mesmo sem a atenção das crianças, e este tratamento perdurou durante toda a manhã. A professora foi me apresentar para a turma já quase ao final da sua aula, e me perguntou como eu preferia ser chamado pelas crianças. Como ela já estava me chamando de professor na frente das crianças, e não tenho o intuito de mudar a cultura entre adultos e crianças da escola, pedi para que me apresentasse como ‘professor lorge’” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Nesta ocasião, que foi o primeiro dia de observação com a turma no 1º ano, mesmo com o pesquisador se apresentando como tal para a professora, esta referiu-se a ele como “professor” durante toda a manhã na sala de aula com as crianças presentes, de modo que ficou evidente para o pesquisador que a posse do título de “professor” para ele, sendo outro adulto que acompanhava a aula, representaria uma comunicação mais confortável com a professora da turma.

Esta identificação do pesquisador na sala de aula como professor despertou algumas dúvidas e curiosidades pelas crianças da turma, e algumas esboçaram uma aproximação para descobrir meu papel na escola. A iniciativa de Diana se destacou neste aspecto, e demonstrou como as crianças representavam o pesquisador como um professor em sala de aula:

“Uma outra criança que quero destacar no dia de hoje, não é pelo seu comportamento que necessita de repressão por parte da professora, mas pela sua curiosidade por mim. Logo na subida da turma para a entrada na sala de aula ela me olhou com uma expressão de estranheza, como se não entendesse o que eu estava fazendo ali novamente, e durante todos os momentos em que quis falar comigo foi a

única criança que me chamou de ‘professor lorge’, que foi a forma com que a professora de artes havia me apresentado, o que demonstrou sua facilidade de lembrar de pequenos detalhes. Em um momento, durante a segunda parte da aula, eu estava auxiliando uma colega dela que se sentava ao seu lado, quando ela pegou na minha mão esquerda e não quis mais me largar. Perguntei se estava tudo bem e ela me respondeu que ‘sim’, e então ela me perguntou que tipo de aula eu dava e respondi explicando que eu ainda estava ‘aprendendo a ser professor’, o que ela achou curioso. Depois de algum momento, disse para ela que precisava falar com a professora, e só assim ela me soltou” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

E na semana seguinte, Diana novamente teve iniciativa de se aproximar do pesquisador para retomar a questão iniciada na semana anterior:

“O último destaque da aula de Arte de hoje, e por título de encantamento por minha parte, foi Diana. A menina veio até mim e, demonstrando atenção ao que havia lido na sexta-feira passada, me perguntou se eu já havia aprendido a ser professor. Respondi para Diana afirmando que ainda não, e então ela me disse que tinha certeza de que eu irei ser um ótimo professor. E tudo isso sem soltar minha mão” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

A aproximação de Diana, apesar de partir da representação do pesquisador como um professor em sala de aula, revelou para este como as atribuições de seu papel de adulto no espaço escolar poderia distanciá-lo das crianças no sentido de conhecer suas personalidades, perspectivas e dificuldades em relação às suas experiências escolares, e também de como as demais crianças da turma poderiam ter questionamentos semelhantes.

Sobre esta representação do adulto como um professor, Cândido (1969) afirma que, “o simples fato de pertencer - na escola - a um grupo de idade socialmente considerado portador de certa soma de experiência cultural, coloca-o acima e à frente dos alunos, investindo-o da faculdade de coagi-los” (CÂNDIDO, p. 121, 1969). Desta forma, notamos que a cultura escolar incide também sobre a expectativa da criança sobre a sua relação com os adultos no espaço escolar.

Apesar desta informação sobre a característica de comportamento da criança que é aluno no início da etapa do Ensino Fundamental ter sido extraída no 1º ano da turma observada, esta aproximação do adulto foi observada até durante o seu 3º ano:

“Hoje foi meu primeiro dia de observação com a turma no 3º ano, e logo na minha entrada na sala, Carter foi o primeiro que se manifestou para me cumprimentar e disse que meu cabelo está diferente. Mais tarde ele também disse que meu tênis era diferente, e depois começou a palpar coisas que poderiam estar diferentes comigo. Carter continua brincalhão e alegre.

Outra criança que falou rapidamente comigo foi Thor, sendo que a primeira coisa que ele me contou quando se aproximou de mim foi ‘professor, sabia que eu ganhei aquele carro que te falei?’ (referindo-se a um brinquedo que havia me dito que iria ganhar de seu pai no ano passado), o que me fez reagir com um pouco de surpresa com esta informação que ele achou importante me dizer” (Anotações do diário de observação da turma no 3º ano).

Apesar desta consistência, esta característica de aproximação pode ser compreendida também como uma carência da criança em ter contato com um adulto, como expresso na entrevista com a professora June quando perguntada sobre quais seriam as suas dificuldades no trabalho com a turma:

“Entrevistador: Quais são os seus maiores desafios no trabalho com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental?”

Professora June: Ai gente, são tantos... mas eu acho assim, hoje em dia, é a questão de trazer eles mais para a gente, porque eles vivem num ‘mundo tão, tão, tão distante’, como dizia o Shrek lá. Porque, você vê assim, às vezes é carência de família, é carência da parte motora, é carência na alimentação, então essas crianças chegam carentes de tudo aqui, né. Que nem tem a ‘nossa amiga’ lá que chega... não sei se pode falar nome.

Entrevistador: Melhor não.

Professora June: Mas é aquela criança lá que todo dia vem, abraça, né... aquela menina que senta lá no canto, sabe quem é, né? Então assim, essas crianças são carentes de tudo, então, às vezes, você querer exigir que essa criança bata uma bola direito sendo que eles têm outros tipos de carências. Então eu não almejo grandes coisas, eu acho assim, se a gente conseguir situar eles e fazer com que eles entendam pequenas coisas, eu acho que a gente já está no caminho certo, porque eu vejo essas crianças perdidas assim.

Entrevistador: Então você considera essa questão familiar bem importante para o trabalho aqui dentro, na escola?

Professora June: Acho, porque é parceria, né, escola é parceria. E a gente vê que não tem, às vezes em um trabalho que você leva pra casa, às vezes é uma agenda que o pai não vista, né, vai bilhete pra casa, uma coisa importante e o pai não viu que nessa semana foi bilhete da rematrícula, quer coisa mais importante? O pai nem precisa vir, ele só precisa assinar... a agenda vai e volta, e não é um ou dois, é mais da metade da sala. Então é... eu acho assim, tem que fazer um trabalho com os pais, pra daí a gente querer atingir a criança” (Entrevista com professora June, grifos do autor).

Nesta fala da professora June, a aproximação que algumas crianças tentam sobre os adultos no espaço escolar é identificada como uma carência pessoal, provinda de uma deficiência das relações familiares das crianças, apresentando isto como uma dificuldade de realizar o seu trabalho como professora de Educação Física. Vale lembrar, no entanto, como descrito no Capítulo 2, que a maioria das crianças da escola não possuem esta carência econômica, pois a maioria destas são moradoras da região em que a escola se encontra (GRÁFICO 3; FIGURA 1), a qual possui uma renda relativamente alta em relação aos demais bairros da cidade de Curitiba. Sendo assim, a utilização da ideia de uma “carência econômica” e da ausência dos pais não ultrapassa o nível de hipótese no discurso da professora June.

Segundo Lahire (1997), a omissão parental é um termo moralizador presente nos discursos de professores que trabalham com crianças, pois que

o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir (LAHIRE, 1997, p. 337).

Com isso, a dedução de omissão familiar em crianças que apresentam alguma forma de carência²³ pode ser considerada uma prática da cultura escolar, o que aguça o distanciamento entre adultos e crianças no espaço escolar por ser uma ideia que representa um limite para a atuação do professor em relação ao desenvolvimento e aprendizagem do seu aluno. Desta forma, características apresentadas pelas crianças que apresentam exigir uma demanda de atenção maior em relação às demais crianças, pode ser considerado um problema para a professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por outro lado, a aproximação afetiva da professora com as crianças de uma turma não é considerada uma postura legítima para impulsionar a incorporação do perfil de aluno almejado pela cultura escolar.

Apesar desta constatação, os momentos de aproximação observados e realizados pelo pesquisador se mostraram oportunos para conhecer algumas dificuldades que as crianças enfrentavam e suas razões, como no caso de Clint, em que após parecer se estressar com a professora lhe dizendo que ia tirar uma foto dele para mandar para sua mãe para mostrar a esta como ele estava se comportando, o menino sentiu a necessidade de sair da sala:

“Apesar da eficiência do recurso de ameaçar tirar uma foto e mandar para a mãe de Clint para manter o menino sem sair de seu controle, houve um momento em que ele se retirou da sala e a professora me pediu para ir atrás dele. Encontrei-o sentado no chão ao lado de um armário de gibis no corredor, e ele estava folheando as páginas de um gibi da Magali. Me sentei ao lado dele, e após um momento de silêncio lhe perguntei o que ele estava fazendo, o menino me disse que estava sentindo raiva de sua mãe, e que saiu da sala para se acalmar. É a segunda vez que presencio este comportamento de Clint” (Anotações do diário de observação da turma no 2º ano).

²³ Destacamos que o termo “carência” aqui referenciado se relaciona à questão de afetividade, carinho e atenção, e não denota questões envolvidas com vulnerabilidade social ou de condição econômica.

Neste exemplo, a professora me pediu para acompanhar Clint no sentido de vigiar o seu comportamento, com receio de que o menino pudesse quebrar algo da escola, ou até mesmo agredir outra criança. De fato, Clint já havia feito estas coisas antes, o que preocupava a professora, porém, a oportunidade de falar com o menino em um contexto fora da formalidade da produtividade em sala de aula revelou uma questão de sua vida que poderia auxiliar a escola a trabalhar com a questão do comportamento do menino. Vale ressaltar que após este episódio, o pesquisador repassou a conversa que teve com Clint para a sua professora e pedagoga da escola.

Outro momento em que a aproximação entre adultos e crianças se mostrou interessante foi em um caso de aparente intriga entre um grupo de meninas da sala, no qual a professora agiu de forma diferenciada:

“Ao fim da aula, Jennifer e Dinah me entregaram um bilhete que haviam recebido de Mari, e nele estava escrito “MARI CHATA DINAH”, logo percebi que as duas meninas haviam rompido a sua amizade com Mari. Ao mostrar para a professora, esta chamou as três meninas para conversar fora da sala. Enquanto estavam fora da sala, notei que Mari agora tinha um diário e deixou ele aberto sobre a sua mesa, e no topo da página estava escrito “TO OUVITO TUDO DINAH”, o que interpretei como “tô ouvindo tudo Dinah” e que seria entregue para Dinah como um bilhete. Depois de conversarem com a professora e retornarem para a sala, Mari desenhou um “X” bem grande no que havia escrito, e depois Dinah e Jennifer escreveram um bilhete para Mari escrito “TE AMO” com um coração desenhado” (Anotações do diário de observação da turma no 2º ano).

Nesta ocasião, ao tomar a atitude de tentar resolver o problema de intriga entre o grupo de amigas, a professora Patrícia retirou-se junto destas para o lado de fora da sala, representando que ao respeitar a privacidade identificada para tratar do assunto com elas, era necessário suspender o aspecto corretivo da postura de adulto em sala de aula.

Entretanto, a emergência da ação da professora sobre a situação foi advinda da decorrência de breves episódios de desentendimentos entre as meninas na sala de aula, os quais causavam eventuais conversas entre estas que aparentavam interromper o fluxo de desenvolvimento das atividades propostas pela professora.

Assim sendo, mesmo neste caso de aproximação, não há a garantia de que esta ação da professora tenha sido algo aquém da cultura escolar que busca a produtividade e o bom rendimento das crianças nas atividades, mas nos revela que é possível uma relação mais próxima das professoras com seus alunos.

Ademais, este episódio demonstra que a postura distante do adulto em relação à criança não foi uma unanimidade durante a observação, sendo registrados alguns momentos em que as professoras identificavam oportunidades de resolver problemas com uma postura que as aproximam das crianças. Entretanto, alguns aspectos da organização escolar dificultavam isto, como a falta de apoio para atender uma criança público-alvo da educação especial em sala de aula.

Por fim, a partir dos dados das observações realizadas com a turma, entrevistas com suas professoras e considerações acerca dos aspectos envolvendo uma relação intergeracional, afirmamos que o distanciamento entre adultos e crianças na rotina institucional da escola impactou a experiência escolar das crianças no início da escolarização, percebendo-se uma postura recuante do adulto em relação à criança quando esta não apresentava nenhuma evidência de desvio de um comportamento que garantisse o desenvolvimento das atividades propostas, enquanto que por parte das crianças, notou-se uma aproximação tímida e receosa, gerada pela expectativa da postura vigilante e corretiva do adulto.

Esta característica da relação entre os sujeitos escolares pode resultar em dificuldade por parte das professoras em identificar oportunidades de aprendizagem, ou até mesmo dificuldades de aprendizagem pelas crianças da turma e, também, em dificuldade das crianças em expressarem suas necessidades. E considerando que a professora possui uma demanda de conteúdos a serem trabalhados e objetivos de desenvolvimento das crianças a serem alcançados, nesta relação se constroem algumas estratégias para conter o comportamento e conduzir, ou orientar, as crianças para a incorporação de determinadas disposições que facilitam o processo de aprendizagem e desenvolvimento no espaço escolar.

Na seção a seguir serão apresentados estes recursos utilizados de forma estratégica para conter o comportamento das crianças, como eles atuam na formação da criança em aluno, em que ocasiões eles são utilizados, e de que forma as crianças reagem a estes.

4.3 “A ATENÇÃO DOS QUE TÊM DIFICULDADE NA FRENTE É MUITO MELHOR”: A UTILIZAÇÃO ESTRATÉGICA DE RECURSOS PARA CONTER E ORIENTAR O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS

A “aula”, a partir de seu objetivo primário de proporcionar à criança ambiente, situações e atividades adequadas para que o aluno aprenda algo, possui práticas que são culturalmente desenvolvidas para garanti-lo. Nesta, o coeficiente professor-aluno é adicionado à relação adulto-criança, e a realização de atividades planejadas pelo professor para alcançar as metas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é permeado por práticas culturais que visam a produtividade deste fator, o qual se encontra embutido nesta relação.

Planejar, orientar, vigiar e avaliar são atribuições do papel de professor em relação aos alunos de sua turma, o que reflete a existência de uma hierarquia nesta relação, uma vez que, tradicionalmente, a experiência da criança como aluno de uma turma do Ensino Fundamental limita-se a realizar as atividades que lhe são atribuídas e comportar-se de modo a não interferir no desenvolvimento destas por parte de seus colegas, pois, assim como afirma Castro (2018), a escola “é um ‘mundo’ fundamentalmente construído por crianças e adultos. Neste sentido, é um contexto ímpar que coloca as duas gerações em confronto e em diálogo frente ao objetivo comum, que é a transmissão educacional” (CASTRO, p. 133, 2018).

Entretanto, este “objetivo comum” não é dado *a priori* na rotina escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a criança ingressa nesta etapa precisa conhecer as atribuições de seu papel como aluno no espaço escolar. Sendo assim, faz-se necessário um sistema que estabeleça uma lógica de punições e promoções das ações das crianças durante a sua experiência escolar no início desta etapa. Sobre este aspecto, Prevót e Chamboredon afirmam que há um “sistema de gratificação e de sanções” pela escola, a qual “(...) supõe na criança certos valores, o hábito e certas formas de autoridade” (PREVÓT; CHAMBOREDON, 1986, p. 49).

Desta forma, a hierarquia existente na relação professor-aluno se apresenta como um fator importante para a cultura escolar efetivar a sua transmissão educacional, fortalecendo-se através da experiência de sanções e gratificações proporcionadas em sua experiência escolar.

Esta hierarquia, por sua vez, foi presente de forma indissociável das normas de organização da instituição escolar observada, e localiza-se diluída nas práticas

escolares em forma de regras de comportamento, divisões de tempo e espaço, e limitações de comunicação. Segundo Bernstein (1996), isto faz parte da composição de uma pedagogia visível, na qual

a comunicação entre os transmissores e os adquirentes é especialmente constituída pela classificação forte e pelo enquadramento forte (especialmente com respeito às regras de seqüenciamento e ao compassamento). O tempo é escasso e os discursos têm limites e fronteiras fortes. Esses fatores afetam as regras que regulam os textos falados e escritos, o formato das perguntas-e-respostas, seus contexto e relações sociais (BERNSTEIN, 1996, p. 82-83).

Assim, a relação entre professor e alunos é carregada de formas de interações específicas, as quais inferem na comunicação entre estes dois sujeitos de modo a buscar a efetivação de modos de comportamento que, a curto ou longo prazo, garantam a realização de uma rotina que apresente o mínimo de invariáveis que possam desviar os objetivos planejados previamente.

Sobre a relevância destes aspectos da interação entre professor e aluno, Mendes e Milstein (2010) afirmam que

o ensino da orientação espaço-temporal faz parte da tarefa constante dos professores no início da escolaridade, não como conteúdo a ser ensinado, mas como um conjunto de lições permanentes, não planejadas, incidentais e, portanto, pouco percebidas pelos professores como tais no momento em que acontecem (MENDES; MILSTEIN, 2010, p. 43).

Desta forma, mesmo que inferências do professor em relação ao comportamento das crianças seja uma constante em sua relação com seus alunos, estas práticas pertencem às características específicas desta relação, pois apesar do professor se localizar em uma posição hierárquica que garanta mais espaço de ação e decisão do que o aluno, as práticas que este utiliza para realizar a sua aula refletem antes a cultura escolar do que a sua individualidade.

Sobre este aspecto, Gimeno Sacristán (1999) afirma que “(...) é inerente à ação do agente que educa um efeito de acumulação que facilita e economiza as ações humanas ao longo da experiência vital, por não precisar partir do zero em cada experiência concreta” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 71), questionando esta como uma otimização da prática educadora ao longo da história das relações entre professores e alunos. O autor ainda denota que

não se trata de um acúmulo de 'vestígios' independentes como sedimentações justapostas de acréscimos, umas sobre as outras, porque, como dissemos anteriormente, os esquemas são organizados, subordinados, incluídos uns nos outros, modificando-se entre si, criando uma estrutura que organiza as ações posteriores - é uma acomodação ordenada (Idem, p. 71).

Desta forma, a cultura das práticas escolares é algo que deve ser entendido e interpretado pelos professores para a sua aplicabilidade, garantindo a coerência da cultura escolar na experiência escolar da criança.

Na rotina escolar observada foram reveladas práticas que visavam conter, orientar e instruir o comportamento das crianças, e estas se realizam por meio da utilização de recursos pedagógicos provindos da autoridade dos adultos através da hierarquia existente na cultura escolar. Estas práticas de contenção de comportamento eram utilizadas de modo estratégico durante a rotina, implicando na experiência escolar das crianças de modo a causar reações distintas, desde conformações com as atribuições da condição de aluno, até relutância às práticas escolares e as adequações que deveria fazer ao próprio comportamento.

De parte das professoras, foi notado que estes recursos eram utilizados de duas formas: uma de forma coletiva para a turma, instruindo ou alertando as crianças para seus deveres e limites; e a outra de forma individual, para casos em que era identificada uma urgência por fatores contingentes, ou também para crianças com perfis específicos de comportamento. Assim, além de aplicar, explicar e acompanhar as atividades em sala de aula, possuindo o controle do tempo de desenvolvimento destas dentro dos tempos da rotina escolar, as professoras também se encontravam com a responsabilidade de evocar o engajamento das crianças nas realizações destas atividades através do uso estratégico dos recursos para conter comportamentos considerados inadequados para o desenvolvimento da aula.

Quando perguntada sobre as reações das crianças em relação aos seus modos de interagir com elas e gestos realizados em sala de aula, a professora Patrícia expôs que utilizava de uma prática para conseguir o comportamento almejado para as crianças durante a realização das atividades:

“Entrevistador: Em alguns momentos em suas aulas, notamos que algumas crianças imitavam, ou reproduziam, algumas de suas práticas que tratavam de orientar o

comportamento das crianças em sala de aula (por exemplo: permanecer no lugar, não conversar com colegas adjacentes, etc.). O que você acha disso?

Professora Patrícia: Então, é assim, eu acho que dentro da sala de aula há uma dinâmica que o tempo inteiro ela é diferente, né, então eu sou muito a favor de que as crianças participem de tudo, né, de todos os problemas que precisam ser resolvidos na escola, de dentro da sala, as dificuldades que eles têm dentro de um conteúdo, de um ajudar o outro. Só que existem momentos em que você às vezes tem que pedir pra que eles se voltem pra si, né, escutem o outro, escutem a professora, né, e às vezes eu usava de algumas estratégias, eu precisava falar com eles e eles não me ouviam, é uma turma que tinha um perfil diferente, né, por uma questão de uma criança, que era um pouco mais... de difícil... tinha um comportamento mais explosivo. Então assim, eu utilizava de algumas estratégias de sentimento: 'eu estou triste com esta criança porque...', ou com você, 'porque você não está me ouvindo, ou porque você não ouviu seu amigo, ou porque você não ajudou'. Então assim, acho que existem algumas [pausa pensativa]... porque as crianças se inspiram no professor, e eu acho que a gente é o exemplo dentro da sala de aula e fora da sala de aula" (Entrevista com professora Patrícia, grifos do autor).

Desta forma, a professora revela que a intencionalidade de sua estratégia de expressar um sentimento de tristeza para crianças que não se comportavam de forma considerada adequada para o desenvolvimento da aula residia no exemplo que ela, como professora, significava para a criança, de modo que esta última pode incorporar as condutas e disposições comportamentais de um perfil de aluno que não interferisse no desenvolvimento da aula através de sua relação com a professora.

Este aspecto relativo ao exemplo de conduta de professores para alunos foi presente também nas falas da professora Dália quando perguntada na entrevista sobre suas dificuldades em sua experiência como aluna do Ensino Fundamental:

"Professora Dália: Eu acho que essa dificuldade que eu vejo nos alunos hoje aqui também. Eu tinha... eu era muito insegura, assim, né. Então assim, a minha dificuldade era sempre assim, em decepcionar a minha professora, por exemplo né... em fazer alguma tarefa errada, e justamente a professora não taxar que você

tentou, mas dizer que “você errou ó, isso tá errado, isso é assim...”. Então eu tento não trazer esse trauma para os meus alunos, assim. Porque isso eu carregava, assim, eu ia pras escolas com aquela questão assim “ah, eu tenho que acertar; eu tenho que fazer bonito; eu tenho que fazer o certo; eu tenho que prestar atenção; porque se eu errar eu vou levar bronca; se eu errar, todo mundo vai rir”... então eu acho que é essa...” (Entrevista com professora Dalia, grifos do autor).

Assim, estas práticas realizadas pelas professoras em relação às crianças são filtradas também pela experiência individual de cada uma como aluna, representando um equilíbrio entre a postura de professora exigida pela cultura escolar e os seus princípios individuais. Desta forma, a utilização estratégica dos recursos de contenção de comportamento opera a partir da compreensão do professor sobre a qualidade da experiência escolar de seu aluno, sendo essa definida a partir do cruzamento entre a impessoalidade do profissionalismo do trabalho docente e os seus princípios particulares do que seja uma boa experiência escolar para seus alunos.

Durante a observação da rotina escolar, várias destas práticas de contenção do comportamento das crianças foram registradas, possibilitando sua classificação e as contingências que suscitam o seu uso estratégico. Nesta classificação, inicialmente foram consideradas as ações que as crianças realizavam e que suscitaram reações de utilização estratégica de recursos para conter ou orientar o comportamento destas por parte das professoras, seguido pela classificação dos diferentes recursos de contenção e orientação comportamental utilizados pelas professoras e seus direcionamentos estratégicos. Com isso foi possível cruzar os dois quadros de ações destes dois sujeitos escolares, com o intuito de mapear o ciclo destas práticas de contenção e orientação do comportamento das crianças na rotina da escola observada. Vale ressaltar que os quadros desenvolvidos para esta análise não representam uma descrição literal das ações e reações dos sujeitos que participaram da pesquisa, mas antes uma interpretação do pesquisador sobre os comportamentos desses sujeitos na sua observação e imersão no campo de pesquisa, sendo que algumas ações e práticas foram registradas apenas uma única vez, e outras com frequências de execução mais expressivas na rotina.

Em relação às ações que as crianças apresentaram ao longo da rotina e que motivaram a utilização de recursos de contenção e orientação do comportamento

por parte das professoras, destacamos seis categorias conforme o seu tipo de orientação (QUADRO 5), sendo estas: ações de engajamento na atividade, de expressividade, de representação de descontextualização, de desinteresse na atividade proposta, de deslocamento e, por fim, de requerimento ao adulto. Apesar dos recursos de contenção e orientação de comportamento atuarem a partir do princípio de fazer com que a criança incorpore a cultura escolar e o perfil de aluno, visando uma experiência escolar mais produtiva, estas práticas não se restringem a ações de posturas desinteressadas na atividade proposta por parte das crianças, mas também de ações que se envolvem com uma postura engajada nesta.

QUADRO 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE AÇÕES DAS CRIANÇAS QUE SUSCITARAM UTILIZAÇÃO DE RECURSO DE CONTENÇÃO POR PARTE DAS PROFESSORAS

(continua)

Tipos de ação					
Engajamento na atividade	Expressividade	Representação de descontextualização	Desinteresse na atividade proposta	Deslocamento	Requerimento ao adulto
Acusar ao adulto quem lhe incomoda	Auxiliar colegas com alguma dificuldade na realização da atividade	Brincar com o próprio material escolar	Acusar ao adulto quem lhe incomoda	Auxiliar colegas com alguma dificuldade na realização da atividade	Acusar ao adulto quem lhe incomoda
Auxiliar colegas com alguma dificuldade na realização da atividade	Cantarolar enquanto realiza atividade	Cantarolar enquanto realiza atividade	Brincar com o próprio material escolar	Buscar auxílio de alguém para realizar a atividade	Solicitar confirmação de um adulto sobre um assunto em impasse com colegas
Avançar nas atividades do livro independentemente do limite proposto	Expressar entendimento de forma enfática	Expressar um conhecimento ou habilidade independentemente do contexto	Copiar a atividade de outro colega	Copiar a atividade de outro colega	Buscar auxílio de alguém para realizar a atividade
Buscar auxílio de alguém para realizar a atividade	Falar de si mesma sem contexto aparente	Falar de si mesma sem contexto aparente	Deslocar-se do seu lugar em direção ao que lhe chama atenção	Deslocar-se do seu lugar em direção ao que lhe chama atenção	

QUADRO 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE AÇÕES DAS CRIANÇAS QUE SUSCITARAM UTILIZAÇÃO DE RECURSO DE CONTENÇÃO POR PARTE DAS PROFESSORAS

(conclusão)

Tipos de ação				
Engajamento na atividade	Expressividade	Representação de descontextualização	Desinteresse na atividade proposta	Deslocamento
Cantarolar enquanto realiza atividade	Expressar vislumbre de ligação conteúdo da aula com conhecimento prévio	Expressar vislumbre de ligação conteúdo da aula com conhecimento prévio	Dispor-se de formas variadas no seu "lugar"	Dispor-se de formas variadas no seu "lugar"
Copiar a atividade de outro colega	Submeter colegas à desafios contextualizados da atividade proposta	Submeter colegas à desafios contextualizados da atividade proposta	Negar-se a realizar a atividade proposta	
Deslocar-se do seu lugar em direção ao que lhe chama atenção	Submeter colegas à desafios descontextualizados da atividade proposta	Submeter colegas à desafios descontextualizados da atividade proposta		
Dispor-se de formas variadas no seu "lugar"				
Expressar entendimento de forma enfática				

FONTE: O autor (2020).

O primeiro aspecto que ressaltamos do Quadro 5 é em relação à distribuição das diferentes ações, pois diversas ações ultrapassam o espectro de apenas um único tipo de ação, por isso se repetem em demais tipos. Isto se deve ao fato de elas se manifestarem em diferentes contextos durante a observação da rotina com a

turma de Ensino Fundamental, sendo a categorização destas um esforço de tornar visível a relação de causa e efeito existente na relação adulto e criança no espaço escolar através das lentes das práticas de contenção e orientação de comportamento. Deste modo, o Quadro 5 trata-se mais de uma interpretação do pesquisador das ações das crianças a partir das posturas que estas apresentaram na rotina do que uma tradução literal das naturezas destas ações.

Assim sendo, conforme apresentado no Quadro 5, a maior distribuição de ações das crianças que suscitaram a utilização de recursos de contenção e orientação de comportamento por parte das professoras foram as que cobrem o espectro de uma postura de engajamento na atividade proposta, sendo estas ações, por parte da criança: acusar ao adulto quem lhe incomoda; auxiliar colegas com alguma dificuldade na realização da atividade; avançar nas atividades do livro independentemente do limite proposto; buscar auxílio de alguém para realizar a atividade; cantarolar enquanto realiza atividade; copiar a atividade de outro colega; deslocar-se do seu lugar em direção ao que lhe chama atenção; dispor-se de formas variadas no seu "lugar"; e expressar entendimento de forma enfática.

Sobre esta constatação da maior quantidade de ações presentes no espectro de ações que as crianças apresentam uma postura engajada na atividade proposta, apontamos como indicadores deste fator o distanciamento entre adultos e crianças, o que dificulta uma leitura precisa por parte das professoras sobre as motivações das ações das crianças, além da postura de adulto em relação às crianças que compreende a característica de vigilância para a correção, pois espera-se que a criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental precise ser submetida a uma cultura mais contundente de vigilância de suas ações por este período ser a sua inserção na cultura institucional escolar.

Outra questão despertada através da análise das ações presentes no espectro de engajamento nas atividades do Quadro 5, é em relação à distribuição destas ações nos demais espectros de tipo de ação, sendo que dentre as nove ações, oito se repetem em pelo menos mais um campo de espectro de ação. As ações que apresentaram repetições foram: “acusar ao adulto quem lhe incomoda” se repete no espectro de ações de “desinteresse na atividade proposta” e de “requerimento ao adulto”; “auxiliar colegas com alguma dificuldade na realização da atividade” se repete nos espectros de “expressividade” e “deslocamento”; “buscar auxílio de alguém para realizar a atividade” se repete em “deslocamento” e

“requerimento ao adulto”; “cantarolar enquanto realiza atividade” se repete em “expressividade” e “representação de descontextualização”; “copiar a atividade de outro colega” se repete em “desinteresse na atividade proposta” e “deslocamento”; “deslocar-se do seu lugar em direção ao que lhe chama atenção” e “dispor-se de formas variadas no seu ‘lugar’” se repetem em “desinteresse na atividade proposta” e “deslocamento”; enquanto que “expressar entendimento de forma enfática” se repete em “expressividade”.

Este aspecto pode indicar a dificuldade de leitura por parte das professoras sobre as motivações e intencionalidades das ações das crianças, pois algumas destas ações presentes no espectro de engajamento também podem representar outras motivações e intencionalidades que são consideradas como deslocadas do comportamento almejado para o perfil de aluno em sala de aula. Assim sendo, ações do espectro de “engajamento na atividade” que compartilham espaço com ações do espectro de “expressividade” podem ser interpretadas pelas professoras como uma empolgação com algo não relacionado com a atividade da aula, como um jogo ou brincadeira; as que compartilham espaço com o espectro de “representação de descontextualização” podem ser interpretadas pelas professoras como uma deficiência de postura para compreender e realizar a atividade; as que compartilham espaço com o espectro “desinteresse na atividade proposta” podem ser interpretadas pelas professoras como ações que representam desinteresse da criança na realização da atividade proposta; as que compartilham espaço com o espectro de “deslocamento” representam a ultrapassagem dos limites de locomoção e disposição da criança em sala de aula e no seu “lugar” nos momentos de realização de atividade; e as que compartilham espaço com o espectro de “requerimento ao adulto” estão sujeitas à disponibilidade que à qual a professora se oferece para dialogar individualmente com cada criança em sala de aula.

Com estas considerações sobre a permeabilidade das ações entre diferentes espectros de tipos de ação nota-se que a subjetividade da relação das professoras com cada criança interfere na leitura e interpretação das ações destas, sendo que as crianças que apresentavam ocorrências mais frequentes de comportamento considerado inadequado para o desenvolvimento da aula e também para o convívio com os seus colegas tiveram uma tendência mais significativa de terem suas ações interpretadas como pertencentes a tipos outros que não o de “engajamento na atividade”.

Deste modo, as práticas que se manifestam como recursos de contenção e orientação de comportamento por parte das professoras se apresentaram tanto como resposta à estas ações das crianças, como em atuação pedagógica para a inculcação de disposições que impulsionam a manifestação de características consideradas adequadas para a formação do sujeito aluno.

QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DE CONTENÇÃO E ORIENTAÇÃO DE COMPORTAMENTO UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS POR DIRECIONAMENTO

(continua)

Tipos de recursos	Recursos de contenção e orientação de comportamento (ação da professora)	Direcionamento	
		Individual	Coletivo
Ameaça de utilização de recurso	Ameaçar atribuir nota baixa à criança no boletim	X	
	Ameaçar chamar os pais para conversar	X	X
	Ameaçar escrever o que a criança fez de errado em sua agenda	X	
	Ameaçar privar a turma de acessar algum espaço		X
	Ameaçar privar o recreio	X	X
	Ameaçar retornar para a sala de aula		X
	Ameaçar tirar uma foto para mostrar o comportamento da criança para seus pais	X	
Alteração física no ambiente	Apagar a luz da sala		X
	Colocar a cadeira da criança ao lado de sua mesa	X	
	Mudar a criança de "lugar"	X	X
Auxílio externo	Chamar os pais para conversar	X	
	Mandar ir conversar com a pedagoga	X	
Reforço de comportamento ou desempenho	Desenhar uma estrela na mão da criança	X	
	Escrever o nome da criança em uma lista de emoções da professora		X
	Expor caderno ou atividade de aluno como exemplo negativo de desempenho		X
	Expor caderno ou atividade de aluno como exemplo positivo de desempenho		X
	Parabenizar em voz alta para a turma ouvir		X

QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DE CONTENÇÃO E ORIENTAÇÃO DE COMPORTAMENTO UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS POR DIRECIONAMENTO

(conclusão)

Tipos de recursos	Recursos de contenção e orientação de comportamento (ação da professora)	Direcionamento	
		Individual	Coletivo
Elucidação lúdica de comportamento	Escolher criança para ser "ajudante do dia"	X	X
	Evocar uma cantiga ou ditado em forma de mantra sobre o comportamento das crianças		X
	Fazer a criança escolher um colega para a fila com base no seu comportamento		X
	Pedir para as crianças contarem até três		X
	Pedir para bater uma palma quem a está ouvindo		X
	Propor dar um prêmio à criança com o caderno mais caprichado		X
Evocação de modo de comportamento de aluno	Advertência verbal enfatizando o nome da criança	X	X
	Exigir postura correta	X	
Privação ou restrição	Privar a criança do próprio material	X	
	Privar a criança do recreio	X	
	Restrição de voz de participação	X	
	Ignorar comentários não relacionados com a temática da aula por crianças	X	
	Restringir o deslocamento da criança além do seu "lugar"	X	

FONTE: O autor (2020).

Conforme mostrado no Quadro 6, os recursos de contenção e orientação de comportamento se dividem em sete grupos: ameaça de utilização de recurso; alteração física no ambiente; auxílio externo; reforço de comportamento ou desempenho; elucidação lúdica de comportamento; evocação de modo de comportamento de aluno; e privação ou restrição. Cada um destes grupos possui

motivações distintas de utilização, as quais advêm das contingências das situações de sala de aula despertadas nas relações entre as crianças, e também entre as crianças e as professoras.

Os recursos compreendidos no grupo “ameaça de utilização de recurso” são comumente usados como uma antecipação ao que pode ser realizado com a criança alvo da utilização de recurso quando direcionado de modo individual, e quando direcionados de modo coletivo, estes recursos são utilizados como negociação para barganha das professoras com as crianças sobre algo de interesse dos dois lados.

Os recursos enquadrados como pertencentes ao grupo de “alteração física no ambiente” operam a partir da leitura que a professora faz das relações entre as crianças da turma, sendo que o lugar em que cada criança senta é pensado de modo a utilizar as “influências” que cada criança pode exercer para outra.

Quanto aos recursos do grupo “auxílio externo”, estes compreendem as oportunidades de evocar uma autoridade externa à sala de aula para reforçar uma mensagem que a professora passou anteriormente para a criança através de outro recurso, sendo estes geralmente utilizados em último caso, ou em casos de crianças que já possuíam histórico de resistência a outros recursos.

Já os recursos de “reforço de comportamento ou desempenho” operam no sentido de evocar características que as crianças devem apresentar ou mudar em relação ao seu comportamento e desempenho, sendo para tal utilizados materiais produzidos pelas próprias crianças ou o próprio comportamento destas.

Em relação ao grupo “elucidação lúdica de comportamento”, os recursos deste partem do aprendizado de breves lições de comportamento passadas através de jogos pertencentes à rotina escolar, sendo estes recursos utilizados de forma regular durante a rotina e dificilmente são utilizados a partir de um direcionamento individual, se manifestando de modo a atuar sobre o grupo de crianças.

Os recursos qualificados no grupo “evocação de modo de comportamento de aluno” são realizados através da verbalização pertinente da professora para o aluno de modo elucidativo ao comportamento que esta exige, sendo este tipo de recurso utilizado com a maioria do grupo de crianças por ter uma apresentação mais direta de sua intencionalidade.

E os recursos do grupo “privação ou restrição” tratam-se de recursos que representam um nível de punição para o aluno que não responde da forma esperada

pela professora após a utilização de outros recursos, sendo assim, este grupo de recursos é geralmente utilizado em último caso e de direcionamento individual.

Apesar de partirem de motivações contingentes da rotina nas relações com as crianças, os recursos de contenção e orientação de comportamento não deixam de operar de forma estratégica na rotina, pois cumprem o papel de garantir que a criança incorpore as disposições para gradualmente executar o comportamento de aluno no início de sua experiência escolar, e são utilizados a partir de previsões das professoras sobre tendências de comportamento apresentadas pelas crianças.

Quando perguntada sobre a sua escolha da distribuição dos lugares das crianças na sala de aula, a professora Hilde respondeu evocando sua estratégia de aprimorar o desempenho das crianças através da influência de comportamento entre determinadas crianças da turma:

“Entrevistador: Em relação à disposição dos lugares das crianças na sala de aula, foi observado que você adotou duas formas: uma na qual as crianças com mais ‘dificuldade’ de realização de atividades sentavam-se na frente, e outra em que as crianças com mais ‘dificuldade’ eram dispostas em locais mais próximos das crianças que apresentavam mais ‘facilidade’ de realização de atividades. Por que você fez esta mudança?”

Professora Hilde: Justamente pra que, o que já conhece, que já pode estar ajudando o colega ali com dificuldade, esteja já me auxiliando também, um auxiliando o outro ali, e deu certo. Tanto que agora, eu falei pra eles que a todo momento eu vou ficar trocando o lugar, né, conforme vai melhorando, vamos trocando. E tá dando certo, o Clark é um caso em que, depois que a Susan ficou próxima dele, ele teve uma melhora muito grande, também copia tudo do quadro, ele também é uma criança que necessita da atenção de alguém. Apesar de eu ter a corregente²⁴ comigo na terça e na quarta, ainda não é o suficiente para o Clark. E a Susan, sentadinha perto dele, ela tá ali, fazendo o dela, mas ela também consegue indicar pro Clark aonde que ele tem que fazer, aonde que ele tem que copiar, e deu certo porque ele tá se

²⁴ Em Curitiba, a professora corregente é uma profissional também concursada, mas que desempenha função de auxiliar um conjunto de professoras regentes, participando tanto de algumas aulas quanto do planejamento destas.

sentindo, assim, muito bem, ele se encaixou se enquadrou com a turma, porque ele está conseguindo acompanhar

Entrevistador: E em relação ao aprendizado, você acha que ele melhora com essa organização?

Profª Hilde: Melhora, melhora muito, a atenção dos que têm dificuldade na frente é muito melhor, porque eles estão bem à frente, estão atentos ao que eu estou falando, e próximo ao quadro também pra olhar bem as explicações. Então assim, deu uma despertada até nos que tinham dificuldade quando eu coloquei bem na frente” (Entrevista com professora Hilde, grifos do autor).

Nesta resposta vemos duas justificativas para dois princípios de distribuição dos lugares das crianças na sala de aula, e ambos envolvem uma estratégia de contenção e orientação do comportamento para a produtividade da criança: uma em que as crianças que apresentam “melhor” desempenho são utilizadas para auxiliar e influenciar as com mais “dificuldade”, de modo a garantir a incorporação desta segunda pelas disposições apresentadas pela primeira; e o outro princípio parte da ideia de facilitar a recepção da criança com “dificuldade” pelo abafamento de eventuais distrações de interações com seus colegas, posicionando-a mais na frente das filas e mais próxima da lousa.

Em ambas as justificativas dos princípios de organização da distribuição dos lugares das crianças na sala de aula, nota-se o reconhecimento de que o comportamento da criança é influenciado pelo meio no qual ela se encontra, e estes princípios organizacionais operam de modo a manipular a influência que determinadas crianças estão recebendo no seu comportamento. Desta forma, o desenvolvimento comportamental da criança através da mediação com o meio pode ser compreendido como um espaço que se encontra ainda em um estágio com considerável maleabilidade, o qual pode ser alvo de ação pedagógica para o aperfeiçoamento do comportamento de crianças identificadas com “dificuldades”.

A partir da teoria Vygotski (1999) sobre o desenvolvimento humano, podemos identificar que este estado de maturação do comportamento da criança

pode ser visualizado a partir de sua Zona de Desenvolvimento Iminente²⁵, a qual configura-se como o espaço em que se “(...) define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processos de maturação, estão presentes em estado embrionário” (VYGOTSKI, 1999, p. 97). Este conceito é interessante para compreendermos o princípio por detrás de práticas como esta, que buscam operar no desempenho das crianças em atividades através da utilização intencional da influência de crianças que apresentam bom desempenho e comportamento para “melhorar” estes aspectos em relação às demais. Com isso, é importante ressaltar que, a Zona de Desenvolvimento Iminente, assim como afirma Prestes (2013) ao analisar a obra original de Vygotski, surge a partir da atividade colaborativa, a qual

(...) pode criar essa zona que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera de relação com outras pessoas, mas que, ao percorrerem essa marcha orientada para o sentido interno, tornam-se patrimônio da criança” (PRESTES, p. 300, 2013).

Sendo assim, os princípios de organização da distribuição dos lugares das crianças na sala de aula atuam de modo a potencializar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que a criança desenvolva, através de interações com seus colegas, as atividades em sala, surgindo inicialmente como uma estratégia eventual para impulsionar o comportamento e desempenhos almejados para as crianças identificadas com “dificuldades”. Porém, ao longo da rotina observada foi possível notar que esta prática adquiriu, a partir da cultura escolar, também um princípio de punição para algumas crianças que não respondiam às alterações de seu lugar como o esperado, resultando em várias trocas de lugar para as mesmas crianças.

Deste modo, o recurso advindo da autoridade pedagógica da relação entre professor e aluno possibilita para a professora fazer alterações como essas (mudança de lugar, por exemplo) na experiência escolar da criança para tentar alcançar o desenvolvimento de comportamento almejado para cada uma. A autoridade pedagógica das professoras em sala de aula cumpre um papel fundamental nas estratégias de formação de um aluno preparado para a recepção

²⁵ Nas traduções brasileiras o conceito de Vigotski foi traduzido como “Zona de Desenvolvimento Proximal”, “Zona de Desenvolvimento Próximo”, e “Zona de Desenvolvimento Imediato”. O termo aqui utilizado, “Zona de Desenvolvimento Iminente”, advém do estudo de Prestes (2013) sobre a adaptação deste conceito por pesquisadores ocidentais na segunda metade do século XX, e de como esta alterou o sentido original do conceito de Vigotski.

de conteúdos, pois é necessária para legitimar a utilização dos recursos de contenção e orientação de comportamento como este caso da distribuição das crianças na sala.

A partir da exposição dos grupos dos recursos de contenção e orientação de comportamento no Quadro 5, ainda podemos visualizar que a sua utilização possui dois direcionamentos diferentes: um individual e outro coletivo. O direcionamento individual dos recursos de contenção e orientação de comportamento é utilizado de modo emergente em relação ao contexto, representando reações quase que reflexivas das professoras em relação às ações dos alunos da turma, e a frequência de utilização deste direcionamento é mais passível de sofrer influências das subjetividades existentes nas relações individuais. Já o direcionamento coletivo é utilizado de forma planejada e representa em geral a expectativa que a professora tem da turma a partir de sua experiência profissional.

Apesar das diferenças no tempo da utilização dos recursos, ambos os direcionamentos compartilham o objetivo de garantir que a criança incorpore as disposições para que, gradualmente, execute o comportamento de aluno no início de sua experiência escolar. Assim, alguns recursos podem ser utilizados nos dois sentidos de direcionamento, individual e coletivo, dependendo do contexto e da efetividade de determinados recursos sobre determinadas crianças. Os recursos de contenção e orientação de comportamento que apresentaram utilizações nos dois direcionamentos foram “ameaçar chamar os pais para conversar”, “ameaçar privar o recreio”, “mudar a criança de ‘lugar’”, “escolher criança para ser ‘ajudante do dia’”, e “advertência verbal enfatizando o nome da criança”.

Estes recursos de direcionamento duplo apresentaram como característica em comum: possuírem uma estabilidade na sua efetividade de utilização, percebida a partir das reações das crianças após a sua utilização, com a reação destas se mantendo com seu valor de intensidade geralmente constante independente da sua frequência de utilização.

Além da utilização estratégica despertada pelo contexto e do direcionamento individual ou coletivo, este aspecto da efetividade de sua utilização a partir das reações das crianças indicou que alguns recursos possuem intensidades mais frequentes do que outros, no sentido do impacto que o recurso pode realizar na criança para que esta mude o seu comportamento. A intensidade apresentou

variações dependendo da experiência de cada criança e também da frequência e ocasiões em que era utilizada:

“Ao longo da aula de Artes, a professora repetiu um mantra com as crianças sobre como deveriam se comportar diversas vezes, sendo este ‘cruza o braço, fecha a boca, e abre o ouvido’. Este mantra, por sua vez, é precedido com a prática já realizada nas aulas anteriores, que consiste na professora falar ‘bate uma palma quem está me ouvindo’, e na sequência, a professora inicia a fala do mantra de cruzar o braço, e as demais crianças continuam a sentença. De modo geral, esta prática pareceu surtir efeito de comportamento nas crianças no início, mas foi perdendo força gradativamente com o desenvolvimento da aula”. (Anotações do diário de observação da turma no 2º ano).

“Um recurso muito utilizado pela professora hoje foi escrever o nome das crianças no quadro em uma lista de quem a deixava ‘triste’, com um desenho de um emoji triste no topo da lista. Algumas crianças pareceram realmente ficar assustadas com o seu nome na lista, como Oliver, o qual chegou a apagar o seu nome da lista quando a professora virou as costas e quando esta viu o que ele havia feito, disse que iria conversar novamente com seus pais, deste momento em diante o menino chorou por muito tempo, pois ele não queria que a professora conversasse com seu pai novamente” (Anotações do diário de observação da turma no 2º ano).

Nestas duas citações temos dois exemplos distintos da intensidade da utilização de recursos de contenção e orientação de comportamento, sendo que o primeiro, ao se tratar de uma prática já realizada muitas vezes com as crianças da turma por diversas professoras, apresentou desgaste de efetividade na mudança desejada para a professora no comportamento da turma de forma eficiente, e o segundo despertou uma sensação de desolação em determinada criança pela leitura desta de uma situação que ele não queria vivenciar, a qual era ser reportado como um mau aluno para seus pais.

No primeiro exemplo, temos uma prática que, de tanto se repetir nas aulas com as crianças, tornou-se um mantra conhecido por estas mas a sua intenção, que consistia em cruzar o braço, suspender a fala e manter o sentido auditivo atento à fala da professora, não foi incorporada, tratando-se mais de uma estratégia da

cultura institucional escolar do que uma estratégia individual das professoras a partir do conhecimento dos comportamentos e perfis de seus alunos, pois trata-se de uma prática que atravessa as individualidades de cada professora. Já no segundo, temos um recurso que partiu da estratégia da professora para conseguir que a sua expressão de desaprovação de determinados comportamentos das crianças fosse percebida por estas, e que esta sua expressão despertasse também um sentimento que pudesse evocar nas crianças uma avaliação sobre suas próprias atitudes e postura em sala de aula.

Assim, considerando estes recursos de contenção e orientação de comportamento utilizados de forma estratégica pelas professoras a partir da sua leitura das condutas e posturas das crianças durante as atividades em sala de aula, e que as ações das crianças em sala de aula encontram-se em um extenso espectro de tipos de ações, os quais podem evocar a ideia de um comportamento inadequado em sala durante a realização de uma atividade por parte da professora, este fator da experiência escolar da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental culmina em um ciclo de ações e reações, o qual desperta uma cadeia de adaptações e conformações por parte destes dois sujeitos escolares, sendo aqui referido às professoras no sentido de se esforçar na garantia de uma aprendizagem de qualidade pelos seus alunos, e aos alunos no sentido de incorporar características de comportamento que não representem um risco de sofrer sanções corretivas de suas posturas e condutas, as quais compreendem a ideia de “aluno” em si: estar atento à demanda da atividade e realizá-la.

A partir deste ciclo, a experiência escolar observada no início da etapa do Ensino Fundamental apresentou que as crianças passam a expressar posturas que evocam vigilância e o entendimento do que seja um bom aluno. Na sequência, serão apresentados dados que evocam este aspecto e será debatido como os recursos de contenção e orientação de comportamento cumprem o seu papel.

4.4 “FOI SEM QUERER PROF”: AS REAÇÕES DAS CRIANÇAS ÀS PRÁTICAS ESCOLARES

Ao se voltar para a forma com que as crianças são vistas pelos adultos nas práticas escolares, as características envolvidas nas relações das crianças com suas professoras, e a utilização estratégica de recursos que visam a contenção e

orientação comportamental das crianças no início desta etapa, podemos perceber que a escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental possui em suas práticas o princípio de que, a partir de um acordo não formalizado coletivamente entre seus adultos, a criança que adentra esta etapa não pode, em hipótese de efetividade de suas ações pedagógicas, sair a mesma.

Toda a organização do funcionamento da instituição escolar, passando pelas formalizações - como o gerenciamento de tempos e espaços -, até os conflitos contingentes - como a intencionalidade dos estímulos comportamentais concebidos na relação entre professor e aluno -, visa a incorporação de disposições que possibilitem uma produtividade otimizada por parte da criança em tarefas que esta possa, no futuro, empregar tempo e energia. Sendo assim, a partir deste princípio organizacional, as crianças que passam pelo Ensino Fundamental devem se transformar em algo que ainda não seja o adulto, mas antes em um sujeito receptivo para os estímulos que se consideram necessários para se tornar o adulto esperado.

Segundo Gimeno Sacristán (2005) a forma que os adultos interpretam a experiência escolar das crianças é naturalizada a partir de sua própria experiência escolar, afirmando que

dado que todos temos experiências pessoais no desempenho dessa função durante algum tempo de nossas vidas nas sociedades escolarizadas, estaremos propensos a dar ao conceito de aluno o mesmo significado que teve para nós o fato de termos desempenhado esse papel. Ninguém nos ensina, nos narra ou nos teoriza o que é ser um aluno. Não é preciso. Sabemos de antemão graças às vivências que tivemos como tais (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 20).

A partir desta perspectiva sobre a experiência escolar de aluno, podemos considerar que esta inscreve no sujeito que vivencia a rotina institucional determinados modos comportamentais que culminam em uma avaliação deste mesmo sujeito sobre como deve se comportar um aluno. Sendo assim, há um processo de conformação embutido na experiência escolar da criança nesta etapa do ensino, o qual pode representar o resultado de um extenso processo de escolarização ao qual este sujeito é submetido ao longo do Ensino Fundamental.

Apesar desta conformidade se apresentar de forma eminente no decurso da experiência escolar da criança, as individualidades de cada uma tornam este processo de conformação e, conseqüentemente, formação de si em “aluno”, em um fator idiossincrático, pois não houve indicação durante a observação de que o grupo

de crianças reagiam de forma uníssona em relação aos estímulos que estavam recebendo do meio escolar.

Com isto, a partir da observação realizada com a turma, foi possível perceber que as crianças expressam o seu entendimento sobre o papel que devem assumir na rotina institucional em duas distintas formas: na vigilância exercida sobre os colegas e com eventuais possibilidades de fuga da vigilância dos adultos.

Vale ressaltar que todas estas formas que as crianças apresentaram de expressar este entendimento sobre a exigência que os adultos realizaram sobre o seu comportamento não ocorreram de modo regular, não significando estados de amadurecimento estáveis mas, por outro lado, representando uma permeabilidade nos fatores de mudança de comportamento. Deste modo, crianças que em alguns momentos apresentavam algumas características sobre o entendimento e incorporação da forma de se comportar exigida pela escola, em momentos posteriores apresentavam comportamentos e condutas como anteriormente.

Neste ciclo de diferentes formas de se comportar, as regras de deslocamento interno foram as que apresentaram mais estabilidade em relação ao entendimento do comportamento exigido pela instituição, sendo este um aspecto notado desde o início do primeiro ano da turma:

“Ao término do recreio, eu me localizava na lateral da quadra, próximo à saída para a entrada do prédio das salas, e as crianças se organizaram em filas de meninos e meninas na minha frente sem que ninguém falasse para assim fazer. Quando a professora chegou para recolhê-las, as crianças já estavam organizadas e prontas para subir” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Com este episódio, nota-se que as crianças da turma observada já tinham a imagem do pesquisador associada com a de um adulto responsável pelo procedimento de levá-las em fila de volta para a sala, sendo este mais um reflexo da representação do pesquisador como um professor, o que pode ter a sua ocorrência devida ao fato de este ser um adulto no meio escolar que acompanhava as suas aulas. Ademais, notamos que procedimentos de deslocamento, como o de formar fila na frente da professora para subir para a sala de aula, não apresentaram nuances evidentes de incorporação por parte das crianças durante toda a

observação, sendo estas práticas raramente reforçadas pelos adultos do espaço escolar para as crianças.

Entretanto, em relação às demais regras de comportamento exigidas na rotina da escola, o mesmo não ocorreu, sendo que em alguns momentos as crianças apresentaram-se confusas, resistentes, e até transgressivas em relação ao que lhe era demandado em termos comportamentais. No contraste com estas características foi possível destacar as formas de externalização que as crianças apresentaram durante a rotina.

A primeira forma de externalização que destacamos refere-se à vigilância que as crianças apresentaram em relação ao comportamento de seus colegas, a qual aparentou se realizar como uma reação do olhar de vigilância constante dos adultos sobre seus próprios comportamentos.

“Em relação ao comportamento das crianças em sala de aula, foi interessante observar a cadeia de vigilância entre três crianças. Durante a exibição do filme, Bruce interagia e falava alto e com bastante frequência, tanto que John insistiu para que Bruce parasse de falar, pois estava atrapalhando. Passados alguns instantes, John também começou a interagir falando alto, fazendo, desta vez, com que Mari se manifestasse para que John ficasse quieto” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Este tipo de reação em cadeia de posturas de vigilância entre as crianças foi uma cena comum durante a observação, e este comportamento era enaltecido por algumas professoras, pois considera-se este como um fator que pode auxiliar no desenvolvimento da aula uma vez que essa “vigilância” pode representar uma autonomia de controle entre o grupo de crianças.

Na entrevista com a professora Hilde, este aspecto emergiu em sua fala quando questionada sobre a influência da relação entre professor e aluno na experiência escolar das crianças:

“Entrevistador: Que elementos na relação entre professor e aluno você acha como fundamentais para garantir uma boa experiência escolar para as crianças?”

Profª Hilde: Relação professor-aluno? Bom, o professor tem que deixar o aluno também ter as suas escolhas, eu não posso impor. Eu acho que essa é uma boa relação, se eu ficar impondo coisas eu já percebi que a coisa não funciona, que pra eles a escola vai ser chata, as aulas vão ser chatas. Quando a gente faz acordos, quando a gente faz regras em sala, coisas assim, que eles me ajudam a construir, parece que eles mesmos cobram um do outro pra que aquelas regras sejam cumpridas. Então ali a gente tem um bom relacionamento que funciona, porque eles sabem que o que eu tô falando pra eles é algo que eles devem fazer pro bem de todos, pra melhoria do ambiente.

Entrevistador: Entendi. Essa questão das crianças serem um pouco vigilantes em relação ao comportamento de seus colegas, assim, você acha que isso é uma coisa que elas vão aprender ao longo da sua experiência escolar também na relação com os professores?

Profª Hilde: Vai ao longo, eu também acho. Uma hora ou outra vão sempre ali, né, não cuidando de si próprio, mas cuidando dos outros da turma também, pra tentar deixar harmonioso, né. Nem todos entendem, às vezes acabam criando algumas picuinhas na sala, fáceis de se resolver, mas um olhando o outro assim, é bem melhor de ser autocontrolável, eles são autocontroláveis até, sabe, pra que... ‘a professora não tá me vendo, mas o meu colega aqui do lado ele vai falar pra professora’. Então eles acabam se autocontrolando dessa forma” (Entrevista com professora Hilde, grifos do autor).

O enaltecimento do fator autocontrolável das crianças, por sua vez, remete à existência de uma economia de controle no interior da sala de aula, a qual se torna importante para o desenvolvimento da aula dentro dos limites de tempo da logística da escola para a professora da turma, sendo comum ouvir relatos das professoras sobre dificuldades em manter o “controle” da turma.

Este “controle”, além de estar ligado à questão da vigilância das crianças sobre si e seus colegas, também foi associado à corporeidade das crianças, conforme no relato do diário sobre uma das aulas de Educação Física:

“Ainda na saída para a sala de baixo, incomodada com o comportamento de Bruce, e esperando as outras crianças se acalmarem, a professora parou o andamento da fila e disse para este: ‘controla esse corpo, pelo amor de deus’” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Deste modo, o controle exigido pela criança ultrapassa o âmbito das iniciativas de conduta e alcança o aspecto físico, sendo que a forma com que a criança lida com suas pulsões aparece como um elemento de avaliação comportamental das professoras em relação às crianças. Entretanto, o autocontrole das próprias pulsões e a vigilância sobre os seus colegas não garantem para a criança uma avaliação positiva da professora sobre seu comportamento em sala de aula.

Durante a observação, notou-se que a vigilância das crianças sobre o comportamento de seus colegas não se mostrou consistente, e também não garantiu que a mesma criança que apresentava atenção às condutas de seus colegas que deveriam ser “corrigidas” não se comportasse de modo a controlar também as suas pulsões:

“A criança que mais teve sua atenção chamada pela professora hoje foi John. Durante boa parte do tempo, o menino ficou virado para trás interagindo com um colega, o qual pouco respondia. Quando me aproximei dele em alguns momentos em que estava conversando ou interagindo com um colega, John se voltava para a frente e fazia um pouco da tarefa, mas voltava a fazer o que estava fazendo antes logo que virava minhas costas. Em alguns momentos, depois da professora lhe chamar muito a atenção, John até se deitava na cadeira. Em outros momentos, no qual conseguia focar na tarefa dada pela professora, o menino se deslocava até a mesa de outro colega para copiar o que este estava fazendo. Apesar de tantas ‘infrações’ de comportamento, John constantemente vai até a professora, ou a mim mesmo, para avisar sobre algum colega que está conversando” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Com isto, foi possível perceber que em alguns casos de crianças que apresentavam esta característica de vigilância em relação ao comportamento de seus colegas, por serem algumas vezes aprovados pelas professoras, fez com que

essas crianças, em alguns momentos, empregassem mais a sua atenção ao comportamento dos colegas do que ao desenvolvimento de suas próprias atividades, resultando em desaprovação das professoras sobre suas condutas:

“Notei também que as professoras geralmente não aprovam este comportamento vigilante da criança sobre as outras, sendo estas tratadas como ‘fofoqueiras’ e advertidas com frases como ‘vai cuidar da sua vida’. Depois desta constatação, considero que John é um menino que avançou muito na incorporação da vigilância dos adultos, e isto está influenciando de forma negativa em sua atenção em relação à realização das atividades propostas pelos professores” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Com este fator, nota-se que a experiência escolar proporcionada à criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental coloca-a em uma posição em que é importante aproveitar oportunidades de se mostrar um aluno atento às formas de comportamento aprovadas pelos adultos no espaço escolar. Sendo assim, enquanto as professoras empregam energia no planejamento estratégico da utilização de recursos pedagógicos para conter e orientar o comportamento das crianças, estas últimas também possuem suas estratégias de apresentar suas condutas e posturas conforme o que lhes é exigido no contexto escolar e encontram momentos de alívio da vigilância que é feita sobre seu comportamento.

Durante a observação foi comum observar crianças procurando espaços e momentos para se distanciar da vigilância dos adultos, sendo que esta característica se apresentou como um fator representativo de indisposição da criança na realização de atividades formais na escola para os adultos:

“Ainda sobre Clark, no momento de organizar a turma para retornar à sala de aula, este se distanciou da fila e foi sentar próximo a uma parede. A professora ao notar este comportamento perguntou ao menino o que ele estava fazendo, e este respondeu afirmando que estava apenas ‘relaxando um pouco’, no que a professora respondeu dizendo bem alto, para toda a turma ouvir, que isso (relaxar) ele fazia no sofá da casa dele, mas que a escola era ‘lugar de ordem’, e que ele deveria obedecer a professora” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Este “relaxamento”, por sua vez, era geralmente associado com indisciplina nas práticas observadas, o que se apresentou com um peso significativo na imagem que as professoras interpretavam das crianças. Este aspecto da cultura das relações escolares se apresentou como um dos fatores definidores da experiência escolar da criança, uma vez que estas apresentavam pouca, ou nenhuma, mudança em seu comportamento após as advertências de suas professoras.

No caso específico de Clark, em muitos momentos o menino demonstrou depender de mais tempo para realizar algumas atividades, o que contribuiu para uma avaliação negativa de seu comportamento por parte das professoras:

“No dia de hoje, as atividades realizadas foram de matemática e exigiu habilidades de recorte e colagem por parte das crianças, com algumas apresentando muitas dificuldades principalmente com a parte de recorte. Dentre estas, destaco o caso de Clark que foi o último a conseguir terminar a atividade, quando todas as outras crianças já estavam realizando a atividade seguinte. Depois de recortar e colar a primeira folha da atividade, Clark começou a remover a cola de seus dedos, e ficou pelo menos 40 minutos absorto com isso. Tentei chamar a sua atenção em alguns momentos para tentar ajudá-lo com a atividade, mas ele não expressava reação com minha fala. Antes deste momento, Clark estava se divertindo fazendo a atividade, assim como as outras crianças, e depois de parar de terminar de remover a cola de suas mãos, voltou a rir e a interagir com os colegas” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Nesta situação, Clark parecia ignorar o que os adultos lhe falavam em relação à atividade que ele deveria desenvolver, mostrando um aparente desinteresse na atividade. Entretanto, apesar deste aspecto, o menino conseguiu realizar a atividade antes do fim do tempo previsto na aula, o que revela que a “dificuldade” de Clark se encerra quando eliminamos o elemento do ritmo de aula da professora.

A partir deste exemplo de situação que acontecia na rotina escolar observada, fica evidente que o risco constante de ter uma avaliação negativa de seu comportamento por parte da professora também representa uma dificuldade da criança para o desenvolvimento de suas relações com seus colegas, sendo que

algumas crianças já ostentavam o carma de representação de “mau aluno” entre seus pares.

“Adentrando outro tópico da observação, destaco ainda o momento em que estava auxiliando Ralph com sua tarefa, e o menino, ao perceber como o exercício era maior que os anteriores, comentou dizendo que ‘jamais que o Bruce fosse conseguir fazer isso’. A imagem de mau aluno que Bruce possui com as professoras parece que já está sendo reproduzida pelas crianças” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Nesta situação, vemos de um lado Bruce, um menino que, devido ao contínuo ritmo de advertências e sanções realizadas pelos dos adultos do espaço escolar sobre o seu comportamento diversas vezes considerado como inadequado, é visto pelos seus pares como uma criança de pouca capacidade para desenvolver determinadas atividades de aula, e do outro Ralph, um colega seu conformado com a imagem que a relação de Bruce com os adultos do espaço escolar lhe remete, a de um “mau aluno” pelo seu “mau comportamento”.

A cobrança para que a criança que vivencia os anos iniciais do Ensino Fundamental incorpore determinados comportamentos faz com que as relações no grupo de crianças se configure também a partir das aprovações ou reprovações de comportamentos, além das afinidades pessoais de cada uma, resultando em experiências de socialização valorizadas pelo status de aluno por desempenho nesse papel. Sobre este aspecto da socialização, Dubet e Martuccelli (1997) afirmam que

à medida que a socialização harmoniza as condutas, as expectativas e as capacidades de adaptação dos atores, ela é o fundamento da ordem social. A ligação entre o ator e o sistema não é dada mas reconstruída nos e pelos indivíduos na sua socialização. (...). A socialização é ao mesmo tempo o que explica as condutas e o que as condutas devem explicar (DUBET; MARTUCCELLI, p. 252, 1997).

Desta forma, a experiência escolar da criança no início do Ensino Fundamental está sujeita também a este processo de integração em um grupo, a saber, o de alunos desta etapa de ensino, o que faz com que sua experiência oscile

entre momentos de leitura dos significados deste papel, e outros em que esta criança deve harmonizar as suas próprias condutas com a do seu grupo.

Entretanto, assim como os fatores envolvidos na utilização estratégica dos recursos de contenção e orientação de comportamento, a valorização do comportamento e desempenhos adequados em sala de aula não é uniforme, sendo considerado ainda o limite quantitativo de alcance para as crianças que ultrapassam o estipulado pela professora por uma atividade:

“A primeira atividade de hoje foi com o livro de matemática, e vale destacar a desenvoltura de Diana, a qual já havia feito a atividade para ser feita no dia de hoje em casa, o que me deixou intrigado. A professora lhe disse para não fazer mais isto, e que era para esperar ela pedir para fazer a atividade. Quando eu perguntei para Diana o porquê dela ter feito a atividade em casa, a menina simplesmente respondeu: ‘foi sem querer prof’” (Anotações do diário de observação da turma no 2º ano).

Desta forma, em relação ao desempenho ideal para a professora em sala de aula, a criança com demasiada habilidade para realizar a atividade também não é absolutamente aceitável, pois isto representa uma ameaça à estabilidade da aula dirigida pela professora, que também possui o seu limite de orientar o encaminhamento de atividades para uma turma de crianças.

Sobre esta situação de limitação da ação da criança, Qvortrup (2011) aponta que há uma “dependência convencional” das crianças em relação aos adultos, o que as torna sujeitas à uma condição constante de sujeição à provisão dos adultos. O autor afirma que

o peso preponderante atribuído ao status das crianças como dependentes contradiz qualquer ideia de “melhor interesse da criança”. Na verdade, poder-se-ia discutir que essa ideia em si mesma tornou-se a vítima dos interesses estruturais da sociedade industrial (QVORTRUP, p. 209, 2011).

Desse modo, a atribuição de um papel “passivo” em relação aos adultos em sua experiência escolar aparenta fazer parte de uma questão de âmbito geral em termos sociais, considerando que na sociedade contemporânea²⁶ a criança se tornou

²⁶ Por “sociedade contemporânea” compreende-se sociedades que se desenvolveram fundamentalmente sob a cultura ocidental-européia.

um sujeito invisível em espaços de decisão e de ações políticas (Idem, 2011). Em relação à cultura escolar, esta “dependência conveniada” pode dificultar ainda mais que o professor responsável pela turma visualize particularidades de aprendizagem entre as crianças.

Assim sendo, a situação hipotética que emerge como a ideal para o desenvolvimento de uma aula é a em que as crianças se colocariam com as menores disparidades entre si, inserindo-se entre o engajamento na atividade e respeitando os limites desta atividade proposta, desse modo facilitando o acompanhamento da professora sobre o desenvolvimento individual de cada criança.

Entretanto, não é assim que se realiza no cotidiano escolar, e na sala de aula encontra-se uma angústia dupla: a da professora em conseguir fazer com que as crianças alcancem a sua abstração do que seria uma atividade ideal para elas naquele determinado momento de seu desenvolvimento; e a das crianças, se esforçando em não desapontar os adultos sem se abdicar de se divertir, se expressar e interagir com seus colegas.

Além do limite de habilidade de desenvolvimento das atividades formais em sala de aula, outro elemento que passa pelo crivo do perfil de aluno desejado é a conduta da criança no relacionamento com seus colegas. Durante a observação, foram notadas algumas restrições quanto à manifestação de caridade e benignidade entre as crianças pelos discursos de objetivação disciplinar dos adultos:

“Na sequência da aula de hoje, a professora falou para Oliver e Arthur que trocassem de lugar, e enquanto os meninos levavam o seu material para seus novos lugares, Clint se levantou e foi ajudar Oliver com sua mochila, mas a professora viu e retirou a mochila de Oliver das mãos de Clint, e lhe disse que o material de Oliver era de responsabilidade dele, e não de Clint. Clint se indignou e disse que só queria ajudar ele” (Anotações do diário de observação da turma no 3º ano).

“Hoje foi aniversário de Dinah, e a menina ganhou presentes de alguns colegas. Sobre este acontecimento, vale ressaltar que a professora mandou que Dinah devolvesse o presente que recebeu de Linda, por se tratar de um brinquedo de posse desta última, e disse à Linda que a sua mãe ‘não ia gostar de saber que ela

havia dado o seu brinquedo para outra criança” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

Desta forma, o humor das relações entre as crianças também é afetado pela demanda de apresentar um perfil coerente com o esperado de um aluno do Ensino Fundamental: objetivo, produtivo e organizado. Assim, os momentos de liberdade de interação entre as crianças foram durante os recreios, sendo que na sala de aula as interações afetivas se apresentaram restringidas pela vigilância dos adultos quanto ao seu comportamento e desempenho.

Sobre esta característica da experiência escolar da criança no Ensino Fundamental, Amaral (2008) ressalta que

(...) as crianças aproveitam cada momento, cada distração do adulto, cada intervalo de atividade para propor uma organização diferenciada, na qual a brincadeira é sempre bem-vinda. Talvez na tentativa de trazer um pouco dos fazeres da educação infantil para o ensino fundamental. Dessa forma, elas desafiam a organização pedagógica da escola de ensino fundamental e contribuem, por meio de pequenas transgressões, para construir uma escola mais dinâmica e menos sisuda (AMARAL, 2008, p. 114).

Assim sendo, os atos de “divertir-se” e “regozijar-se da companhia de colegas” surge como atos de resistência das crianças à cultura escolar, a qual apresenta-se consciente das disposições desta criança que acolhe no início do Ensino Fundamental, e que, ao longo do seu desenvolvimento, munuiu-se de práticas para alcançar o seu objetivo como instituição, a saber, formar cidadãos.

Apesar desta constatação sobre a rotina na sala de aula, esta não se reduz a momentos de conflitos ou frustrações, pois durante a observação foi possível registrar momentos em que a aprendizagem surgia acompanhada de empolgação e diversão:

“Uma outra aluna também mereceu destaque hoje por soltar uma frase tão simples quanto impactante para mim. Em um determinado momento da aula, as crianças perceberam que já estavam dominando o conteúdo trabalhado (adição e subtração), e avançaram de modo autônomo nas atividades, resolvendo mais questões do que a professora havia encaminhado. Elas estavam ‘desenfreadas’. Foi neste momento que esta aluna, empolgada ao perceber que estava dominando o conteúdo, disse olhando para mim e falando alto: ‘eu aprendi porque eu entendi!’, e depois, quando

me aproximei para ver a atividade em seu livro, ainda emendou dizendo sobre a atividade que ‘eu imaginei isso e resolvi!’” (Anotações do diário de observação da turma no 1º ano).

A partir da observação foi possível constatar que o vislumbre de um novo conhecimento foi um fator que impulsionou as crianças a engajarem-se no desenvolvimento das atividades propostas, o que estas expressavam de modo enfático quando lhes era dada a oportunidade. Entretanto, como debatido anteriormente, a expressividade da criança nem sempre é bem vista pelos adultos do meio escolar e ela aprende que pode ser repreendida se não “controlar” a sua empolgação.

As reações das crianças às práticas escolares são plurais e não lineares, ou seja, os tempos de desenvolvimento de cada uma somados às suas individualidades subjetivas ressaltam uma sala de aula que pulsa aprendizagem e ludicidade, fazendo com que a cisão entre a seriedade e a diversão de fazer algo se dissolva, e no ciclo que envolve práticas escolarizantes e reações das crianças à estas encontra-se o desenvolvimento de cada uma, sim, de forma irregular, mas sem se tornar jamais absolutamente desinteressada ou completamente engajada no objetivo de aperfeiçoamento pessoal a ponto de privar a si mesma de fruir da emoção empolgante de aprender algo novo e da companhia de seus colegas.

A cultura escolar pode, gradativamente, conseguir tornar as crianças em alunos, mas não alcança, sistematicamente, o impedimento de que este aluno deixe de ser criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o início do processo de escolarização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de metódica observação da rotina realizada neste espaço, aspectos relacionados ao conflito geracional e de relação de poder entre adultos e crianças emergem pela espontaneidade com que os maiores orientam e dirigem a rotina escolar, sendo que, através de entrevistas com as professoras que passaram pela turma, podemos ainda identificar a raiz de um discurso carregado de concepções do seu próprio trabalho que influenciam as possibilidades de interações e relações com os seus alunos.

Com isto, os quatro tópicos em que os dados recolhidos das observações e das entrevistas foram aqui organizados para a sua apresentação (a “imaturidade” das crianças para assumir o papel de aluno; o distanciamento afetivo entre adultos e crianças; o emprego de energia por parte dos adultos na realização de recursos pedagógicos para conter e orientar o comportamento das crianças; e as reações das crianças sobre os aspectos envolvidos na sua experiência escolar) são atravessados por uma concepção de ensino que investe as energias de seu presente em nome do futuro.

Gimeno Sacristán (2005), ao abordar sobre as implicações das mudanças de experiência social entre as gerações para a cultura das relações escolares, aponta que

O futuro imaginado como ser ativo é uma força para impulsionar o que fazemos. Esse panorama vital desejado, almejado ou imposto ao sujeito, dava sentido à vida de preparação, à vida presente como meio que justificava sacrificar aspectos gratificantes do momento em favor da vida-finalidade. No altar do futuro merecia queimar o presente. Sem essa esperança, o futuro não pode ser estimulante. É pela esperança no porvir que melhor se alimenta o impulso das práticas, das instituições e dos agentes da educação. A aceitação dessa relação esperançosa entre a escolaridade (o meio) e o trabalho (o fim) foi um incentivo para aceitar e interiorizar as condições e as imposições da educação” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 55).

O porvir, referindo-se ao que ainda não é o que está para ser, o incompleto e que tem potencial para ser educado, representa a visão da cultura escolar sobre as crianças que ingressam na etapa do Ensino Fundamental. É na condição de aluno, existente e realizável a partir das relações escolares, que é depositada a confiança na formação de um sujeito apto para o exercício da cidadania e da formalidade

laboral da vida adulta. Neste sentido, pode-se considerar que a centralidade do princípio da experiência escolar da criança encontra-se na projeção do adulto que esta será.

Sobre a preparação para o exercício da cidadania, Dubet (2011) disserta sobre a importância da escola para tal, apontando que

a formação da cidadania não é apenas uma questão de princípios e de valores, ela inscreve-se na própria forma de escolarização, na maneira de operar as aprendizagens, num sistema de disciplina, num conjunto de regras. Ela procede sobretudo de uma forma escolar (DUBET, 2011, p. 293).

Esta “forma escolar” citada por Dubet, além de atuar para a formação do sujeito cidadão na criança que participa da rotina deste espaço, também compreende a incorporação gradual de disposições que, uma vez incorporadas, a colocam no jogo das relações escolares como “aluno”, e uma vez sendo “aluno” de uma etapa do ensino, e com a cultura escolar partindo do pressuposto de que este “aluno” compreende os seus deveres, o desempenho deste passa também a ser a sua responsabilidade. Daí, podemos defender que apontamentos dos professores sobre uma possível “imaturidade” das crianças em lidar com o seu papel de “aluno” é um discurso que advém da cultura escolar.

Neste sentido, a provável máxima emergente deste aspecto das relações adulto-criança no espaço escolar pode ser ensaiada da seguinte forma: uma vez que o professor é para o seu aluno o que é este primeiro em sua substância, a saber, o orientador, guia e referência do desenvolvimento das atividades escolares, o aluno é para o professor o equivalente destas características, aquele que precisa ser orientado, guiado e que carece de referência para o desenvolvimento destas atividades escolares.

Entretanto, apesar da interdependência da relação entre os papéis ser interessante para o desenvolvimento de nossa investigação, ainda existem mais fatores a serem considerados sobre a experiência escolar da criança. Para tal, voltemos um pouco na linha temporal da carreira escolar projetada para a criança e encaremos, em um exercício hipotético, as disposições que esta criança que ingressa na etapa do Ensino Fundamental carrega. Considerando os princípios e organização da etapa da Educação Infantil, do que podemos apontar sobre as disposições desta criança pouco se associa com características relacionadas à uma

disciplina empregada na atenção constante a figura de um professor, a qual minimize, ou quase anule, os efeitos de eventuais distrações de pares ao seu redor, pois, como já apresentado no capítulo 1 da presente dissertação, as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental apresentam diferenças evidentes de princípios de seu trabalho com suas crianças a nível discursivo.

A partir disto, retornemos novamente para a criança já mergulhada no Ensino Fundamental, considerando que para esta não há, em nível formal, a exigência do domínio das regras escolares como pré-requisito para o seu ingresso nesta etapa do ensino, logo, o início do processo de escolarização é marcado também pelo aprendizado das formas de aprender idealizadas na instituição escolar, as quais, a partir da cultura escolar, aprimoram o comportamento e a conduta do sujeito escolarizado. Desta forma, quando posto em relação à etapa da Educação Infantil, o *ethos* escolar do Ensino Fundamental possui traços bem definidos: rigidez no estabelecimento de suas regras e de sua logística; pouca abertura para alterações em grande escala de sua rotina e normas de conduta; e possui princípios de práticas firmemente definidos.

Assim sendo, a importância deste aspecto da escolarização e das características que definem o *ethos* escolar do Ensino Fundamental reside na consideração de que é a partir das ações no presente que se presumem as qualidades de sujeito cidadão no futuro. Cabe notar ainda que, para a realização deste “sujeito cidadão”, é demandada uma rotina de ritos e práticas para os sujeitos escolares, as quais visam a incorporação das formas de recepção, comportamento e conduta específicas da instituição escolar por parte das crianças, culminando em um processo de escolarização.

Segundo Faria Filho (2004), a noção de escolarização

remete a dois sentidos que se relacionam: o estabelecimento de processos e políticas de 'organização' de uma rede de ensino e a paulatina produção de referências sociais em que a escola se torna eixo articulador de sentidos e significados (FARIA FILHO; et al, 2004, p. 152-153).

Com este papel de articulação de sentidos e significados relacionados à vida social, a escola tornou-se fundamental para a estabilidade e o desenvolvimento da sociedade moderna e, como afirma Gimeno Sacristán (2005), “a escolarização desempenhou um papel importante na homogeneização das crianças, à medida que

se propagou” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 24), resultando em uma tendência de práticas de homogeneização de comportamentos dos sujeitos no interior da instituição escolar a partir da gradual imponência obtida no ciclo da rotatividade geracional da sociedade, atendendo esta para garantir a perpetuação de seus valores e a continuidade de seu desenvolvimento.

Ademais, devemos considerar ainda que a história da escola no Brasil nos revela que passamos um período de considerável investimento na realização de uma universalização do ensino (OLIVEIRA, 2007) e, concomitantemente, da escolarização desde a segunda metade do século XIX. Com isso, percebemos que nossa sociedade encontra-se em um ponto tal em que quase todas as pessoas passaram por algum nível de escolarização, e ser “escolarizado” tornou-se fenômeno naturalizado (GIMENO SACRISTÁN, 2005),

Quanto à noção de homogeneização empregada pela escola, esta ganhou relevância no desenvolvimento da cultura escolar por demonstrar efetividade na preparação da criança para a vida adulta, uma vez que “a infância e os menores se transformaram em categorias sociais equivalentes à de seres improdutivos: o não-adulto que não trabalha, mas deve se preparar para fazê-lo no futuro” (Idem, p. 54). Este aspecto da visão social sobre a experiência de infância das crianças revela como a constituição das práticas escolares está sujeita aos fatores de relações sociais externas à escola. Sobre esta perspectiva das práticas escolares voltadas para a promoção das crianças ao mundo do trabalho, Narodowski (1994) afirma que

la pedagogía, en tanto producción discursiva destinada a normar y explicar la producción de saberes en el ámbito educativo-escolar, dedica sus esfuerzos a hacer de esos pequeños “futuros hombres de provecho”, o “adaptados a la sociedad de manera creativa”, o “sujetos críticos y transformadores” (NARODOWSKI, 1994, p. 24).

Desta forma, a “produtividade” urge na cultura escolar como um fator preponderante da orientação da qualidade das relações e práticas deste meio, sendo que desta “ordem produtiva” emergem limitações de interações, tanto entre pares quanto intergeracional (adulto-criança), e o emprego dos adultos na vigilância das condutas das crianças que possam desviar esta da incorporação das disposições idealizadas como alavancadoras da produtividade.

Se ser escolarizado é natural, logo a projeção hipotética da ideia de um sujeito carente do domínio das disposições escolares põe este em uma posição de

deslocamento no contexto das relações sociais. Esta ideia da formação de um sujeito incapaz e impotente no exercício de sua cidadania quando este não é submetido ao processo de incorporação das disposições potencializadas pela experiência escolar (disciplina corporal, linguagem formal, noção de hierarquia) é carregada pela cultura escolar através das relações entre os sujeitos que dominam o poder de decisões no espaço escolar, a saber, os adultos.

Este aspecto ficou evidente ao longo das observações realizadas das práticas escolares, como em momentos que foi registrado que tanto a organização da rotina quanto a disposição dos lugares de se sentar das crianças partiam do princípio de garantir um melhor desempenho e desenvolvimento das disposições esperadas pelo sujeito aluno, e também nas entrevistas com as professoras, nas quais estas apresentaram a existência de um receio no que se refere a eventuais aulas em que não se consegue o “controle” da turma e também de não estabelecer uma relação formal firme em seus alunos.

Assim, a análise sobre as relações escolares entre adultos e crianças, e também, não obstante, de professores e alunos, ultrapassa a dualidade posta pelo fator do domínio do poder de ditar o tempo e os valores das ações neste espaço, o qual pertence ao adulto-professor, e alcança a multiplicidade de fatores existentes no conflito interno do papel deste adulto-professor: afinal, ser um bom professor é garantir o desenvolvimento da aprendizagem e de fatores cognitivos e socioemocionais para meus alunos, ou é garantir que estes atravessem a sua experiência escolar conforme os ditames da cultura escolar? E o que é considerada uma boa escola? Seria aquela em que estivesse garantida o desenvolvimento de uma ampla gama de experiências para seus alunos, incluindo uma participação ativa na organização dos tempos e espaços da escola, ou seria aquela que colocasse o seu aluno em uma posição de constante contemplação do conteúdo científico e que procurasse alternativas de lhe inculcar constantemente que o seu posicionamento hierárquico neste espaço é o que lhe define?

Estas questões emergem a partir da análise dos dados apresentados na presente pesquisa, as quais representam desafios para serem respondidas, e merecem o desenvolvimento de estudos específicos para tal.

No desenvolvimento desta pesquisa os dados recolhidos foram apresentados em quatro eixos, os quais pretenderam representar cada um dos aspectos da observação do processo de escolarização: a perspectiva das

professoras sobre seus alunos (os aspectos da “imaturidade” das crianças); a perspectiva do pesquisador sobre a relação entre adultos e crianças (os aspectos do distanciamento entre adultos e crianças); as ações dos que possuem o poder do gerenciamento e organização dos tempos e espaços sobre os que são alvo de ações escolarizantes (os aspectos da utilização estratégica de recursos de contenção de comportamento); e a perspectiva das crianças sobre sua experiência escolar (os aspectos das reações das crianças em relação às práticas escolares).

A partir desta subdivisão, buscou-se conquistar uma visão ampla do fenômeno observado para se aproximar da elaboração de respostas às questões norteadoras da presente pesquisa. Assim sendo, segue o que podemos afirmar sobre o processo de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do desenvolvimento da pesquisa:

1º) O princípio impulsionador das práticas escolares é cultural e possui traços relativamente transitórios e não-estáticos, ou seja, as práticas escolares não são construídas na emergência do tempo presente mas carregam elementos mais ou menos adaptáveis para que os seus sujeitos que dominam o gerenciamento e organização dos tempos e espaços possam garantir a sua realização;

2º) As práticas escolares no início do Ensino Fundamental são conscientes do perfil das crianças que a instituição escolar acolhe, e atuam precisamente sobre suas fragilidades e potencialidades para que estas incorporem as disposições que a cultura escolar exige;

3º) O sujeito-aluno constitui-se ao longo da experiência escolar das crianças, mas este processo não suprime totalmente as crianças de suas personalidades, vontades e posicionamentos individuais.

Com isso, podemos considerar que a experiência escolar das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de ser projetada a partir da cultura escolar desenvolvida ao longo da história da instituição escolar, está também sujeita a casualidades que podem proporcionar momentos de experiência distintos da tradição escolar, e também que os conflitos do papel do professor-adulto, os quais apresentam perspectivas diferentes destes sujeitos sobre este papel, podem representar uma “desestabilidade” da imponente cultura escolar.

É importante ressaltar que o termo "desestabilidade" é aqui cunhado para ilustrar como a cultura escolar não se apresenta como um conjunto de regras imutáveis e que seriam cegamente seguidas para a formação do sujeito cidadão, mas antes que esta, a cultura escolar, possui certo nível de maleabilidade pelos sujeitos escolares, entretanto, sem alterar a sua forma geral que direciona as crianças que adentram esta etapa do ensino para a vida social e laboral.

Antes de encerrar o debate proposto por esta pesquisa, ainda é importante citar uma questão que emergiu de forma inesperada por parte do pesquisador, a qual se refere à condição de trabalho em que se encontram os profissionais da educação, em termos culturais relativos ao seu papel. Se, por um lado, a experiência escolar das crianças no início da etapa do Ensino Fundamental é sisuda, constantemente supervisionada e determinada por uma rotina marcada por regras que demarcam níveis de interação entre seus pares e adultos, por outro lado há quem trabalha para garantir que esta experiência se realize conforme o que é esperado culturalmente.

Ao longo da pesquisa, foram diversos os momentos em que houve o vislumbre de que alguns adultos que trabalham no espaço escolar enfrentam conflitos de introspecção quanto ao seu papel e suas práticas, e também outros relativos às suas relações com seus colegas de trabalho e, ainda, questões advindas do âmbito político da educação que acabam permeando a realidade destes sujeitos.

A presente pesquisa não se propõe a problematizar a identidade do profissional da educação, mas tornou-se evidente um "mal estar" de alguns destes sujeitos em relação ao que toca às suas práticas, às relações com seus alunos, e também à polaridade de posicionamento político relativo ao âmbito educacional. Parece urgente uma reflexão da influência dos aspectos macrossociais para o campo escolar em vias de alcançar uma compreensão desta variável da experiência escolar das crianças, sendo este o "humor" da consciência do trabalho educacional e de ensino dos adultos com os quais estas compartilham o espaço escolar.

A título de conclusão, consideramos que a continuidade da observação minuciosa e a apresentação da voz ativa dos sujeitos escolares sobre o fenômeno da escolarização das crianças nos anos iniciais da etapa do Ensino Fundamental é importante para entendimento e compreensão da cultura escolar, e também para pensar em uma experiência escolar menos passiva para as crianças, e de que forma podemos atuar de modo efetivo sobre as práticas escolares para garantir uma

escola que seja não apenas exemplo de ordem, formação e produtividade, mas também de afeto e pertencimento por todos que se envolvem em sua rotina.

O “aprendizado” que as crianças desenvolvem na rotina escolar, aparenta ser objeto manipulável pela cultura escolar, impulsionando assim, em alguns momentos, práticas maniqueístas por parte dos adultos, que se utilizam do afeto e da disposição para a ludicidade que as crianças apresentam como “meio” para se alcançar um “fim”, o qual refere-se a alguma externalização quanto a um conhecimento adquirido sobre algo, ou a uma habilidade específica desenvolvida. Há de se questionar se as relações entre adultos e crianças não poderiam ser diferentes, uma que permitisse mais aproximação entre estes sujeitos, que permitisse o desabrochar de relações para além do objetivismo profissional de cumprir uma função, sem que fosse sacrificada a garantia do desenvolvimento e aprendizagem de conteúdos por estas últimas.

Jamais saberemos se seríamos uma sociedade melhor se a escola de nossa infância fosse diferente. Mas, para não cair também na armadilha do eterno porvir de um futuro melhor, temos ao menos a certeza de que é possível tentar repensar este espaço e suas relações para a realização de um presente menos dividido e cada vez mais multiplicador de aprendizagens. Por mais aprendizagens que nos ensinem novas alegrias com colegas, amigos e pessoas que amamos.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. Para uma teoria da socialização. In: **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XXI, pág. 121-139, 2011.
- ALANEN, L. Generational Order. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. (Eds.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Inglaterra: Palgrave Macmillan, p. 159-175, 2009.
- AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.
- AZANHA, J. M. P. Cultura Escolar brasileira: um programa de pesquisas. In: **Revista USP**, São Paulo, p. 65-69, dez./jan./fev. 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/1875>>. Acesso em: 29 mai. 2020.
- BARBOSA, M. C. S., DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. T. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. In: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Portaria no 1.035, de 08/10/2018. Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis de idade. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 13 set. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97071-pceb002-18&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- _____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

_____. **Resolução nº 5**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DOU, 9 de dez. 2009.

CALDEIRA, M. C. S. **Dispositivos da infânilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental**: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA3FN4>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 4ª edição. São Paulo: Editora Nacional, p. 107-128, 1969.

CASTRO, L. R. Precisamos falar do recreio! a construção do comum pelas crianças na escola. In: **Childhood & Philosophy**. v. 14, p. 129-148, 2018.

CHAMBOREDON, J. C.; PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: FCC, novembro, n. 59, p. 32-56, 1986.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (orgs.) **Manual de produção científica**. Porto Alegre: penso, p. 55-70, 2014.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Educação infantil**: princípios e fundamentos. Curitiba, 2016a. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-da-educacao-infantil/8229>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do ensino fundamental**: princípios e fundamentos. Curitiba, 2016b. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/8237>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782011000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 abr. 2020.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. In: **Lua Nova**, n. 40-41, p.241-266. ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FARIA FILHO, L. M.; et al. A Cultura Escolar como Categoria de Análise e Campo de Investigação na História da Educação Brasileira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100008&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2019.

GEERTZ, C. **Uma descrição densa**: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989. p. 13-41.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (capítulo 2 p. 70 -98)

GRACIANO, S. C. **Condições de (não) aprendizagem na escola**: uma discussão à luz da perspectiva histórico-cultural. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Campus de Itatiba, Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=133242>. Acesso em: 05 jun. 2020.

JAMES, A.; PROUT, A. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2ª ed. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London and New York: Routledge, p. 1-33, 2010.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista brasileira de história da educação, Maringá-PR, v. 1, no 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora ática, 1997

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2001.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. In: **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, mai./ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2020.

RODRIGUES, J. **Brincadeiras violentas**: um estudo etnográfico das linguagens corporais agressivas. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de

Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/895>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SANTOS, A. A. C. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08052006-170850/publico/DissertacaoSANTOS2002.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SOUSA, C. L. A. **Produção textual na escola e autoria: como os textos escritos na língua portuguesa podem ser autorais**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28740>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

QVORTRUP, J. Infância e política. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2020.

_____. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Nov. 2020.

ROMANELLI, G. G. B. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_romanelli.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SARMENTO, M. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. Texto digitalizado. 2010. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Infancia%20Correntes%20e%20Confluencias.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MENDES, H.; MILSTEIN, D. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

NARODOWSKI, M. **Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna**. Buenos Aires: Aique, 1994.

NOBRE, I. **A infância no primeiro ano do ensino fundamental: o desafio de tornar-se aluno sendo criança**. 62 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3pIPIL_V-1DX1JKNWJEekU2M1kxaHdFQ213bGFxZS05ZGcw/view>. Acesso em: 01 abr. 2020.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun 2020.

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

VIEGAS, L. S. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar**: história, discurso oficial e vida diária escolar. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-06052008-171129/pt-br.php>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA REGENTE DA TURMA NO 1º ANO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO – DTPEN

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFISSIONAL DOCENTE (Regente)

Questões relativas ao objeto de pesquisa:

Eixo 1: Infância na escola		
01	Você defende uma idade ideal para o ingresso da criança no 1º ano do Ensino Fundamental? Se sim, qual seria?	
02	Você considera que há uma idade ideal para se iniciar o trabalho de alfabetização das crianças? Se sim, quando seria e porque?	
03	Quais características você considera como ideais que as crianças apresentem quando chegarem ao fim do 1º ano?	
04	Considerando a experiência educativa das crianças na etapa da Educação Infantil, há algum aspecto de organização desta etapa que você considera que deveria ser mudado ou adaptado para a transição da criança para o Ensino Fundamental?	
05	Em relação ao comportamento das crianças, descreva o aluno ideal em sala de aula.	
06	Na sua opinião, que tipo de aula as crianças mais gostam?	
Eixo 2: Trabalho docente		
07	O que te motivou a escolher a carreira de docência?	
08	Quais são os seus maiores desafios no trabalho com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental?	
09	Para você, o que caracteriza uma “boa aula”?	
10	Que características de comportamento seriam ideais que as crianças apresentassem ao ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental?	
11	Atualmente, o que mais te motiva no trabalho docente?	
Eixo 3: Experiência escolar		
12	Em sua fase escolar como aluna na educação básica, quais eram as dificuldades que você sentia como aluna?	

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS DE PERMANÊNCIA DA TURMA NO 1º ANO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO – DTPEN

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFISSIONAL DOCENTE (Permanência)

Área da disciplina: _____

Questões relativas ao objeto de pesquisa:

Eixo 1: Infância na escola		
01	Você defende uma idade ideal para o ingresso da criança no 1º ano do Ensino Fundamental? Se sim, qual seria?	
02	Considerando a experiência educativa das crianças na etapa da Educação Infantil, há algum aspecto de organização desta etapa que você considera que deveria ser mudado ou adaptado para a transição da criança para o Ensino Fundamental?	
03	Em relação ao comportamento das crianças, descreva o aluno ideal em sala de aula.	
04	Na sua opinião, que tipo de aula as crianças mais gostam?	
05	Quais características você considera como ideais que as crianças apresentem quando chegarem ao fim do 1º ano?	
Eixo 2: Trabalho docente		
06	O que te motivou a escolher a carreira de docência?	
07	Considerando a área de sua disciplina, quais as contribuições desta na educação das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental?	
08	Quais são os seus maiores desafios no trabalho com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental?	
09	Para você, o que caracteriza uma “boa aula”?	
10	Que características de comportamento seriam ideais que as crianças apresentassem ao ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental?	
11	Atualmente, o que mais te motiva no trabalho docente?	
Eixo 3: Experiência escolar		



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO – DTPEN

12	Em sua fase escolar como aluna na educação básica, quais eram as dificuldades que você sentia como aluna?	
13	Qual a lembrança mais memorável que você têm da sua experiência como aluna em sua carreira escolar?	
14	Quais os valores que você aprendeu durante a sua carreira escolar que hoje considera como essenciais para ser a profissional que você é?	
Pergunta final:		
15	Para você, qual, ou o que é, a função social da escola?	

Demais observações:

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA REGENTE DA TURMA NO 1º SEMESTRE DO 2º ANO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFISSIONAL DOCENTE (Regente 1º semestre)

Questões relativas ao objeto de pesquisa:

Questões específicas		
01	Em suas aulas, você escolhia dois alunos para serem os “ajudantes do dia”, geralmente um menino e uma menina. a) Por que esta prática foi adotada na rotina? b) Qual era o critério de escolha dessas crianças?	
02	Considerando a sua experiência como professora da turma de 2º ano do Ensino Fundamental, qual a sua opinião sobre a inclusão escolar de crianças público-alvo da Educação Especial?	
03	Em alguns momentos em suas aulas, notamos que algumas crianças imitavam, ou reproduziam, algumas de suas práticas que tratavam de orientar o comportamento das crianças em sala de aula (por exemplo: permanecer no lugar, não conversar com colegas adjacentes, etc.). O que você acha disso?	
04	Em relação a sua saída do posto de professora regente da turma de 2º ano, como você se sentiu ao não ser mais a professora da turma?	
Questões sobre a experiência escolar das crianças		
05	Para você, como você descreveria a relação ideal entre professor e aluno para garantir uma boa experiência escolar para as crianças? a) Você enfrentava alguma dificuldade para alcançar este tipo de relação com as crianças do segundo ano?	
06	Você acha que a forma de organização da rotina escolar com a turma de segundo ano contribui para a experiência escolar das crianças no sentido de aprendizagem? a) Você mudaria algo na rotina escolar da turma de segundo ano?	
07	Você acredita que há um conjunto específico de comportamentos que as crianças precisam ter para que consigam aprender os conteúdos na escola? a) Você acha que a escola idealiza um perfil de aluno? b) Descreva este perfil.	
08	Na sua opinião...	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

	a) Que tipo de aula as crianças mais gostam? b) As crianças gostam da escola?	
Questões sobre trabalho docente		
09	O que te motivou a escolher a carreira de docência?	
10	Quais foram os seus maiores desafios no trabalho com as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental?	
11	Para você, o que caracteriza uma “boa aula”?	
12	Atualmente... a) o que mais te motiva no trabalho de docente? b) há algo que te desmotiva no trabalho de docente?	
Questões sobre experiência escolar pessoal		
13	Em sua fase escolar como aluna na educação básica: a) Quais eram as dificuldades que você sentia como aluna? b) Como era a sua relação com as professoras no início da sua experiência escolar? c) Como você aprendeu a ler e a escrever?	
14	Qual a lembrança mais memorável que você têm da sua experiência como aluna em sua carreira escolar?	
Pergunta final:		
15	Para você, qual, ou o que é, a função social da escola?	

Demais observações:

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA REGENTE DA TURMA NO 2º SEMESTRE DO 2º ANO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFISSIONAL DOCENTE (Regente 2º semestre)

Questões relativas ao objeto de pesquisa:

Questões específicas		
01	Em suas aulas, você escolhe uma criança para ser a sua “ajudante do dia”. a) Qual é o seu critério de escolha deste ajudante? b) O que levou você a adotar esta prática?	
02	Considerando a sua experiência como professora da turma de 2º ano do Ensino Fundamental, qual a sua opinião sobre a inclusão escolar de crianças público-alvo da Educação Especial?	
03	Em relação à disposição dos lugares das crianças na sala de aula, foi observado que você adotou duas formas: uma na qual as crianças com mais “dificuldade” de realização de atividades sentavam-se na frente, e outra em que as crianças com mais “dificuldade” eram dispostas em locais mais próximos das crianças que apresentavam mais “facilidade” de realização de atividades. a) Por que você fez esta mudança? b) O que te fez tomar esta iniciativa? c) Você acha que o aprendizado das crianças melhorou com esta nova organização?	
04	Neste segundo semestre presenciamos uma significativa rotatividade de crianças na turma, chegando a contabilizar a entrada de sete novas crianças até o meu último dia de observação. Você considera que esta rotatividade influencia em seu trabalho com a turma de 2º ano?	
Questões sobre a experiência escolar das crianças		
05	Que elementos na relação entre professor e aluno você acha como fundamentais para garantir uma boa experiência escolar para as crianças?	
06	Você acha que a rotina escolar alimenta o engajamento por parte das crianças em relação a novas aprendizagens?	
07	Você acredita que há um conjunto específico de comportamentos que as crianças devem empregar para que se habilitem ao aprendizado de conteúdos na escola?	
08	Na sua opinião...	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

	a) Que tipo de aula as crianças mais gostam? b) As crianças gostam da escola?	
Questões sobre trabalho docente		
09	O que te motivou a escolher a carreira de docência?	
10	Quais são os seus maiores desafios no trabalho com as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental?	
11	Para você, o que caracteriza uma “boa aula”?	
12	Atualmente... a) o que mais te motiva no trabalho de docente? b) há algo que te desmotiva no trabalho de docente?	
Questões sobre experiência escolar pessoal		
13	Em sua fase escolar como aluna na educação básica: a) Quais eram as dificuldades que você sentia como aluna? b) Como era a sua relação com as professoras no início da sua experiência escolar? c) Como você aprendeu a ler e a escrever?	
14	Qual a lembrança mais memorável que você têm da sua experiência como aluna em sua carreira escolar?	
Questões gerais finais:		
15	Para você, qual, ou o que é, a função social da escola?	

Demais observações:
