



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NA TEIA DE RELAÇÕES: A FORMAÇÃO DO ALUNO**

**CLÁUDIA SANTANA SANTOS**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NA TEIA DE RELAÇÕES: A FORMAÇÃO DO ALUNO**

**CLÁUDIA SANTANA SANTOS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana C. do N. Givigi.**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2018**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237n Santos, Cláudia Santana  
Na teia de relações : a formação do aluno / Cláudia Santana Santos ; orientadora Rosana C. do N. Givigi. – São Cristóvão, 2018.  
257 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Educação – Sergipe. 2. Cultura. 3. Educação de crianças. 4. Prática de ensino. 5. Poder (Ciências sociais). I. Givigi, Rosana C. do N., orient. II. Título.

CDU 37.04(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



CLÁUDIA SANTANA SANTOS

“NA TEIA DE RELAÇÕES: A FORMAÇÃO DO ALUNO”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 23.02.2018

*Rosana Carla do Nascimento Givigi*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Carla do Nascimento Givigi (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

*Tacyana Karla Gomes Ramos*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tacyana Karla Gomes Ramos  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

*Reginaldo Célio Sobrinho*

Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2018

## AGRADECIMENTOS

É chegado o fim de mais uma batalha, nesse caminho percorrido, nessa teia de relações na qual me insiro tenho muito a agradecer. Agradecer pela paciência, pela caminhada junto comigo, pela partilha, pela força.

Esse trabalho foi feito em conjunto, junção iniciada desde a emergência da ideia, até sua concretização. Nesse processo, não posso deixar de agradecer aqueles que compartilharam do desenho da minha história, que na teia de relações, estabeleceram outras mais fortes, me mobilizando para esta pesquisa. Uma mobilização impensada por eles, uma relação que me marcou e me fez enveredar nessa trilha hoje seguida.

São os meus eternos mestres, Professora Quézia do ensino fundamental menor; Professor Anderson da disciplina de inglês do ensino fundamental menor; Professora Alessandra da disciplina de biologia do ensino fundamental menor; Professor Adriano da disciplina de Geografia do ensino fundamental maior e ensino médio; Professora Carminha da disciplina de redação do ensino médio; o Prof. Wagner Lemos da disciplina de literatura do ensino médio; Prof<sup>a</sup>. Susana de Carvalho do ensino superior, meus exemplos, minhas motivações e minhas mobilizações. Hoje, após este trabalho, percebi que trago um pouco de cada um vocês e me orgulho enormemente disso.

Nesse percurso escolhido por mim a percorrer, encontrei pessoas que contribuíram enormemente na concretização deste trabalho, a Professora Le. que mediou a minha entrada na instituição da pesquisa; a diretora Ev. e a toda equipe de funcionários, obrigada pela partilha e prontidão; a J., peça fundamental nesse trabalho.

Faltam-me palavras de agradecimento para você, J., muito obrigada por abrir as portas da sua sala para uma, até então, desconhecida. Muito obrigada por compartilhar comigo todos os momentos vividos, me fazendo crescer, aprender e amadurecer. Agradeço aos alunos da pré-Alfabetização B e as suas famílias, que concederam a pesquisa, meu eterno agradecimento pela colaboração, confiança, pelo apoio, pela escuta e dedicação de cada um de vocês.

Não posso deixar de agradecer aos professores que tive durante o mestrado, que de uma forma ou de outra me auxiliaram enormemente, me permitindo ampliar meus olhares, permitindo novos conhecimentos, novas aprendizagens. Carrego um pouco de cada um de vocês comigo, muito obrigada.

A CAPES pela ajuda financeira durante esse processo.

A minha orientadora, Rosana Givigi, mais um agradecimento, pela oportunidade que me foi dada, por me guiar nesse complexo processo de escrita e reflexão, por desde o começo me motivar, me guiando para esse processo formativo.

Ao Professor Reginaldo, pela reflexão proporcionada a partir de cada palavra proferida na banca de qualificação. Muito obrigada pelos questionamentos, pelas desestabilizações, me fazendo mergulhar ainda mais nesse universo de relações, compreendendo um pouco mais da imensidão que é Norbert Elias.

A Professora Tacyana, pelas considerações, por sua leitura atenta, por mergulhar nesse universo de relações proposto nesse trabalho, pelo cuidado, sutileza e delicadeza trazidos em cada contribuição dada.

Nesse percurso, encontrei pessoas singulares que também contribuíram no meu crescimento pessoal e profissional. Nessa trilha escolhida por mim a percorrer, agradeço imensamente aos meus colegas de sala, especialmente aos “Marco’s” (Marcos Antônio, Marcos Batinga e Markus), por garantirem as risadas nos momentos de tensão, pela companhia, pela partilha; a Iza e Adriana por tornar o fardo mais leve a partir da escuta, do apoio.

A batalha foi árdua sim, o percurso foi amargo, mas também foi doce. Hoje só me resta agradecer o apoio e dedicação de todos que, de uma forma ou de outra, estiveram comigo. Aos meus amigos, que sempre se fizeram presente, mesmo distantes, Cris, Lucas, Thaynara, Alisson e Sheilla.

A Felix, por toda dedicação, cuidado, paciência e atenção que teve comigo nesse árduo processo de escrita, estudo e coleta.

E assim vou agradecendo a minha família, os meus pais, Eraldo e Helenilde, meu irmão Eric, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim, esse trabalho também é de vocês. Obrigada por me escutarem, por me questionarem, por me permitirem o afastamento e assim, me fazendo enxergar, coisas não antes percebidas. Obrigada pelo ouvir atento, pelo amor compartilhado. Sem vocês tudo isso seria muito mais difícil.

A todos vocês, apenas o meu “muito obrigada!”.

## RESUMO

A escola é repleta de multiplicidade cultural, composta por sujeitos singulares, com crenças, valores e costumes adversos. Componente da instituição escolar, o professor exerce sua função social, mas também é singular, repleto de perspectivas, crenças e valores que foram adquiridos em seus distintos espaços de formação, e dentro desta relação singular-profissional, participa na formação de cada aluno. A partir disso, este trabalho tem o objetivo de entender a forma como a cultura do professor influencia na formação do aluno, já na educação infantil, com o olhar direcionado para as relações que acontecem nas diferentes culturas que regem a prática escolar, destacando as relações de poder, de saber e as marcas culturais deixadas nessa relação. Trata-se de um estudo de caso único, do tipo observacional explicativo realizado em uma escola municipal do agreste sergipano. Contempla a educação infantil e conta com a participação de uma professora do agrupamento etário de cinco anos, denominado pré-Alfabetização B, e seus vinte (20) alunos. Para a coleta dos dados, utilizaram-se da entrevista semiestruturada, observação participante e formação do grupo de ação infantil. Este estudo retrata o conceito de cultura pela vertente vigotskyniana, seguindo a vertente da teoria relacional de Norbert Elias, valorizando as múltiplas formações do sujeito. Parte-se da ideia do professor como sujeito com formação, além da pedagógica, carregado de crenças, valores e costumes. Com isso, destacou-se, nesse estudo, uma relação de poder distribuída de forma desigual entre professor e aluno. Não há unilateralidade, mas distribuição de chances de poder, o que proporciona movimentos constantes da balança de poder na relação estudada. Observa-se uma relação com o saber, centrada na tríade sentido, desejo e mobilização potencializada pelo valor de mercado, atribuindo à escola total responsabilidade sobre a ascensão do alunado, ideia criada nos diferentes espaços de saberes (escola, família e etc.). Além disso, evidencia-se que as marcas culturais perpassam gerações, existentes desde a perpetuação do valor de mercado vinculado a escola, até as singularidades do professor que vão deixando marcas no processo formativo do aluno, significativo na forma de reger uma tensão criada no ritmo da relação e a partir daí variadas (re)ações que vão desde o enfrentamento, até o silenciamento do alunado e também do professor.

**Palavras-Chave:** Cultura; Educação Infantil; Formação; Poder; Saber.

## ABSTRACT

The school is full of cultural multiplicity, composed of singular individuals with adverse beliefs, values and customs. A component of the school institution, the teacher performs his social function, but it is also singular, full of perspectives, beliefs and values that have been acquired in his different spaces of formation, and within this singular-professional relationship, participates in the formation of each student. From this, the objective of this work is to understand how the teacher's culture influences the student's education, already in the children's education, with a directed look at the relationships that take place in the different cultures that govern the school practice, highlighting the relationships of power, of knowledge and the cultural marks left in this relation. It is a unique case study, of the observational type explanatory realized in a municipal school of the sergipano agreste. It contemplates children's education and counts on the participation of a teacher of the age group of five years, denominated pre-Literacy B, and its twenty (20) students. To collect the data, we used the semi-structured interview, participant observation and formation of the children's action group. This study portrays the concept of culture through the Vigotskynian strand, following Norbert Elias' relational theory, valuing the multiple formations of the subject. It starts from the idea of the teacher as a subject with formation, besides the pedagogical one, loaded with beliefs, values and customs. Thus, in this study, a relationship of power distributed unequally between teacher and student was highlighted. There is no one-sidedness, but distribution of power chances, which provides constant movements of the balance of power in the studied relationship. It is observed a relationship with knowledge, centered on the triad sense, desire and mobilization potentialized by market value, giving the school total responsibility for the student's ascension, idea created in the different spaces of knowledge (school, family and etc.). In addition, it is evident that the cultural marks span generations, existing since the perpetuation of the market value linked to school, to the singularities of the teacher that leave marks in the formative process of the student, significant in the way of governing a tension created in the rhythm of the relation and from there varied (re) actions ranging from the confrontation, to the silencing of the pupil and also of the teacher.

**Keywords:** Culture; Child education; Formation; Power; To know.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. PENSANDO A FORMAÇÃO: REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	19
2.1. A PERSPECTIVA DE VIGOTSKY SOBRE A CULTURA .....	20
2.2. TECENDO CONHECIMENTO SOBRE NORBERT ELIAS .....	25
<b>2.2.1 O Processo</b> .....	26
<b>2.2.2. As Mudanças vistas de dentro</b> .....	29
2.3. VIGOTSKY E NORBERT ELIAS: ONDE SE CONVERGEM NA PESQUISA	36
<b>3. RECONHECENDO AS TEIAS DE RELAÇÕES E OS MÚLTIPLOS ESPAÇOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	38
3.1. OS DISTINTOS OLHARES .....	44
<b>3.1.1. Ampla Sociogênese: distintos campos de formação</b> .....	44
<b>3.1.2. Sociogênese da Universidade: formação no contexto da academia</b> .....	49
<b>3.1.3. Influência cultural na prática profissional</b> .....	54
<b>4. SOCIOGÊNESE DO ESPAÇO ESCOLAR: A CONFIGURAÇÃO CENTRAL - CURRÍCULO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	59
4.1. UM POUCO DA HISTÓRIA NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA .....	59
4.2. “NÓS SOMOS AS CRIANÇAS DO MUNDO, E, APESAR DE NOSSAS EXPERIÊNCIAS DIFERENTES, COMPARTILHAMOS UMA REALIDADE COMUM”: A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL; O PILAR INSTITUCIONAL E O CURRÍCULO .....	62
<b>5. OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	73
5.1. A NATUREZA DO CAMINHO: TIPO DE ESTUDO E LOCAL.....	74
5.2. PASSOS SEGUIDOS: PROCEDIMENTOS .....	76
a) As entrevistas .....	78
b) Os Documentos .....	81
c) A Observação .....	83
d) O Grupo de Ações.....	86
5.3. ANÁLISE.....	91
<b>6. REVELANDO A CONFIGURAÇÃO DO SUJEITO E DO ESPAÇO: RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	93
6.1. A SOCIOGÊNESE ESCOLAR .....	93
<b>6.1.1. A escola</b> .....	94
<b>6.1.2. Funcionamento Escolar</b> .....	105
<b>6.1.3. Seus Documentos</b> .....	109
6.2. AS RELAÇÕES NA SOCIOGÊNESE ESCOLAR.....	117
6.3. A SOCIOGÊNESE NUCLEAR DO PROFESSOR .....	124
<b>6.3.1. A sociogênese da sala de aula</b> .....	131
6.3.1.1. As relações de poder .....	143
6.3.1.2. A relação com o saber.....	161
6.3.1.3. A cultura na relação .....	196
<b>7. A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	219
REFERÊNCIAS .....	226
APÊNDICES .....	235
NOSSOS REGISTROS .....	249

## 1. INTRODUÇÃO

Existe história, emoção, afetividade, crença e cultura na transmissão do saber.<sup>1</sup>  
(Tardif, 2002)

A escola, segundo Charlot (2002), é um lugar de saber, formada por diversas funções sociais e sujeitos. Pensamos que nela também há história, emoção, afetividade, crença e cultura, assim como mencionado na epígrafe.

A partir daí, discorreremos o trabalho, no sentido de pensar que o professor é um ator na transmissão de saberes dentro do contexto escolar e, antes de tudo, um ser, constituído e constituinte de uma sociedade.

Assim, é compositor e componente de uma história, que faz parte de sua prática pedagógica, como citado no trabalho de Vargas (2008). Tal afirmativa nos faz pensar que o professor vai além do tecnicismo. Trata-se de um

[...] sujeito do conhecimento implica em reconhecer que ele tem o direito de dizer algo a respeito de sua formação. Se ele próprio participa da formação dos outros, como não poderia, junto com outros atores, ter parte do poder de determinar seus conteúdos e formas? (TARDIF, 2002 *apud* VARGAS, 2008, p. 144).

Assim, ele é participante, sujeito singular, repleto de crenças, valores e costumes, que se constrói ao longo de sua vida pessoal e profissional, como defendido por Tardif (2014). Para tanto, trata-se de uma formação plural, dada por conhecimentos espontâneos e científicos, como referida por Vigotsky (1991), ofertada nos variados meios de formação. Diz respeito à vida e todos seus espaços de formação, sejam formais ou informais, como defendido por Tardif e Raymond (2000).

Nesta perspectiva, Lortie (1975), citado na obra de Tardif (2000, p. 9) defende que “[...] os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”.

---

<sup>1</sup> Presente na obra de Vargas (2008), citando Tardif (2002).

Logo, o professor, em sua prática, traz tais saberes, influenciado por experiências escolares anteriores, experiências com outros adultos ou vivência do meio familiar e em outros espaços, como relatado por Tardif (2014).

Para tanto, falamos que os saberes dispensados pelos professores em sala de aula também são provenientes de sua própria história de vida, incluindo sua história de vida escolar como mencionado por Butt e Raymond (1989), citado por Tardif (2000).

Nessa multiplicidade de espaços formativos, falamos de uma constituição plural e temporal, de um saber-fazer próprio, de origem social, além de necessitar se adequar as regras e estruturas propostas em seu ambiente de trabalho, como mencionado por Tardif (2014), que também contribui na prática docente em sala de aula, assim como os currículos propostos pelo sistema, código de ética ofertado pela profissão, pelo que o professor acredita ser o seu papel e por aquilo que os outros acreditam ser, dentre outros.

Destarte, falamos de sujeitos formados a partir do eixo social e das variadas figurações sociais pertencidas, como defendido pela teoria elisiana, trazendo valores, saberes internalizados e adquiridos nesses distintos espaços, que também contribuem para moldar sua forma de portar e agir.

Na sociedade atual, por sua vez, há necessidades em lidar com os desafios e sendo a função do professor social, para tanto, com conhecimentos em comuns a um processo formativo, e devendo se enquadrar a um ritmo de funcionamento ditado por um sistema (escola, universidade, ministério e etc.), há variados condicionantes que influenciam nos exercícios de sua profissão, atribuindo-lhes funções, perspectivas e expectativas (TARDIF, 2014).

Tais reflexões teóricas mostraram a relevância em se estudar as relações, tema mobilizado por uma história de vida escolar, a da autora que vos fala, e motivada pelas reflexões eliciadas pelo referencial teórico utilizado que por si só denota a importância das relações na construção dos sujeitos.

Sou Fonoaudióloga, formada pela Universidade Federal de Sergipe, estudante do programa de pós-graduação em educação da mesma universidade, uma quase mestre, e que a cada dia se encanta pelo universo das relações.

Este tema de pesquisa emergiu de uma experiência e foi mobilizada por uma curiosidade, a de entender a relação estabelecida entre professor e aluno.

Como não lembrar-se do primeiro(a) professor(a)? Quase sempre se tem um professor que marcou de forma positiva ou negativa toda sua formação. Pois é, eu tenho. Durante esse percurso de ensino-aprendizagem, tive o prazer de encontrar grandes mestres que mesmo sem perceberem marcaram positivamente meu processo formativo, me motivando e me mobilizando para o processo de aprendizagem, muitas vezes acreditando mais em mim do que eu mesma.

Tive mestres que me tocaram e mobilizaram de forma singular, cumprindo, em mim, a sua função de mediador, me mostrando o sentido do aprender, despertando minha curiosidade e me entusiasmando para querer mais, querer mais conhecimento, mais justiça, mais sonhos, querer mais esperança.

Contudo, o que me marcou pode não ter sido suficiente para os demais presentes no mesmo espaço escolar, uma vez que cada relação é singular nos marcando de forma imprevisível.

Os meus bons mestres, me ajudaram a estabelecer uma melhor relação com o saber, estabeleceram comigo uma inter-relação, delineando uma relação de poder nitidamente flutuante, mas sem a sobreposição de querereres, tratou-se de uma relação, na qual marcas positivas, em termos de motivações para com o aprender foram provocadas, auxiliando em minha formação formal e também pessoal.

A partir dessa experiência, hoje mais madura, a curiosidade por este estudo surgiu, já partindo da premissa de que uma boa relação professor e aluno é significativa no processo formativo. Curiosidade esta, que buscava entender a forma como a cultura do professor influencia na formação do aluno.

A partir disto, comecei a me questionar sobre a relação professor e aluno e a forma como esta contribui no processo formativo do alunado, imaginando que, assim como eu tenho, há sempre a lembrança daquele professor que de alguma forma nos marcou.

Era apenas um tema, uma ideia, que foi criando forma e só depois de aprofundar as pesquisas, foi possível compreender a sua complexidade e profundidade, na qual falamos de relações entre gerações, de perspectivas, expectativas e múltiplas aprendizagens.

Tenho pouco a falar sobre mim por que, considerando que o tema nasce de uma história, portanto, de um processo, tenho mais a sentir e a aprender. Foi nesse processo de reflexão que percebi a presença de cada um desses mestres em cada escolha feita por mim, na escolha do curso superior, na área a seguir, no mestrado a fazer e no caminho a percorrer.

Para isso, o trabalho aqui proposto traz o objetivo de entender como a cultura do professor influencia na formação do aluno já na educação infantil. Buscando alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as relações de poder estabelecidas entre professor e aluno;
- b) Refletir sobre a forma como o saber é apresentado ao aluno e como se dá a relação com o saber;
- c) Identificar de que forma a cultura do professor aparece na relação entre professor e aluno.

O que se sabe é que vários condicionantes contribuem para o exercício docente e, na dinâmica de um saber e exercício profissional plural, o professor precisa lidar com uma tarefa importante, a da multiplicidade de realidades dentro da sala de aula, o que culminou no aumento das expectativas para com a escola, que, segundo Soato (2007), recebe a incumbência de proporcionar o sucesso do aluno em termos econômicos e sociais.

Desta forma, entra em questão o papel do professor, que tem a si delegado além da atribuição do ensino, a responsabilidade pela prosperidade e melhoria na qualidade de vida de seus alunos (CHARLOT, 2007).

Centro de diversidades culturais, a escola sempre encontrou dificuldade em lidar com este fato, optando pela homogeneização de seus alunos. Na atualidade existe maior necessidade em lidar com a pluralidade cultural, nesta perspectiva, dentro da escola, o professor recebe o papel de mediar positivamente à construção da relação entre as culturas (CANDAU, 2014).

Sendo assim, Charlot (2012a) afirma que o professor é representante cultural e carregando marcas e ideologias culturais e de saber, aprende e dissipa o juízo de que o seu papel é ensinar, perpetuando ideias de que ao serem representantes de uma espécie, de uma sociedade, geração e cultura, cabe-lhe a função de transmissão de conhecimentos, saberes e valores.

Para o aluno, por sua vez, o professor é o responsável por sua aprendizagem, não se trata de refletir sobre o saber, atribuindo-lhe uma função ao seu conhecimento e conteúdo; e sim reproduzi-lo, decorar, sem função, sem reflexão (CHARLOT, 2012b).

Contudo, segundo Charlot (2012a), falamos de uma mobilização mútua, acreditando que a atividade do professor é mobilizada pela do aluno, o que é dificultado pela relação estabelecida entre aluno e escola, levando-os a irem à escola apenas para passarem de ano, o que acaba, por vezes, sendo perpetuado pelos próprios professores.

Nesta realidade plural temos também o professor, repleto de crenças, valores, costumes e saberes adquiridos nos distintos espaços de formação. Assim, pactuamos com o que é dito por Vargas (2008), ao defender que o saber docente não se separa do trabalho, nem de sua formação, relaciona-se a sua identidade, suas experiências, a história profissional.

Sabendo disto, trazemos a reflexão de que, o professor é sujeito de múltiplo conhecimento e prática, tem a função de mediar uma sala de aula repleta de múltiplas realidades, estabelecendo uma relação entre distintas gerações, envolvendo variadas crenças e valores, como citado pelos autores anteriormente que contribuem de alguma forma para o exercício profissional.

Ao falarmos dessa multiplicidade de formação do professor, falamos de uma relação que também constitui o(s) sujeito(s). Assim, nessa prática plural, a partir das relações, há a constituição dos alunos, como relatado abaixo.

Eu acho que são professores que encontrei e que eu achava que eram muito interessantes com os alunos. É um retorno ao passado meio difícil, porque, naquele momento, esses professores que me marcaram, é provável que alguns deles nunca tenham sabido da influência que tiveram numa decisão que estava se formando pouco a pouco (TARDIF, 2014, p. 76).

Tal relato, reforça o que é defendido pelos autores já citados, confirmando a hipótese das variadas formas de influência de um professor no processo formativo de seu(s) aluno(s), afastando-os ou aproximando-os das relações com o saber, afinal, “[...] um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2014, p. 31).

Quando aluna em fase de alfabetização, sofreu um grande trauma na escola, pois não conseguia fazer tabuada, tinha dificuldades com a multiplicação, a professora me fez usar chapéu de burro, atrás da porta [...]. (BERNARDO e NACARATO, 2016, p. 10).

Tal relato, nos mostra que não se trata apenas de experiências positivas e motivadoras, falamos de experiências que nos marcam de forma positiva ou negativa, que nos afasta e nos aproxima do processo de aprendizagem, tudo fruto da relação professor e aluno, estabelecida dentro do espaço escolar, que sofre a influência de variados aspectos como se pode ler no decorrer deste trabalho.

A partir disto, este trabalho é norteado pelo problema de pesquisa: Como se dá a relação com o saber diante da diferença cultural entre professor e aluno? Modelado pelas seguintes questões norteadoras: Como se dá a inter-relação professor e aluno? Como se apresentam as relações de poder nessa perspectiva? Como o saber é apresentado ao aluno? Qual relação com saber assumida pelos alunos? De que forma a cultura do professor comparece na relação?

Em seus estudos, Charlot (2007), afirma que os alunos estabelecem relações diversas com o saber, inclusive, vendo a escola como símbolo de prosperidade. Ideologias muito comuns em classes populares, que dentre as expectativas construídas, a escola é a responsável pelo sucesso ou fracasso social do aluno, e o professor é ativo no processo de aprendizagem, atribuindo-lhe uma outra função (CHARLOT, 2002).

Nesta perspectiva, tomamos a relação com o saber a partir do pressuposto de Charlot (2000, p. 80), “[...] chamo relação com o saber o conjunto de imagens, expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos”.

Assim, segundo Viana (2003), diferente do conceito de informação, tais relações aproximam-se da ideia de conhecimento e de sua apropriação pelos sujeitos. Trata-se de uma afinidade com seu contexto, intrinsecamente relacionada às expectativas que põe ao seu futuro na escola. Nessa realidade de ideologias para com a escola, as camadas populares são as que mais travam tensões com a escola, pondo objetivos de emancipação social e cultural, diferente de outras classes (VIANA, 2003; CHARLOT, 2007).

Ao buscar falar sobre cultura, nos embasamos na perspectiva de Vigotsky (1991), que defende a existência de uma equivalência entre social e cultura, sendo a “cultura entendida como produto da vida social e da atividade social humana” (PINO, 2005a, p. 5).

Vigotsky, influenciado pelo materialismo dialético-histórico de Marx, buscava estudar as mudanças de comportamento com a relação social. Defendeu que não há desenvolvimento sem aprendizagem, e esta se daria no contato com o outro, na relação com o homem e o meio social. Para ele, ao chegar à escola, a criança já carrega conhecimentos prévios, adquiridos pelo contato com os adultos que o cerca. Desta forma a aprendizagem é eliciada “nas relações de um determinado grupo cultural” (PEREIRA e FRANCIOLI, 2011, p. 98).

Neste ideal, Vigotsky reconhece a historicidade do homem, adquirido no meio social (GONZÁLEZ e MELLO, 2014). Considerando a criança, que está em formação inicial, ao adulto, cabe a criação de um meio que permita sua construção, dada a partir das inter-relações (PEREIRA e FRANCIOLI, 2011). Para a escola, cabe seu papel na construção de um conteúdo construído historicamente, dentro de processos pedagógicos e respeitando os níveis de desenvolvimento proximal e real (DUARTE, 1996 *apud* PEREIRA e FRANCIOLI, 2011).

Este trabalho, toma determinados direcionamentos pela defesa da ideia de que ao reconhecer as diferenças culturais existentes entre professor e aluno já se dá o primeiro passo ao reconhecimento das dessemelhanças e necessidade de respeito ao próximo, permitindo a reflexão das práticas profissionais e o estabelecimento da relação entre discente e docente.

Propomos com isso que o professor repense sua prática, resignificando seu espaço de atuação dentro das estratégias do “sentipensar”, exposto por Suanno (2009), construindo uma sala de aula com práticas dialógicas, respeito e contínuo saber, acessível a todos, sem distinções.

Consideramos a importância deste trabalho no sentido de promover, para a comunidade acadêmica e profissional, repensar o entrelaçamento entre o ‘EU’ singular e o ‘EU’ profissional, como tão evidenciado por Cardoso (2014), e da sua influência na formação da singularização e socialização do outro, que se constitui a cada dia como sujeito. Desta forma, propomos refletir sobre a nossa formação e a que estamos dando ao outro, a partir da ideia de que nos constituímos a partir das inter-relações.

A partir disso, compartilhamos da ideia exposta por Bissoli, Moraes e Rocha (2014), quanto a existência de poucos trabalhos que proponham o (re)pensar a atividade cultural do docente e que tanto influencia em sua prática pedagógica.

Propomos perpetuar a ideia de Neira e Nunes (2008), que reconhecem que um meio de pensar a humanidade em sua diversidade é considerar a(s) cultura(s), modo como cada sujeito empreende suas mudanças, observa o meio e age.

Nesta perspectiva, sabe-se que o professor tem uma história própria, emoções, personalidade, cultura e/ou culturas. Sabe-se também que suas práticas carregam marcas do sujeito completo, que é esse sujeito singular e social, com crenças, valores e costumes. E como esse professor está formando seu aluno? Como as relações estão sendo estabelecidas? Como a relação com o saber está sendo formada?

Para tal, este trabalho é configurado em sete seções, de modo a permitir uma visualização sobre os distintos espaços de formação, para tanto, expõe uma sociogênese configurada por teias distintas que moldam a prática docente. Assim, têm-se os currículos pedagógicos, os meios de formação pessoal e profissional, e a prática pedagógica efetiva, que culmina na formação do aluno.

A seção dois é destinada ao Referencial teórico, e discorre sobre as teorias que fundamentam este trabalho, para tanto, a teoria relacional de Norbert Elias, além de retratar o conceito de Cultura proposto por Vigotsky.

A terceira seção é referente à revisão de literatura, que compila os principais trabalhos que se contextualizam ao estudo aqui proposto, englobando aqueles publicados nos últimos cinco anos. Esta seção é estruturada dentro da teoria de Norbert Elias, retratando os distintos espaços de formação do professor, com a criação de distintas sociogênese e figurações sociais que contribuem no desempenho de sua função.

A quarta seção, por sua vez, volta-se ao currículo, trazendo estudos que expõem sua configuração, bem como os distintos significados e objetivos. Para isso, propomos a reflexão quanto à organização escolar e o currículo, fazendo um contraponto entre as diretrizes curriculares nacionais e alguns autores da teoria crítica. Vale ressaltar que o propósito do trabalho não é discutir sobre o currículo, sim entender o universo da configuração escolar e os

pilares que moldam a ação do professor, estando o currículo nessa linha de frente e com múltiplos significados para as distintas linhas que os estudam.

Ainda nessa seção, discorremos sobre a infância ao olhar da sociologia da infância, dialogando na essência desta abordagem e confrontando com autores que mostram algumas limitações da organização educacional atual.

Já a quinta seção, destina-se aos processos metodológicos, natureza, configuração e os passos seguidos na pesquisa. Demonstrando a configuração realizada para entender as teias de relações estabelecidas dentro do espaço escolar e na sociogênese de formação do(s) sujeito(s) da pesquisa.

A sexta seção, se preocupa em expor os resultados e discutir os achados, dentro do olhar da teoria relacional de Norbert Elias, configurado em outros itens de modo a entender a configuração da sociogênese da escola e da sala de aula que sedia esta pesquisa. Por fim, a sétima seção se responsabiliza por expor as considerações finais, trazendo o desfecho desse quadro de relações.

Enveredamo-nos por caminhos que buscarem entender as relações de poder que são estabelecidas dentro de uma sala de aula com determinada sociogênese, sabendo que as distintas funções sociais assumidas pelos pais, membros da instituição e alunos, vem a gerar nova configuração da sociogênese escolar e esta vem a contribuir para a formação da identidade EU-NÓS. Além disso, compreender as relações com o saber que são formadas dentro de determinada configuração e refletir sobre a criança que está sendo formada, se apenas com eixos determinados por parâmetros estabelecidos ou se carrega as marcas do humano que é o professor.

Assim, convidamos todos a mergulharem na rede de relações sociais que configura a formação do professor, entendendo as tensões que fortalecem ou desestabilizam os fios e as ressignificações dadas a cada nova tensão.

## 2. PENSANDO A FORMAÇÃO: REFERENCIAL TEÓRICO

Para melhor dinamicidade e proximidade do leitor ao teórico escolhido, este capítulo busca discorrer sobre os pensamentos de Vigotsky e Norbert Elias, autores de base desta dissertação. Envereda-se pelas ideias da teoria relacional de Norbert Elias e utiliza-se da ideia de Vigotsky quanto ao conceito de cultura.

Em suas obras, Norbert Elias retrata a construção do processo civilizador, para isso, faz uso de contextos específicos e demonstra a modificação de hábitos e costumes a partir de uma relação de poder. Em Oliveira e Oliveira (2012, p. 1), é apontado um questionamento que norteia a produção desse intelectual “[...] quais os motivos e de que forma ocorreu essa mudança?”.

Segundo Landini (2005), dentre as características da sociologia processual de Elias, destaca-se as figurações e a construção destas a partir de uma relação social, considerando as transformações constantes do sujeito imerso em uma sociedade, além da construção de um conceito ou conhecimento dentro de um contexto social.

Até assumir a configuração social atual, as mudanças e o processo de civilização foram gradativos, envolvendo novos significados. Mas um dos pontos destacados por Elias, segundo Brandão (2001), é a de que a motivação para o autocontrole acontece por forças intrínsecas ao sujeito, eliciada pela competição de funções sociais. Desta forma, com a modernização e evolução da sociedade novas funções sociais são formadas, e com elas, se estabelecem uma nova relação, agora de interdependência.

Segundo Celio Sobrinho e Alves (2013) a sociologia figuracional de Elias envolve algumas considerações, dentre elas as relações de poder que são estabelecidas no processo de interação, bem como as interdependências entre os sujeitos. Para eles, são nas relações que os sujeitos se transformam e conseguem transformar. Trata-se de um processo mútuo no qual os sujeitos singulares se transformam com as figurações aos quais são expostos, mas também conseguem transforma-las.

Através de exemplos de comportamentos comuns em tempos anteriores, Elias busca mostrar o processo de mudanças, que perpassam dentro de uma relação espaço-tempo, e a forma como os grupos sociais se influenciam quanto aos costumes. Deixa claro como um caráter peculiar vai sofrendo modificações a partir das relações que são estabelecidas no eixo social. (ELIAS, 1990)

Defende ainda que, a forma de ser de uma criança está diretamente relacionada à sua realidade e as relações que são estabelecidas singularmente em seu contexto, com características e estruturas próprias não uniformes para toda uma sociedade. Assim, dentro de um meio social se tem várias realidades, o que significa dizer várias figurações sociais, com várias configurações. (IBIDEM)

Para Elias (1993, p. 267), as características individuais de uma pessoa não são explicadas apenas pelo talento, acredita que sua “estrutura social” é uma condição. Assim, o sujeito encontra-se em um ambiente específico, com determinados tipos de aprendizagens e funções sociais, que promovem o desenvolvimento da capacidade de reflexão.

Já Vigotsky, influenciado pelo materialismo dialético-histórico de Marx, buscava estudar as mudanças de comportamento a partir da relação social. Defendeu que não há desenvolvimento sem aprendizagem, que se daria no contato com o outro, na relação com o homem e o meio social. Para ele, ao chegar na escola, a criança já carrega conhecimentos prévios, adquiridos pelo contato com os adultos que o cerca. Desta forma a aprendizagem é eliciada nas relações. (PEREIRA e FRANCIOLI, 2011)

Neste ideal, segundo González e Melo (2014), Vigotsky reconhece o homem como ser histórico, constituído dentro do meio social. Nesta perspectiva, ao adulto, cabe a criação de um meio que permita a construção da criança, dada a partir das inter-relações. (PEREIRA e FRANCIOLI, 2011).

## 2.1. A PERSPECTIVA DE VIGOTSKY SOBRE A CULTURA

Segundo Vigotsky (1991), o desenvolvimento da criança acontece desde a mais tenra idade através do processo de significação, no qual o Outro tem papel fundamental. Para ele, nas relações sociais criam-se situações e exigem-se comportamentos, que pela mediação do Outro vai construindo o Ser.

Para Vigotsky, a formação do homem acontece na transposição de planos, do eixo social para o pessoal, o que se tem é o funcionamento de aspectos sociais (públicos), que convergem ao privado. Não se trata de dois campos isolados, sim de eixos que coexistem mutuamente a ponto de não se distinguir o que é privado e público, trata-se, portanto, de uma natureza semiótica. (PINO, 2005a)

A semiótica, por sua vez, segundo Pino (2005b), é a natureza do processo cultural, afastando a ideia de autonomia nesse processo de aquisição cultural que para ele, trata-se de um fluxo constante de mudanças e produções a partir do eixo social. Além disso, a natureza semiótica permite entender a forma como o social auxilia na construção da singularidade.

Pode-se afirmar, contudo, que existe um processo mútuo, no qual o homem influencia e é influenciado pelo meio. (VIGOTSKY, 1991). Desta forma, pensa-se que:

a) se o desenvolvimento *humano* é de natureza *cultural* e b) se a *cultura* não é obra da natureza, mas do próprio homem, o qual é, ao mesmo tempo, produtor e produto dela; c) então o desenvolvimento *cultural* deve ter um começo que não pode ser confundido com o nascimento *biológico*, este é condição da concretização daquele, mas não razão suficiente da sua existência. (PINO, 2005b, p. 33-34)

Para tal, o autor supracitado, afirma que, Vigotsky e seus seguidores defendem a natureza histórico-cultural do homem, tendo a cultura como definição do homem. Assim, dentro das relações sociais são estabelecidas posições ou lugares simbólicos, os Outros, reúnem todos aqueles sujeitos que estabelecem relações com as crianças ao longo da história, cabendo aos pais assumir o papel do Outro nos primeiros momentos, diante dos primeiros contatos.

O desenvolvimento infantil envolve comportamentos culturais, além de ser cultural (como os significados dados a cada comportamento da criança como o ato de apontar, o choro, o sorriso, etc.). Assim, à medida que as ações são significadas, cada criança vai

assimilando uma cultura e se constituindo como ser imerso em um contexto social, o que é chamado por Vigotsky de “mediação semiótica do outro”. É a partir disto que Vigotsky afirma que a formação humana é dada pelo Outro, contudo, não se trata da incorporação de conhecimentos e valores, da passividade infantil, sim de uma conversão. (PINO, 2005b, p. 66).

Para tal intelectual, cultura é produto do homem, envolvendo a materialidade e significação; é construído em sua vida e atividade social, ela não cria, como a natureza, mas modifica-a, o clave, por sua vez, está na “*mediação semiótica*, uma vez que a *significação* é o grande *conversor* da natureza em cultura e da cultura em natureza.” (IBIDEM, p. 94)

Este processo para Vigotsky (1991) é longo, persistente e envolve distintos eventos até internalizar-se. Assim, segundo Pino (2005b), ao ser formado no contato com o outro por intermédio das mediações semióticas, a criança se constrói através do processo de significação, possibilitado pela mediação, pelas relações dialéticas.

As relações sociais, por sua vez, envolvem muito mais do que a união de duas pessoas, diz respeito a relações nas quais seus componentes assumem a posição de sujeitos ativos e participantes. Versa a ideia de socialização, meio de formação que acontece a partir da significação, “a relação interpessoal converte-se em relação intrapessoal” (PINO, 2005b, p. 104). Desta forma, para Vigotsky, as imitações realizadas em determinados momentos trata-se da apropriação do processo de significação, logo, “é o outro tornando-se parte da pessoa” (p. 104).

Para tanto, relações sociais é um sistema formado por sujeitos com determinadas funções dentro de um meio com determinados tipos de exigências, são práticas assumidas pelos sujeitos que compõe a sociedade, cada qual com funções específicas e múltiplas relações. As práticas são representações da forma como um grupo acredita que deve ser as relações e comportamentos. (IBIDEM)

Nesta perspectiva, conforme Pino (2005b), a formação do sujeito, dentro do espaço social, pelo contato com o outro acontece pela conversão, não há a reprodução de comportamentos ou condutas socialmente aceitas, trata-se de ensinamentos que são significados a partir da função social assumida. E isto se inicia com o nascimento, a partir de significações, muitas vezes, culturais dadas pelo Outro, que contribuem para a representação e significação singular e para tanto, a individualização do sujeito.

Vigotsky afirma que, na relação:

Empregado-empregador determina uma função social que é função da função social do empregador e vice-versa; funções ou papéis bem diferentes dos determinados pela posição que essa mesma pessoa ocupa como pai numa relação pai-filho. (PINO, 2005b, p. 109)

Assim, a significação atribuída na relação empregado-empregador depende da função assumida nessa relação, conferida em uma formação social a razão para esta relação, desta forma esta relação pode estabelecer um tipo de significação, com determinados tipos de comportamentos e condutas, diferente da relação entre pai-filho, por exemplo. É neste ideal que Vigotsky afirma ser a relação social de natureza dialética (IBIDEM).

Para tanto, envolve uma singularização, na qual as relações interpessoais estabelecem mudanças no intrapessoal, portanto, existem dois sujeitos, um antes e outro depois, formado com a significação dada pela relação social. Contudo, essa relação acontece de forma bastante complexa, não se trata apenas do agrupamento de pessoas, sim de relações e significações construídas através de um sistema de signos, de relações dialógicas. Assim, a partir do contato com o outro as crianças adquirem conhecimentos, aprendem o significado da palavra e de seu uso, significados construídos pela língua e significados construídos pelos sujeitos que compõe a interação, trata-se da “produção de sentidos” (PINO, 2005b, p. 143)

Para tal intelectual, todo o processo de construção e desenvolvimento infantil acontece, (PINO, 2005b), através da mediação semiótica, esta trabalha como conversor, gerando mudanças de uma forma de ser e agir, sem que haja perda de determinadas condutas e características. Desta forma, esse sistema de conversão permite o entendimento e assimilação de signos que possibilitam transformar algo que é alheio, em um componente do humano.

Por isso, defende-se que “Transformar a natureza em cultura é produzir nela mudanças que, na sua materialidade, veiculem uma ideia ou significação, de maneira que possa ser pensada e comunicada.” (PINO, 2005b, p. 147), a produção cultural, portanto, consiste na formação de mudanças a partir da significação realizada pelo sujeito inserido em um determinado contexto, possibilita agir sobre si e sobre os outros.

Para Vigotsky, o desenvolvimento infantil é um processo cultural, sendo cultura um:

[...] conjunto de obras humanas e o específico dessas obras é a sua significação, o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas. (PINO, 2005b, p. 152)

De tal modo, pode-se afirmar que a apropriação dos conhecimentos e construção do sujeito acontece por duas funções: a internalização e conversão.

O nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam [...] e suas próprias ações naturais começam a adquirir significações para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro [...] é necessário que a criança vá apropriando-se dos meios simbólicos que lhe abrem o acesso ao mundo da cultura [...] (PINO, 2005b, p. 167).

Dessa forma a cultura é transmitida pelo processo de significação, no qual a criança vai adquirindo à medida que é significada pelo outro, assim se faz o papel do outro, de mediador e significador de ações. A conversão, por sua vez, trata-se de mudar:

[...] implica que algo mude sem perder completamente o que era antes da mudança [...] O fantástico da função semiótica é tornar possível que o objeto de conversão torne-se outra coisa sem deixar de ser o que é. Agregar à natureza uma significação transforma seu modo de existência, mas não altera sua essência. (PINO, 2005b, p. 169).

A construção cultural acontece pela mediação do outro, enquanto a internalização calha por meio da conversão do biológico em cultural.

[...] no início, o choro é uma reação de tipo compulsivo que só para quando é eliminada a causa física que o provocou. Mais tarde, porém, ele se torna uma representação, algo próximo da teatralidade. O choro torna-se uma reação [...] As variações do choro permitem, portanto, falar em ação do meio cultural sobre uma função biológica. (PINO, 2005b, p. 205)

Segundo Honorato e Gebara (2012), este processo de internalização consiste na construção da personalidade, de estruturas psíquicas, na singularização, desta forma, possibilita a construção do sujeito social e singular, individual, individualizado, acreditando que o que se internaliza, é o que é significado. Fala-se, portanto, de uma transformação de um plano inter em um intrapessoal.

Destarte, as funções biológicas desenvolvem-se juntamente com as funções culturais, de modo a não perceber diferença entre elas, assim, para Pino (2005b, p. 268), a partir da mediação do outro, a criança vai se construindo sujeito adaptando-se a uma estrutura e adquirindo funções, o choro passa de uma simples manifestação orgânica para uma manifestação de desejos e intenções. Assim o meio vai conferindo a criança as “marcas do humano”.

## 2.2. TECENDO CONHECIMENTO SOBRE NORBET ELIAS

[...] certamente não se pode compreender a estrutura da casa inteira pela contemplação isolada de cada uma das pedras que a compõem. Tampouco se pode compreendê-la pensando na casa como uma unidade somatória, uma acumulação de pedras; talvez isso não seja totalmente inútil para a compreensão da casa inteira, mas por certo não nos leva muito longe fazer uma análise estatística das características de cada pedra e depois calcular a média. (ELIAS, 1994, p. 14)

Ao citar o exemplo de Aristóteles na relação das pedras e a casa, Elias (1994), inicia a discussão e propõe uma reflexão quanto ao sentido de sociedade entendido por ele e disposto em seu trabalho. Remete-se a muitos filósofos e estudiosos como Descartes, Freud, Hegel, e ao partir de um aspecto histórico retrata a percepção de tais autores quanto ao conceito de sociedade e indivíduo, para engatar sua percepção, distinguindo-se e aproximando-se a todo o momento destes e outros intelectuais.

Considera que, para entender a relação entre sociedade e indivíduo é necessário vê-los não de forma isolada, mas considera-los em um entrelaçamento, em uma espécie de teia, na qual seus indivíduos são interdependentes, estabelecem relações com distintas figurações (escola, comunidade, casa, parque).

Para se entender o real sentido de sociedade proposto por este autor, é necessário considerar que as relações sociais não tem começo, desta forma, na teia de relações convivemos com pessoas formadas dentro de um espaço-tempo, com valores, crenças e costumes de uma época, mas que sofrem mutações, da mesma forma como ajudam a construir novas redes de relações. (ELIAS, 1994)

### 2.2.1 O Processo

Há séculos atrás, determinados tratados eram destinados apenas a uma determinada classe, contudo, os estudos mostram que os costumes e comportamentos da corte foram se dissipando entre os grupos através de um processo de imitação, e às vezes alterados, dependendo da situação, a ponto de não mais ser possível, a identificação de classes a partir de determinados comportamentos. Para Elias (1990), ao ter seus padrões ‘desvalorizados’, a partir do momento que são dissipados para classes mais inferiores, as classes mais altas vão sempre à busca de mais reconhecimentos e mudanças, motivando-se para tal. Com as mudanças na configuração da sociedade, sem barreiras que impedisse a ascensão e mobilidade de pessoas entre as camadas, novos alvos são buscados, nesse caso, mergulhar-se em classes mais favorecidas, com o objetivo de incorporar seus costumes. Nesta condição, a igreja torna-se importante divulgadora dos costumes cortesês, perpetuando o controle de emoções e comportamentos.

Ao passar a ser responsabilidade da Igreja, o conceito de civilidade não se restringe apenas a elite, uma vez que regras e livretos eram passados a todos, independentemente da classe social assumida, mas com sentido de virtude, de convivência em sociedade. Desta forma, o que antes era considerado regra e comportamento de determinada classe social, a partir deste momento é ressignificado. (IBIDEM)

De forma semelhante ao que aconteceu com os costumes de portar-se a mesa, ocorreram mudanças nas formas de falar que antes diferenciavam as classes sociais. Existiam dizeres que cabiam muito mais a classe burguesa que a aristocrata e assim sucessivamente. Não obstante, é a partir das relações estabelecidas entre as classes sociais que os dialetos se misturam e o ‘jargão da burguesia’ é levada para a aristocracia, seguido pelas mudanças na cortesia proveniente da burguesia. (ELIAS, 1990, p. 126).

A partir deste contexto, Elias (1990), deixa claro como um caráter peculiar vai sofrendo modificações a partir das relações que são estabelecidas no eixo social. Desta forma, como o eixo sociogênico vai se lapidando e modificando-se nas relações sociais. Para ele, as mudanças fazem parte de transformações maiores, que envolvem sentimentos e atitudes pessoais, motivadas por uma estrutura social e pelas relações sociais.

Até então, todo o estilo de vida, com a maior intimidade dos indivíduos, tornava a vista do corpo nu, pelo menos no lugar apropriado, incomparavelmente mais comum do que nos primeiros estágios da era moderna. “Chegamos à conclusão surpreendente”, disse alguém com referência à Alemanha, “que... a vista da nudez total era a regra diária até o século XVI. Todos se despiam inteiramente à noite antes de ir dormir e da mesma maneira nenhuma roupa era usada nos banhos a vapor.” E isto por certo não se aplicava apenas à Alemanha. As pessoas adotavam uma atitude menos inibida — ou poderíamos dizer mais infantil — com relação ao corpo e a muitas de suas funções. Os costumes ligados ao ato de ir dormir, porém, mostram menos isso do que os hábitos de banho. (ELIAS, 1990, p. 205)

À medida que a sociedade evolui, os costumes mudaram e uma nova configuração social emerge, com novas representações, significados, atribuições e considerações, o que faz com que haja uma adaptação no comportamento. Ao longo que estas mudanças sociais tornam-se mais rígidas quanto ao cuidado de se vestir, se portar, de comer e etc., geram maior pudor com o corpo, emergindo a vergonha. Aos poucos o processo de civilização vai gerando a individualização do ser, desta forma, práticas antes realizadas em conjunto, com o passar do tempo vão se tornando individuais, íntimas, como o ato de dormir, de comer em pratos separados, e com o autocontrole existe a vergonha. (IBIDEM)

Para tanto, o processo civilizador para Elias (2001a, p. 20), a partir da leitura feita por Chartier e expressa na obra da Sociedade de Corte, consiste “na interiorização individual das proibições que, antes, eram impostas de fora, em uma transformação da economia psíquica que fortalece os mecanismos do autocontrole exercido sobre as pulsões e emoções [...]” passando de coerção externa para a autocoerção.

A partir de um determinado momento, a França tornou-se uma grande influente sociedade da corte, segundo Elias, tal fato não se dá meramente por seu poder, que a permitia que impusesse determinados costumes, mas isso foi possível a partir do momento em que sociedades semelhantes a ela iam sendo formadas naturalmente, perpetuando relações humanas semelhantes às existentes na corte francesa. Assim, forma-se uma “aristocracia de

corte” (ELIAS, 1993, p. 20), com os mesmos costumes e gostos. Criam-se padrões comuns, que logo se perpetuam entre as sociedades cunhando um padrão intermediário de linguagem, costumes e etc. Aqui, nessa sociedade aristocrática de corte foram preparados os padrões de civilização. Tal sociedade se formou e se firmou por uma civilização de “economia das pulsões” (p. 22). Movido por interesses pessoais, como aproximação ao príncipe ou a representantes ‘maiores’, os costumes são consolidados e aos poucos, as castas e classes sociais independentes como cortesãos e cavaleiros, deixam de existir para ter um só representante legal.

As novas condições econômicas que foram se reconfigurando auxiliaram na reorganização social, valorizando e fazendo ascender à classe burguesa e rebaixando classes como a de cavaleiros. Assim, a organização social envereda por uma relação com a economia, com maior divisão de trabalho, de tal modo, criam-se redes de funções interdependentes e o poder não permanece mais centralizado, por exemplo, na Monarquia, dividindo-se em grupos completos, é o que Elias chama de “interdependência entre funções sociais” (ELIAS, 1993, p. 120).

Na sociedade medieval, desenvolveram-se certas formas de vida e o indivíduo era obrigado a viver dentro delas como cavaleiro, artesão, ou servo da gleba. Em sociedades posteriores, diferentes oportunidades, diferentes formas de vida surgiram, às quais o indivíduo tinha que se adaptar. (ELIAS, 1990, p. 241)

Concomitante a isso, os métodos de dominação mudam, deixando de ser a base das lutas, refinou-se as competições, modificando juntamente toda a distribuição de poder e a organização da sociedade. Mas permanecendo os interesses pessoais como motivação para o alcance e domínio de poder.

Neste viés, chega-se ao conceito de figuração proposto pela teoria eliasiana (2001a, p. 13), relatada por Chartier nesta obra, que consiste em “uma formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis [...] em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões”.

A forma como a sociedade se organiza, sua sociogênese, a configuração assumida, lapida comportamentos (ELIAS, 1990, 1993), desta forma, quanto mais o processo de

civilização for acontecendo ao adulto, se estabelecem relações sociais dentro dos padrões tidos como mais adequados e naturais. De tal modo, mais difícil é para o adulto aceitar comportamentos transgressivos das crianças, que não sentem a mesma naturalidade por não estarem adaptadas a tais comportamentos.

Os adultos, por sua vez, estão tão condicionados aos padrões sociais que moldam suas ações de “maneira mais ou menos automática” (ELIAS, 1990, p. 208). Isso faz com que haja um controle de comportamento dentro do sentido da moral, cabendo aos adultos, àqueles moldados dentro de tais padrões, o controle de transgressões. Então, o autor afirma que, os controles rígidos de comportamentos infantis que ainda não estão condicionados aos valores sociais acontecem pelo fato de serem considerados como ameaças aos equilíbrios dos padrões. Sendo sintoma de ansiedade dos adultos diante de comportamentos que ameaçam a ordem social e estrutura vivida por eles.

Ao explicar o processo de civilização pelo qual os indivíduos passaram e passam, fica claro como os processos de mudanças sociais e sua sociogênese vão gerando, através da história, mudanças na psicogênese, na formação do indivíduo. Para exemplificar seus ditames, evidenciamos um de seus trechos, quando afirma que, “hoje causaria repugnância a muitas pessoas se elas ou outras tivessem que trincar meio novilho ou um porco à mesa ou cortar a carne de um faisão ainda adornado com suas penas.” (ELIAS, 1990, p. 135).

Com o tempo, mudanças foram acontecendo na sociedade, às formas de portar, vestir, comer, falar, ditados por estruturas superiores como classes econômicas mais favorecidas (cortesia, burguesia e etc.), as que detinham o poder no momento. Dentro de um processo histórico lento, comportamentos que antes eram controlados conscientemente com o intuito de se adequar a uma classe ou evitar constrangimentos, com o tempo são assimilados e naturalizados por toda a sociedade, promovendo uma nova configuração social.

### **2.2.2. As Mudanças vistas de dentro**

Com tudo que já foi exposto, pode-se afirmar que as relações envolvem um processo histórico e as sociedades correspondem a essa rede de relações, não se tratam da totalidade da rede, nem de seus distintos fios, ou seja, cada indivíduo separadamente. Para Elias, é necessário compreender essa rede pela forma como há a interligação desses fios, que promove tensões e cada fio vai gerir isto de maneira distinta, modificando-se de formas diferentes, se as tensões modificam-se, os fios individualmente se modificam. Desta forma, cada fio que se forma constitui um ser singular dentro de um todo que é a rede de relações. (ELIAS, 1994)

Trata-se, portanto, de entender a sociedade em detrimento da interligação entre seus indivíduos, sabendo que essa relação entre os distintos seres promoverá tensões e cada sujeito produzirá, com isso, aprendizagens distintas. Assim, modificam-se os sujeitos e, concomitantemente as relações também demudam, e novas tensões são geradas. Desta forma acontece a individualização do indivíduo dentro da rede social de relações.

Essas redes são compostas por pressões internas, chamadas de ritmo, que consistem em ações de todas as funções sociais desempenhadas pelos sujeitos, que se entrelaçam e afetam os comportamentos individuais. Assim, o que existe é a exigência de um comportamento, que controle pulsões e modele, a partir das relações interdependentes, múltiplos sujeitos, se orientando para um autocontrole, até a formação do superego. (ELIAS, 1993)

O controle social promovido através de sanções contribui para a formação da personalidade humana, que desde cedo aprendem a moldar seus comportamentos através do autocontrole. A pressão para o controle de seus impulsos é tantas que o autocontrole é transformado em *habitus*, sem que possa haver resistência e/ou reflexão sobre isso. (ELIAS, 1990)

[...] as redes de funções distintas das cadeias de ação tornaram-se sistematicamente mais longas e complexas. Um número cada vez maior de pessoas passou a viver numa crescente dependência mútua, ao mesmo tempo em que cada indivíduo foi-se diferenciando mais dos outros. As unidades organizacionais em que as pessoas se juntavam tornaram-se maiores e a própria organização fez-se mais complexa. (ELIAS, 1994, p. 94-95)

À medida que a sociedade evolui, novas necessidades aparecem, e com elas, uma nova configuração social, com distribuições de vários cargos de trabalho, portanto, múltiplas funções sociais. Cada nexos se interliga, formando redes interdependentes, nessas relações

sempre há controle de pulsões, nas quais funções superiores impõem determinados tipos de comportamentos. (ELIAS, 1993). Desta forma, exige-se maior autocontrole para seus membros, maior estabilidade no superego e novas formas de relações e comportamentos.

Cada “aumento” nas restrições e interdependência era expressão do fato de que os laços entre as pessoas, a maneira como dependiam uma da outra, estavam mudando, e mudando qualitativamente. É isso o que significam diferenças em estrutura social. Com a rede dinâmica de dependências de que se tecia a vida humana, as pulsões e comportamento dos indivíduos assumiam uma forma *diferente*. É isso o que significam também diferenças em estrutura de personalidade e em padrões sociais de conduta. (ELIAS, 1993, p. 96)

Isso nos faz chegar até a essência da teoria eliasiana, as interdependências entre os sujeitos, nos fazendo entender que as relações entre os grupos sociais não se restringem apenas as lutas de classe, mas podem dizer respeito a interesses comuns, na manutenção de figurações sociais e assim os privilégios, o que mantém e potencializa o controle de pulsões e o processo civilizador, lapidando comportamentos e restringindo a margem de poder de outros grupos. (ELIAS, 2001a)

Para Elias (1993), as mudanças proporcionadas com a evolução da sociedade e sua complexidade proporcionaram maior individualização, com restrição de sentimentos, atos podados, desejos controlados. Tais práticas culminaram na autoconsciência de si, em uma forma peculiar de ver o EU distinto do OUTRO, da sociedade.

Conforme Elias (1994), a forma de perceber o mundo é distinta daquelas existentes em épocas anteriores e isso é decorrente da complexidade social, com maiores especializações e configurações sociais.

Na atualidade, segundo Elias e Scotson (2000), existe uma acentuada aceleração de mudanças, configuradas por pressões que modificam as relações sociais e familiares. Hoje, os problemas enfrentados pelos filhos são diferentes daqueles enfrentados por seus pais, havendo maior necessidade em lidar com distintas situações. De tal modo, distintos grupos familiares e sociais formam distintas significações, funções e figurações que lhes são próprias.

Com este avanço no controle dos eventos naturais e no autocontrole Elias (1994, p. 89) defende que as pessoas percebem algo mais amplo do que apenas um mundo interno e externo, como acreditavam alguns filósofos, elas percebem o ser humano e a vida. Desta

forma, torna-se claro a composição do Eu interior não apenas por funções intelectuais, mas por sentimentos, verdades, a verdadeira natureza e seu processo de civilização. O indivíduo percebe a sua existência e o quanto a vida social exige uma lapidação de sua “verdade íntima”, podendo gerar sentimento de recusa da sociedade para com “seu eu interior”.

À medida que ocorrem as transformações de forças instintivas, dentro das relações sociais, através do autocontrole ou sentimentos como medo, amor, vergonha e etc., maiores são as diferenças entre os indivíduos, no que diz respeito aos comportamentos, pensamentos. Trata-se da formação de seres individualizados, que com a complexidade na formação social, a diferenciação entre os indivíduos assume um importante significado.

Desta forma, nessas sociedades de configurações complexas e grande individualização, o ideal é a distinção entre os sujeitos, é o destaque para com os demais, é o “ideal de ego”, que forma uma personalidade e se forma dentro de determinados contextos sociais. Além disso, não compete ao indivíduo escolher ter esse ideal, a ele é inculcido. (ELIAS, 1994, p. 98)

Segundo Elias (1990), quando se determinam as diferenciações entre as pessoas, independente da classe social, por exemplo, crianças e adultos, cada qual com determinados comportamentos, é que se criam determinadas questões. No caso em específico, tais diferenciações geram esclarecimentos diferentes sobre as questões sexuais, tornando-se problema falar da forma como antes era natural falar a respeito.

Nestas sociedades, criam-se tensões na tentativa de atingir um equilíbrio entre essas características. Tais tensões acontecem com os seres já moldados e conscientes das regras e valores, culminando na sensação de grande discrepância entre o indivíduo e sociedade, composta pela ideia de necessidades de controle contínuo. O impacto dessas tensões formam estruturas mentais que perpetuam a diferenciação entre expectativa e realidade, esforço e possibilidade, desta forma, nem todos, por mais que se esforcem, podem conseguir algo. Entra em questão a dissensão entre os esforços e as oportunidades oferecidas pela sociedade. (ELIAS, 1994)

Nesta perspectiva afirma que, dentro da teia de relações os sujeitos,

[...] absorvem o código dos grupos superiores e passam, assim, por um processo de assimilação. Seus controles de paixões, sua conduta, obedecem

às regras dos grupos superiores. Parcialmente, identificam-se com eles e mesmo que a identificação possa revelar fortes ambivalências, ainda assim sua própria consciência, a instância do superego, segue mais ou menos o modelo dos grupos superiores. (ELIAS, 1993, p. 296)

Assim se constrói a personalidade, pelo controle interno e externo, medida pelas funções do *id*, *ego* e *superego*. O controle de pulsões, antes realizado de forma consciente, com o passar do tempo se naturaliza, fazendo parte do superego, construindo a personalidade do sujeito, igualmente controlando ações e comportamentos (práticas externas), sentimentos e emoções (práticas internas). (ELIAS, 1993)

Por *habitus* Elias (1994), entende a composição social do indivíduo, como a partir de um meio as pessoas adquirem características comuns e como através deste meio elas se singularizam. Trata-se do processo de individualização e socialização, a formação da Identidade EU e NÓS. Conquanto reconhece-se que cada grupo social apresenta *habitus* que diferem entre si e formam singularmente cada um de seus componentes. Suas características, por vez, são proporcionais aos números de planos sociais interligados, assim, quanto maior a rede de relações sociais, maiores as características de *habitus* construída.

Em sociedades menos diferenciadas, como os grupos de caçadores-coletores da Idade da Pedra, talvez o *habitus* social tivesse uma camada única. Nas sociedades mais complexas, tem muitas. Algumas podem, por exemplo, ter as peculiaridades de um inglês de Liverpool ou de um europeu alemão da Floresta Negra. (Ibidem, 1994, p. 123)

É o que, nas sociedades complexas, em Estados modernos, se chama de “caráter nacional”. Para ele, a formação do indivíduo relaciona-se a um processo, que envolve a continuidade no desenvolvimento e não a um constante recomeço, assim, “a pessoa de 50 anos proveio diretamente da de um, dois e, portanto, da de dez anos [...]” (ELIAS, 1994, p. 124).

Ao abordar sua teoria processual, Elias (1994), reconhece que embora as mudanças aconteçam de formas diferentes de acordo com o tempo e espaço, vale considerar que as mudanças posteriores são moldadas pelas primeiras, o que equivale para a relação indivíduo e sociedade. O processo de individualização volta-se diretamente a sociedade ao qual o indivíduo está situado, podendo estabelecer uma identidade-Eu ou Nós.

Nos grupos estabelecidos desde longa data, naqueles em que os jovens e, quem sabe, seus pais e os pais de seus pais absorveram essas crenças desde a infância, junto com os símbolos correspondentes de louvor ou injúria, esse tipo de imagem grupal positiva e negativa impregna profundamente a imagem pessoal do indivíduo. A identidade coletiva e, como parte dela, o orgulho coletivo e as pretensões carismáticas grupais ajudam a moldar a identidade individual, na experiência que o sujeito tem de si e das outras pessoas. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 133).

Para Elias (1994), a interação e entrelaçamento da personalidade ainda não são entendidos em sua completude. Desta forma, compete à teoria processual explicar, compreender e representar como os aspectos se tramam no processo de desenvolvimento. Para isso, acredita-se que a representação e o próprio processo de desenvolvimento se entrelaçam tanto como processo, como experiência individual. Acredita-se, portanto, que o desenvolvimento individual, implica uma sequência de mudanças anteriores e este processo é o que caracteriza a formação da identidade. A personalidade de fases posteriores, assim, vincula-se ao desenvolvimento das fases anteriores.

A sequência desse processo como identidade-Eu vincula-se a memória, capaz de manter conhecimentos e experiências adquiridas em fases antecessoras. Essa manutenção garante controle de comportamentos e sentimentos, fator importante na individualização. Contudo, não se trata apenas da memória, mas também de todo o organismo. Destarte, além da memória, a construção da identidade-Eu depende da autoconsciência da existência de um corpo biológico, organizado, o que garante a percepção de si, sujeito dentro de um espaço, em um tempo e em relação com outras pessoas. Isso, segundo Elias (1994, p. 126) é o que assegura “o uso do símbolo ‘eu’, ‘você’, ‘ele’ e etc.”.

Nesse viés, Elias (2001a, p. 80), propõe uma forma de visualização dos fatos, na qual enxerguemo-los a partir de uma perspectiva-eles e nós “[...] ela é vista como figuração de outros homens, a respeito dos quais dizemos "eles"; ao mesmo tempo, ela é vista da maneira como aqueles homens a viam, como eles viam a si mesmos, quando diziam "nós".”

Na sociedade contemporânea, por sua vez, marcada por uma grande relação de afetos, há necessidade da reciprocidade de amor, amizade, necessidade de companhia. Ao terem, pelo processo de civilização, privados ou reprimidos a exteriorização de sentimentos, formam-se seres isolados e individualizados. A isso, Elias (1994) remete um problema do *habitus*, característica básica que compõe os indivíduos da sociedade atual, com maior valorização da Identidade EU que a NÓS ou EU-NÓS.

Desta forma, segundo Elias, uma das grandes barreiras para a compreensão e desenvolvimento da sociedade é o não entendimento da balança NÓS-EU, é o pouco juízo de que as relações não são unilaterais, sendo um processo mútuo, no qual, os sujeitos se transformam, pela interdependência assumida, um exemplo é que Elias (2012) traz, ao afirmar que:

As coisas não se limitam ao poder dos pais sobre os filhos e, normalmente, os filhos, inclusive os recém-nascidos, também exercem um poder sobre os pais [...] Ao perguntarmos como os filhos exercem um poder considerável sobre os adultos, encontramos de novo, uma circunstância anteriormente assinalada: os filhos cumprem uma função para os pais, representam o cumprimento de determinados desejos e necessidades. (ELIAS, 2012, p. 475)

Fica claro assim, que, as relações de afetos são modificadas, culminando em uma reconfiguração das relações de poder, nesta balança de interdependência existe sentidos múltiplos, diretamente relacionados com as pessoas envolvidas da relação. (Ibidem)

Estes sentidos, segundo Elias (2001b), são formados por pessoas em interação social, que se interconectam e a partir daí formulam sentidos para as relações que são estabelecidas e dos vínculos afetivos criados. Contudo, com a integração de múltiplas sociedades, portanto, distintas realidades, através do que Elias (1994), chama de efeito de trava, existem resistências às novas mudanças promovidas por esta fusão, na possibilidade de se perderem costumes e crenças. Como visto na história, com a tentativa de civilização dos índios e várias outras circunstâncias.

Esta nova realidade cheia de múltiplas configurações, proporcionadas pelas diversas integrações sociais ao perder a identidade do grupo, a identidade-NÓS, perde-se o sentido da relação, fragilizando-a. (IBIDEM).

Desta forma, Elias (1994, p. 152) acredita que “a compulsão exercida pelo *habitus* social adaptado às nações singulares é vista por muitos como algo tão esmagador e inelutável que eles o tomam por certo, como inerente à natureza, à semelhança do nascimento e da morte.” Portanto, como algo naturalizado, comportamentos devem ser executados e regras devem ser seguidas, sem que haja, ao menos, uma reflexão sobre os motivos ou necessidades de seus seguimentos.

Percebe-se, que as noções *de figuração, interdependência e equilíbrio das tensões* são interligadas, mudando oposições que segundo Chartier, ao falar da teoria eliasiana (2001a, p. 13), são “herdadas da tradição filosófica ou sociológica [...]”. Desta forma, Elias põe as redes de interdependência como aspecto central de sua teoria, o que faz com que uma ação dependa de outra, mas também sofra mudanças.

### 2.3. VIGOTSKY E NORBERT ELIAS: ONDE SE CONVERGEM NA PESQUISA

Este trabalho toma distintos autores, enveredando-se pela percepção de que através das relações dialógicas há construção do sujeito, esse ser múltiplo e singular, que se configura a partir de um meio, transformações sutis, que acontecem em função do(s) meio(s) social(is) pertencido ou convivido.

Aqui, acredita-se que na configuração social pertencida, a sociogênese, através de mediações semióticas, constrói culturalmente o sujeito, que significa seu meio e suas ações. Parte-se da premissa de que os distintos espaços de experiência e convivência pessoal vêm a contribuir para a formação do sujeito, justamente pela significação, internalização e individualização.

Não parte-se da ideia de que o social e o individual diferenciam-se apenas por ideias funcionais, como presente na leitura feita por Honorato e Gebara (2012) sobre Elias, mas reconhece a presença de múltiplas funções sociais, contribuintes na formação do sujeito, significando múltiplas experiências, convivências, responsabilidades e influências. Acredita-se, assim, que o social está interligado ao individual por uma relação semiótica, adquirida dentro de um processo histórico que gera modificações.

Ao significar, o Outro põe uma cultura, crenças e costumes que são internalizadas pela criança, o que só é possível pelas relações dialógicas estabelecidas. Assim, as significações

formam singularmente o sujeito, que volta a sociedade e a modifica. Esta sociedade, por sua vez, continua a implementar tensões e necessidades de mudanças individuais, estabelecendo a necessidade do autocontrole.

Desta forma, acredita-se que há intenções que regem a relação, os homens são ativos, são modificados e modificam o meio, assim, podem manipular o ambiente, a cultura e a construção do ser, ambiente e cultura esta que contribuem em novas singularidades e formações. Criam-se novas condições de existência que não são tão naturais como proposto por Vigotsky, mas que podem se assemelhar a um processo civilizatório, envolvendo novas significações e sentidos passados dentro de uma relação funcional.

Sabendo da relação entre indivíduo e sociedade, reconhece-se que o primeiro modifica o meio assim como este modifica o primeiro, assim somos inseridos em uma teia de relações e a partir das significações nos constituímos sujeitos ativos. A partir disto nos interrogamos: As relações tecidas dentro do espaço escolar também nos formam? Por estar configurada com uma série de regras, a escola age em nós, auxiliando no controle de comportamentos e mexendo com sentimentos assemelhando-se a um processo civilizador? E o professor? Sujeito com conhecimentos plurais e temporais, como mencionado por Tardif (2014), as relações estabelecidas entre professor e aluno também conseguem provocar transformações deixando marcas no processo formativo do alunado?

Assim vamos, a partir da configuração estudada, buscar entender a configuração singular do espaço escolar escolhido para o estudo, buscando em Norbert Elias e em Vigotsky compreender a formação do aluno, entendendo que o espaço escolar é mais uma figuração social, configurada de forma singular, com relações tecidas de formas singulares e um ritmo de funcionamento nas quais todos são ativos possibilitando transformações mútuas, que acabam por deixar marcas na formação dos sujeitos inseridos na relação.

### **3. RECONHECENDO AS TEIAS DE RELAÇÕES E OS MÚLTIPLOS ESPAÇOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REVISÃO DE LITERATURA**

Viver é plural  
(Guimarães Rosa, 1967)

Os estudos tem revelado que a educação é estabelecida na relação com outro. Desta forma o docente é múltiplo, assumindo papel de sujeito (singular), representante de uma instituição (tendo que aderir às normas estabelecidas) e um adulto (responsável por transmitir o patrimônio humano). (CHARLOT, 2007)

É inegável que o processo de formação docente inicia-se antes da formação profissional, continuando após sua formação, no campo de trabalho e com seus alunos. Nesse viés, Knoblauch (2013) não refuta a existência de culturas, na escola e na sala de aula, que moldam comportamentos e ações que devem ser aprendidas e implantadas dentro do espaço escolar.

Sabendo dos múltiplos espaços de formação que acontecem com todos os sujeitos, independente da função social assumida, este trabalho assume o ideal da existência de figurações sociais, formadas dentro de relações sociais interdependentes, como proposto pela teoria Eliasiana, em várias de suas obras.

Muito se fala sobre a relação com o saber, a formação do aluno, formação pessoal e profissional do professor, poucos buscam a influência disso na relação com o saber e aprender do seu aluno.

Fiando a rede de conhecimento a respeito dos espaços de inter-relação (figurações sociais) o Estado da arte deste trabalho, voltou-se a versar obras publicadas nos últimos cinco anos (2017, 2016, 2015, 2014 e 2013).

A busca pelos trabalhos voltou-se a descritores como FORMAÇÃO DO ALUNO ou FORMAÇÃO DO EU, FORMAÇÃO DO PROFESSOR e CULTURA DO PROFESSOR ou CULTURA DOCENTE. Foram realizadas pesquisas em indexadores como a Scielo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Portal da CAPES

e no sistema de indexação da Revista UFS. A quantidade de trabalhos encontrados, selecionados e utilizados (Amostra) encontra-se dispostos na tabela a seguir (TABELA 1).

**Tabela 1: Pesquisa em Indexadores**

INDEXADOR REVISTA UFS					
Formação do professor		Formação do aluno/ Formação do Eu		Cultura do professor/ Cultura Docente	
Total	Selecionado	Total	Selecionado	Total	Selecionado
182	4	363	0	265	2
Indexador Scielo					
Formação do professor		Formação do aluno/ Formação do Eu		Cultura do professor/ Cultura Docente	
Total	Selecionado	Total	Selecionado	Total	Selecionado
825	7	331	1	308	2
Portal CAPES					
Formação do professor		Formação do aluno/ Formação do Eu		Cultura do professor/ Cultura Docente	
Total	Selecionado	Total	Selecionado	Total	Selecionado
682	4	148	1	430	0

O primeiro descritor pesquisado na revista UFS revelou trabalhos mais centrados em métodos, instrumentos e resultados do processo de capacitação, não sendo o interesse principal desta pesquisa, assim, apenas quatro (4) foram selecionados para leitura detalhada. A formação do aluno como descritor gerou trabalhos mais voltados quanto aos instrumentos de potencialização de aprendizagem, não se direcionando a reflexões sobre o processo subjetivo desta formação, o que culminou em nenhuma seleção. Comportamento similar é apresentado com o terceiro descritor, Cultura do Professor, respondendo com trabalhos mais voltados para práticas docentes ou cultura escolar e pouco destinado à formação e construção pessoal do professor, o que culminou na seleção de apenas dois (2) trabalhos.

Na Scielo e PORTAL CAPES, a seleção também foi reduzida, por vezes exigindo a procura por um descritor análogo. Na ANPED, por sua vez, as procuras aconteceram em cada GT, dificultando a catalogação dos resultados, por isso, não foram expostos em tabela, expondo apenas os dados finais.

Contudo, é necessário frisar que, durante a leitura minuciosa dos trabalhos selecionados alguns ainda não se enquadravam ao trabalho aqui proposto, desta forma, foi retirado da amostra, como exposto ainda no quadro um.

**Quadro 1: Estudos selecionados para compor o estudo**

RESULTADOS DE PESQUISA EM INDEXADORES					
LOCAL	TIPO	AMOSTRA	TÍTULO		ANO
			APRENDIZAGEM	CULTURAL E	2016

ANPED	Artigo	4	MIMESE: JOGOS, RITUAIS E GESTOS	
			TEORÍAS SUBJETIVAS EN PROFESORES Y SU FORMACIÓN PROFESIONAL	2016
			SABERES DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	2014
			ENTRE FALTAS E ESTRELAS: CONTROLE E DISCIPLINA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS	2013
Revista UFS	Artigo	4	REPRESENTAÇÕES E VALORES SOCIAIS DA PROFISSÃO DO PROFESSOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	2017
			SOBRE DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SANTA CATARINA, BRASIL.	2016
			ENSINAR E APRENDER, APRENDER E ENSINAR: UM OLHAR SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA.	2016
			NARRATIVAS(AUTO)BIOGRÁFICAS E NECESSIDADES FORMATIVAS DE FUTUROS DOCENTES DE CIÊNCIAS: REFLEXÕES PRELIMINARES PARA UM OBJETO EM CONSTRUÇÃO.	2015
Scielo	Artigo	8	EVALUACIÓN, PUEBAS ESTANDARIZADAS Y PROCESOS FORMATIVOS: EXPERIENCIAS EM ESCUELAS SECUNDARIAS DEL NORTE DE MÁXICO.	2017
			CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA.	2017
			QUEM TEM MEDO DO SABER NÃO SABIDO? DETERMINANTES DA RELAÇÃO COM O SABER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES-ESTAGIÁRIOS.	2017
			SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA SEGUNDO UMA PROFESSORA INICIANTE	2017
			LAS EMOCIONES EN EL PROFESORADO: EL AFECTO Y EL ENFADO COMO RECURSOS PARA EL DISCIPLINAMIENTO.	2016
			POLÍTICAS CURRICULARES E PROFISSIONALIZAÇÃO: SABERES DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO	2016

			INICIAL DE PROFESSORES.	
			FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E SUAS RELAÇÕES DENTRO DO ÂMBITO ESCOLAR.	2016
			APROFUNDANDO A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM DOCENTE.	2015
PORTAL CAPES	Dissertação E Artigo	2	SUBJETIVIDADE DOCENTE: IDENTIDADE E TRAJETÓRIA DO SER PROFESSOR	2014
			PENSANDO POSSIBILIDADES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2014

Outros estudos foram selecionados através de autores referencias, sem procura direta em indexadores, como ocorreu com os trabalhos publicados na Revista Entreideias, do portal USP e na própria Scielo, como disposto no quadro dois. Vale frisar que outras pesquisas integram a revisão, mesmo não se enquadrando nos critérios de seleção, o que corresponde aos trabalhos publicados nos anos 2011 e 2000, que foram inseridos por serem julgados importantes para nortear os juízos discorridos neste capítulo, acender inquietações no leitor e permitir que tecêssemos nossas provocações.

**Quadro 2: Resultados da pesquisa por autores**

<b>RESULTADOS DE PESQUISA EM INDEXADORES</b>				
<b>LOCAL</b>	<b>TIPO</b>	<b>AMOSTRA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>
Revista Entreideias	Artigo	1	AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA CULTURAL	2015
Scielo	Artigo	2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES: TRAJETÓRIA E PREOCUPAÇÕES DE UMA PESQUISADORA DA DOCÊNCIA – UMA ENTREVISTA COM RUTH MERCADO	2014
			UMA RELAÇÃO DELICADA: ESTUDO DO ENCONTRO PROFESSOR-ALUNO	2011
USP	Artigo	1	A CRIANÇA E SEU MEIO: CONTRIBUIÇÃO DE VIGOTSKI AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E À SUA EDUCAÇÃO	2011
Rev. Educação em Perspectiva	Artigo	1	A FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.	2014
Rev. Bras. De Educação	Artigo	1	SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES E CONHECIMENTOS UNIVERSITÁRIOS: ELEMENTOS PARA UMA EPISTEMIOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E SUAS CONSEQUÊNCIAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO.	2000

A pesquisa por dissertações e teses foi realizada na Plataforma Sucupira, os resultados encontram-se dispostos em tabela para maior visualização, a tabela dois, refere-se ao total de estudos obtidos em cada filtro utilizado (Universidade e Ano), enquanto o quadro três é correspondente aos estudos selecionados para leitura minuciosa. Apenas quatro universidades foram selecionadas, utilizando como fator de referência as que se destacavam nos estudos voltados a Cultura, Formação de Professores e Norbert Elias.

Tabela 2: **Resultado da pesquisa na Plataforma Sucupira**

LOCAL	ANO	TIPO	TOTAL	AMOSTRA
UFES	2017	Dissertação	0	---
		Tese	0	---
	2016	Dissertação	54	1
		Tese	28	0
	2015	Dissertação	35	0
		Tese	32	0
	2014	Dissertação	50	0
		Tese	38	0
UFRGS	2017	Dissertação	3	0
		Tese	1	0
	2016	Dissertação	48	0
		Tese	39	0
	2015	Dissertação	67	0
		Tese	62	1
	2014	Dissertação	63	0
		Tese	70	0
UNICAMP	2017	Dissertação	1	0
		Tese	2	0
	2016	Dissertação	56	0
		Tese	72	0
	2015	Dissertação	57	0
		Tese	77	1
	2014	Dissertação	57	0
		Tese	64	1
UFS	2017	Dissertação	21	1
		Tese	7	0
	2016	Dissertação	39	0
		Tese	4	0
	2015	Dissertação	26	0
		Tese	10	0
	2014	Dissertação	28	0
		Tese	4	0

Quadro 3: **Amostras utilizadas da Plataforma Sucupira**

RESULTADOS DA PLATAFORMA SUCUPIRA				
LOCAL	TIPO	AMOSTRA	TÍTULO	ANO

UFES	Dissertação	1	ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA	2016
UFRGS	Tese	1	FORMAÇÃO (INICIAL) EM PEDAGOGIA UM OUTRO OLHAR PARA AS INFÂNCIAS	2015
UNICAMP	Tese	2	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: TECENDO HISTÓRIAS	2015
			FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTÁGIO E PESQUISA	2014
UFS	Dissertação	1	DIÁLOGOS FORMATIVOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2017

Diante da pouca quantidade de teses e dissertações disponíveis na plataforma no ano de 2017 foram feitas pesquisas no próprio banco de dados das instituições, que revelaram pouca mudança comparado aos dados disponíveis na Plataforma Sucupira, obtendo-se apenas mais um trabalho que foi aderido a amostra, como é possível acompanhar no quadro quatro.

**Quadro 4: Amostra de trabalhos colhidos no banco de dados das Universidades no ano de 2017**

RESULTADOS DOS BANCOS DAS QUATRO UNIVERSIDADES				
LOCAL	TIPO	AMOSTRA	TÍTULO	ANO
UFRGS	Tese	1	O LUGAR DAS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS: NA CONSTITUIÇÃO DE UM <i>ETHOS</i> DOCENTE	2017

A leitura destes trabalhos revelam poucas publicações voltadas ao estudo proposto nesta dissertação, vinculando-se em um espectro micro que é a formação em determinados espaços - através de sistemas de capacitações; formação continuada e reflexão sobre a formação na graduação.

Tal achado motivou a compilação das publicações em categorias, de modo que o leitor acompanhe a formação do professor em distintos campos, seguindo a teoria figuracional e processual de Norbert Elias, refletindo como em cada meio há contribuições para a formação do sujeito. Para isso, foram criadas as categorias: Ampla Sociogênese: distintos campos de formação; Sociogênese da Universidade: formação no contexto da academia; e por fim, Influência cultural na prática profissional.

Dentre os lidos, aqueles que mais se aproximam do objeto proposto por este trabalho foram o de Lapponi (2016), Cardoso (2014), Bissoli, Moraes e Rocha (2014), Rios e Schraiber (2011).

### 3.1. OS DISTINTOS OLHARES

#### 3.1.1. **Ampla Sociogênese: distintos campos de formação**

Figurando a ideia dos múltiplos espaços na formação do sujeito, trazemos o trabalho de Wulf (2016), para propor uma reflexão sobre cultura. Tal autor a visualiza como resultados de mimeses, buscando em clássicos como Platão e Aristóteles algumas explicações. Defende-se mimese não no sentido de reprodução, sim na representação. Assim, reforça a ideia de que a cultura é passada em uma mimese, o que não significa a reprodução de conteúdos e crenças passadas historicamente, mas a reprodução de uma representação, que nos toca, nos modifica e nos constrói de forma singular. De tal modo, é através dessa que aprendemos como significar o mundo, a observar a arte, as imagens, as ações e a julga-las. Desta forma, defende que “nesses processos de troca precoces, a criança aprende os sentimentos; aprende a fazer nascerem sentimentos relativos ao outro e a provocá-los no outro.” (WULF, 2016, p. 4).

Para Tardif (2000, p. 10), a atividade profissional do docente é executada dentro de conhecimentos prévios, portanto, embasada em crenças e certezas com relação à profissão. Expõe estudos que acreditam que os saberes dos professores são “variados e heterogêneos, em três sentidos. Dentre eles é o fato de que o saber deriva de diversas fontes [...] se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior [...]”.

Assim, essa revisão começa, partindo da premissa de que a relação social contribui para singularidade do sujeito e, ao considerar as relações em diversos campos de atuação, os sujeitos representam múltiplos conteúdos. Neste item a proposta é expor estudos que se voltam à formação do professor em distintos espaços de formação.

Martínez e Ahumada (2016), com o intuito de descrever e interpretar as teorias subjetivas de formação docente, partem da premissa de que a formação do professor envolve determinados tipos de crenças, que são suas teorias subjetivas, que influenciam no processo de aprendizagem. Eles utilizam-se de um estudo de caráter qualitativo, descritivo interpretativo, envolvendo 12 professores de uma escola básica da rede municipal do Atacama, Chile. Dentre os resultados são relatados que a profissão foi motivada pelo exemplo de professores e pela vocação; além de ser a possibilidade para adentrar no ensino superior e um meio de ascensão econômica e social, garantindo os estudos. É relatado que experiências adquiridas aconteceram em momentos anteriores a sua formação, com experiências profissionais e sendo alunos, aprendendo com seus professores. Assim, concluem que, mesmo com todos os sentidos atribuídos a profissão, se mantém uma teoria subjetiva que recai sobre o professor, fazendo com que o mesmo permaneça nessa profissão e fundamente suas práticas.

Souza e Zibetti (2014), em uma entrevista realizada com Ruth Mercado estudiosa do campo da formação docente, colhe o seguinte relato:

[...] não há um consenso acadêmico quanto ao que seria a formação de um bom professor [...] Para mim, há outras coisas importantes na formação do professor, como a produção de conhecimento sobre a escola cotidiana, sobre o ensino cotidiano, sobre a conformação histórica da profissão docente. Há várias coisas que podem ajudar o professor a simplesmente saber mais, a ampliar seu conhecimento sobre a docência, sobre a escola e os processos de escolarização. (p. 259)

Defende, portanto, que a construção do professor não depende apenas de uma construção cognitiva, faz parte de um processo histórico e na relação entre professor e aluno. Em suas práticas existem trocas, nas quais os professores aprendem e se (re)constróem.

Trata-se, de uma formação que acontece em múltiplos espaços e influenciado por vários fatores. Para Cericato (2017, p. 739) a formação não acontece meramente na universidade, mas são concretizados na prática diária; defende que “os conhecimentos

adquiridos durante a graduação muitas vezes são dispensados quando o professor ‘entra em cena’ com seus alunos”. Trata-se de um estudo que se utiliza da palavra como unidade do pensamento e da fala para análise de dados, coletada através de entrevista semiestruturada com uma professora com vínculo público escolhida pela equipe diretiva para ser participante da pesquisa. Seguiu-se o critério de ter quatro anos de exercício profissional, para tanto está na iniciação da docência. Para a autora, a profissão docente vai muito além daquele aprendido em sala de aula, é dado na prática diária, momento que também é significado e este, é importante, uma vez que estão relacionadas à forma como está acontecendo a educação das novas gerações, culminando em uma determinada visão da profissão e de uma autoimagem.

O estudo de Weber e Strohmer (2017), tendo o objetivo de entender o processo de subjetivação e profissionalização da formação de professores, faz uma pesquisa qualitativa longitudinal, que contou com a entrevista como instrumento de coleta para o estudo de caso. Após levantar os dados históricos dos participantes da pesquisa, os autores, baseado na perspectiva psicanalítica, concluíram que os processos de subjetivação, aos quais os participantes passaram, proporcionaram uma nova relação com eles mesmos e com o saber, constatando que desde cedo sofrem a influência do meio externo, composto pelos desejos e discursos dos meios vividos, a família e a instituição de ensino, meios e espaços de formação.

Silva (2017a), com o objetivo de analisar as práticas inclusivas a partir dos espaços de diálogo formação de professores, realiza uma pesquisa de mestrado de cunho qualitativa, sediada na pesquisa-ação colaborativo crítica. Nesta vertente a autora adota o papel de mediadora com uma criança com deficiência, acompanhando-a na escola juntamente com sua professora de classe e a professora auxiliar. Os resultados permitem observar que a formação acontece em distintos espaços, inclusive em momentos dialógicos, nos quais um exemplo pode ser suficiente para gerar grandes ensinamentos, assim, através do diálogo, conversações e debates se percebia mudanças na prática do professor. De tal modo conclui-se que a formação de espaços comunicativos possibilitam reconfiguração e ressignificação de práticas, para tanto, espaço de formação. (IBIDEM)

Ao falar de meio/espaço de formação, buscando refletir sobre o conceito de ‘meio’ proposto por Vigotsky, Pino (2010) faz vários questionamentos, dentre eles se o educador compreende a influência do meio no desenvolvimento infantil. E assim, desenvolve seu trabalho reforçando a ideia do autor estudado no que diz respeito à importância e papel do

meio, retratando a relevância do mesmo e a necessidade que o educador tem em considerar tal elemento para a formação da criança, tratando-se de um processo de constante aprendizagem.

Welter (2016), por sua vez, parte do objetivo de apresentar e discutir os impactos da formação em gênero e sexualidade entre os estudantes e profissionais da educação integrantes de programas de iniciação e formação continuada, através das universidades públicas entre 2010 e 2014. Os relatórios e depoimentos orais dos executantes do projeto demonstram o impacto nas instituições de ensino em vários vieses, no sentido de proporcionar maior conteúdo teórico-metodológico aos estudantes e professores das escolas; além de fortalecer as instituições de ensino superior e básica. A atuação promoveu aprendizagens tanto para aqueles que executaram como para aqueles que receberam a ação, muito nítido nos relatos dos participantes ao elencarem mudanças como o contato com o outro permitir a extensão de pensamentos, desnaturalizar conhecimentos, ressignificar a violência e refletir sobre ela pensando em meios de evita-la. Desta forma, as ações tornam-se benéficas a todos, reforçando a ideia de que o conhecimento amplia os olhares, rompendo as amarras de um conhecimento centrado e moldado secularmente, que neste caso, repercute valores preconceituosos.

Outros meios de formação de professores e alunos são revelados no trabalho de Pastana, Rehfeldt e Schuc (2016), voltado a expor uma reflexão da prática docente desenvolvida durante uma intervenção, utiliza-se de uma pesquisa qualitativa, com questionários antes e após as atividades pedagógicas, que tinham o objetivo de descobrir as opiniões dos discentes quanto ao uso da tecnologia voltada à educação. O estudo voltou-se a realização da prática pedagógica sobre esse olhar, com alunos dos terceiros anos e uma escola estadual da cidade de Macapá-AP. Os autores concluem que, embora houvesse falhas na prática pedagógica com a proposta de inovação no ensino da matemática, também foram encontrados resultados benéficos como o processo mútuo de aprendizagem, no qual professores e alunos aprendem, com troca de informações.

Felix (2015), parte do problema de investigar quais os elementos que contribuem para a formação da identidade docente de professores iniciantes na rede pública que atuam nos anos primários do ensino fundamental, tendo a finalidade de saber as influencias e até que ponto elas contribuem na formação da identidade profissional. Para isso, a pesquisa cunha-se em uma abordagem qualitativa, com uso da perspectiva da história de vida, como instrumento para coleta de dados foram escolhidos a entrevista semiestruturada e o questionário.

Analisando os resultados separadamente e em conjunto, a autora constata que vários fatores contribuíram para a formação da identidade dos sujeitos da pesquisa.

Para a autora, já dentro do nicho familiar se constrói regras que se perpetuam por toda a vida, sendo o centro da motivação para a escolha da profissão, que por envolver uma relação de afeto resplandece na prática profissional; outro meio de formação foram os professores iniciais que serviram de referência, positiva ou negativa, para os sujeitos da amostra. Assim, a pesquisa vai tomando contornos que revelam a importância de pensar nas estruturas e estratégias de formação de professores. (IBIDEM)

Em 2015, Lima, parte do objetivo de compreender a concepção de infância advindas da formação inicial dos pedagogos, para isso, faz uso de uma abordagem qualitativa, seguindo o direcionamento da sociologia da infância para a análise dos dados obtidos. Trata-se de um estudo de caso, com uso da pesquisa participante como instrumento de coleta, foram escolhidas a análise de documentos e a narrativa escrita. Tem como *lócus* de pesquisa o curso de pedagogia do Instituto Superior de Educação de Porto Alegre, que abarca a formação inicial e continuada. Participaram da pesquisa, coordenadores da instituição e estudantes do último ano do curso de pedagogia.

Os resultados revelam a formação inicial como significativa no processo de aprendizagem do aspirante, decorrente dos processos investigativos provocados nos estágios que firma-se no processo crítico-reflexivo. Assim, expõe sua preocupação para que haja uma formação mais elaborada do pedagogo, defende a necessidade de uma formação que fale mais sobre a criança, uma vez que resplandece na prática pedagógica. (IBIDEM).

Miranda (2015), com o objetivo de analisar os aspectos de formação de professores da educação inclusiva no Brasil, parte da perspectiva cultural, com olhares em cinco aspectos da formação docente, dentre eles, a político-educacional; político-institucional; pedagógico-didática; formativa-curricular e dimensão sociointeracional. Para isso, utiliza-se do conceito de Vigotsky para definir cultura, desenvolvendo suas ideias a partir dessa. Mesmo voltando-se a educação inclusiva, as ideias levantadas pela autora mostram as múltiplas formas de formação do professor que não está privada, e nem deve estar, em conteúdos e aprendizagem de técnicas específicas, desta forma, reconhece a importância do saber adquirido com a prática docente, acredita que a interação educacional leva a qualificação do profissional.

Através de uma pesquisa bibliográfica, Santana (2014), mostra outro universo de formação, enveredando-se na busca por seu conceito, objetiva a reconstituição do espaço de formação do professor, destacando a contribuição dos vários espaços para essa constituição. Desta forma, vem reforçar a influência dos momentos sociais que dita a melhor força de ser professor, com imposições e determinações de condutas profissionais que lapidam comportamentos. Ao tecer esse universo de formação, o autor retoma a necessidade de espaços formativos que estimulem a criatividade, a troca de experiências, além das alienações propostas pelos sistemas.

Com isso, observa-se que além da formação educacional docente, este apresenta outros tipos de formação, muitas vezes dada pela prática pedagógica, outras por atividades extensivas, nas relações e nas regras estabelecidas. Torna-se evidente o quanto há um assujeitamento a meios e relações que moldam uma forma de ser profissional e pessoal.

### **3.1.2. Sociogênese da Universidade: formação no contexto da academia**

Este item compila trabalhos destinados à formação docente dentro do universo acadêmico, demonstrando nuances e espaços da constituição profissional.

Silva (2016), com o objetivo de investigar a formação construída nos estágios do curso de pedagogia, a partir do contato entre alunos e pessoas com experiência como professores e auxiliares, através do compartilhamento de conhecimentos, volta-se a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil como *lócus* de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica, que busca destacar os sentidos da formação através falas e narrativas escritas de todos os integrantes da pesquisa (Professora da Educação Infantil, Auxiliar de sala, Estagiários do 6º período de curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santos, e Pesquisador), assim foi narrado os encontros formativos que compunham o desenrolar da disciplina.

Parte-se da premissa de que as experiências discentes marcam sua trajetória profissional, sendo a escola fonte de construção de formação docente. Para a autora, os Estágios, independentemente de sua modalidade, é um espaço de aprendizagem, construção e compartilhamento de saber, que podem ser benéfico, mas também podem comprometer a formação do professor e do aspirante. (IBIDEM)

Embora seja espaço de formação profissional, as instituições de ensino podem levar a distintas formações, segundo Silva Sá e Santos (2017, p. 318), com o objetivo de investigar a formação da identidade através do currículo ativo de um curso de licenciatura em química de uma escola pública, observaram que, embora o currículo seja planejado para a formação de professores, outras “identidades profissionais” eram construídas, diretamente relacionados à pedagogia e a prática de alguns professores, além da relação estabelecida entre estes e os alunos que vem a influenciar na formação do licenciando.

As análises dos dados possibilitam aos autores eliciar três unidades de significação, o desvio bacharelizante, estímulo ao campo pedagógico e a dicotomia discurso-ação dos formadores, concluindo que “a formação identitária do licenciando do curso é o resultado de um permanente embate entre interesses distintos de atores sociais [...]”, reforçando a ideia da necessidade em adotar um sistema de ensino compartilhado, no qual haja diálogo entre as disciplinas. (SILVA SÁ e SANTOS, 2017, p. 334)

Como relatado no trabalho acima, a formação que acontece dentro das instituições perpassam a conteudista, trata-se da formação pessoal, que segundo Arzola-Franco (2017), pode contribuir na potencialização de dicotomias e na construção de autoimagens. Trata-se de uma pesquisa etnográfica realizada em cinco municípios do estado de Chihuahua, no México, tendo como participantes professores, equipe diretiva e alunos. A pesquisa revela que ao preocupar-se com a imagem e evolução quantitativa dos alunos cria-se hábitos comparativos, potencializando os resultados mais quantitativos.

Os instrumentos de coleta observaram distintas contradições entre o discurso e a prática que reforçam uso de instrumentos estatais e regionais, focando mais na evolução quantitativa que na qualitativa. Desta forma, ao potencializar valores estatais o desempenho do professor em sala, mais uma vez volta-se a valores econômicos, além disso, potencializam a comparação entre escolas boas e más, alunos bons e maus, que resplandece na autoimagem

de estudantes e docentes. Criam-se assim dicotomias podendo potencializar rivalidades e a responsabilidade da escola com o eixo econômico e social do alunado. (IBIDEM)

Cunha et al (2016), seguindo o propósito de analisar os relatos de experiência de estagiários de turmas de Ensino médio, analisa os resultados a luz da Matriz 3x3, que volta-se a ideia da ação docente vinculada a uma base epistêmica, pessoal e social, proposto por Charlot (2000) e na ideia de Chevallard (2005). Estes defendem o contexto da sala como voltado a três seguimentos: relação professor-saber (P-S); professor-estudante (P-E) e estudante-saber (ES). Para tal, foram acompanhados duas escolas de ensino fundamental e médio do Paraná, nas quais os estagiários desenvolviam livremente suas atividades sob supervisão, após a prática cada um relatava-as, e este foi o objeto de análise da autora, sendo posteriormente submetidos à análise pela matriz 3x3.

Os relatos do estudo acima demonstram os livros didáticos e as experiências compartilhadas, como significativos na relação P-S, para o planejamento das atividades pedagógicas, enquanto na relação pessoal há relatos de necessidade de diversificadas práticas pedagógicas; no segmento P-E, os autores notaram uma perspectiva para com o ensino; no âmbito epistêmico revelou-se a busca por trabalhos com experimentos e diversificados recursos didáticos e na relação pessoal a experiência como meio desafios e crescimentos; o segmento E-S, revela-se em 3 âmbitos, na relação epistêmica os estagiários destacam a dificuldade dos alunos quanto a interpretação de textos trazidos pelo professor, o que fazia com que no âmbito pessoal eles buscassem por maneiras diversificadas de ensino e no âmbito social como motivador para o desenvolvimento de determinadas atividades. Além disso, os estagiários utilizaram de diversos instrumentos de ensino, como vídeos, imagens e etc., o que segundo os autores são contribuintes no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, reforça a necessidade de se refletir sobre a formação inicial dos estudantes, estando a Matriz 3X3 eficiente da identificação e percepção das relações epistêmicas, pessoais e sociais no constructo do conteúdo, ensino e aprendizagem.

Similar ao estudo supracitado, revela-se o de Lima et al (2015), apresentam os resultados da aplicação da Matrix 3x3 e FAD (Focos da Aprendizagem Docente), para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três licenciandas do curso de física na disciplina de estágio supervisionado da Faculdade do centro do Estado do Paraná, que envolve a confecção de planejamentos, projetos, material didático e relatórios. A análise dos dados compreendeu-se em três etapas: categorização das falas a partir da FAD (incluindo a

construção das tabelas que expõe a distribuição das falas, seguida da análise); enquadramento das falas na Matriz 3x3; agrupamento da matriz nos focos da FAD.

Os resultados demonstram dados diversos, dentre eles, o fato de que a partir dos estágios os estudantes despertam maior interesse pela profissão; além da motivação pela docência mais centrada no aspecto emocional, com reconhecimento do estágio como ambiente de aprendizagem. Dentro da relação epistêmica, os sujeitos relatam a procura por compreender o ensino e a refletir sobre as práticas; na relação social, há preocupação de alguns com o controle da sala de aula, o desenvolvimento das atividades.

Garcia (2016), com uma leitura das políticas curriculares, vem tecer informações e nos levar a reflexões quanto às formações do professor moldadas pela política. Para isso, investe no estudo da profissionalização docente nas políticas curriculares, voltando-se aos saberes da prática em detrimento dos saberes curriculares. O trabalho se desenvolve no entrelaçamento de fontes, da legislação curricular e dos depoimentos de 59 alunos concludentes de cursos diversos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, colhidos em grupos de discussão.

O estudo acima reforça que a adoção de políticas veio a promover mudanças na organização curricular, atribuir mais exigências para a prática do professor, culminando em uma formação superior falha. Embora se tenham ações falhas, a autora busca esclarecer que também há boas ações, ligadas a possibilidade de diversificação da experiência e maior valorização da prática, contudo, Garcia (2016) deixa claro o cuidado que se deve ter com uma formação meramente prática, esclarecendo o risco da precarização e pouca atividade intelectual docente.

O que se observa até o momento, são os distintos vieses de formação docente, contaminado por políticas curriculares, formações pessoais e a vivência em estágios. Enquanto isso, Maknamara (2015) vem reforçar a importância de se considerar a história e formação prévia do discente para entender suas práticas. O presente trabalho ruma-se a refletir sobre a contribuição das narrativas (auto)biográficas na formação do docente em ciência, para isso trabalha no resgate da memória de experiências escolares dos estudantes na disciplina de estágio, coletada pela narrativa (auto)biográfica. Fizeram parte da pesquisa as turmas de estágio para o Ensino fundamental e médio do curso de ciências biológicas da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), o estudo enveredou por algumas etapas,

demonstrando a importância de versar a formação superior considerando a formação inicial, moldada nas vivências escolares.

Já, Drumond (2014), com objetivo de analisar a experiência de estágio na Educação infantil em uma turma de estagiários da Universidade Federal do Tocantins, problematizando as políticas públicas voltadas a esse nível de ensino, se questiona como acontece a formação do professor e como alguém se torna um docente. Para isso, a autora acompanhou o estágio de Educação Infantil do curso de pedagogia da universidade supracitada. Vinte e uma estagiárias participaram como sujeitos da pesquisa, respondendo aos questionários e confeccionando os cadernos de campo analisados pela pesquisadora.

As narrativas dos sujeitos da pesquisa revelam que as experiências e conhecimentos adquiridos no estágio contribuíram na compreensão do real objetivo da educação infantil. Para a autora, a formação emancipatória dada nos estágios foi potencializada com a seleção dos instrumentos de coleta, proporcionando aos sujeitos da pesquisa, espaço para a demonstração de suas opiniões, dando-os escuta. Assim, houve espaço para problematizar e discutir o cotidiano dos envolvidos no processo educacional, desta forma, foge-se das amarras de uma formação condicionada. (IBIDEM)

Articulando seus achados com o referencial teórico selecionado, a pedagogia italiana, a autora direciona-se ao impacto sofrido pela condição econômica, assim, vem mostrar as tensões sofridas pela educação infantil, movidas pelo mercado. Diante disso, defende uma proposta emancipatória, cabeceada por profissionais habilitados, que articule os pilares propostos na EI, para isso, reconhece as fragilidades na formação docente, reforçando a necessidade de melhorias na formação de profissionais habilitados para lidarem com esse nível educacional. (DRUMOND, 2014)

Knoblauch (2013), por sua vez, propõe uma reflexão sobre o processo de socialização profissional de professoras iniciantes, buscando responder quais normas e valores são incorporados no início de uma carreira profissional, as marcas que a escola deixa nos professores e como ocorre a reação dos professores iniciantes em face de tais interferências. Trata-se de um estudo realizado com cinco professoras no início da carreira profissional em uma escola da periferia de Curitiba, como instrumento de coleta foi utilizado a observação nos momentos de planejamento coletivo e de convívio como recreação e horário de almoço, além de reuniões de conselhos de classe. A análise de dados foi feita pelo olhar da teoria de

Bourdieu, concluindo que algumas características já presentes no *habitus* das professoras iniciantes se mantinham em seu processo de socialização, juntamente com outras que foram incorporadas e adaptadas, como aprendizagem de termos, organização do tempo escolar, dentre outras.

Dentre vários questionamentos, Bissoli, Moraes e Rocha (2014), buscam compreender como os saberes adquiridos na universidade refletem no exercício profissional, além de se questionarem sobre os tipos de saberes que são adquiridos na formação docente. Para isso esses autores reforçam a influência que a formação cultural tem na prática pedagógica do professor, trazendo as ideias de Barbosa e Horn (2008) que estabelecem uma relação diretamente proporcional entre referência cultural e aproximação, assim, afirma que quanto maior a referência cultural dos professores, maiores as possibilidades de aproximação das crianças com as múltiplas culturas, principalmente na educação infantil, período que, segundo Leontiev (2012) *apud* Bissoli, Moraes e Rocha (2014), permitem maior acesso ao mundo e as diversidades.

Silva Júnior e Gariglio (2014), tendo como objeto o estudo dos saberes dos docentes de professores da educação profissional, trazem como objetivo identificar os conteúdos dos saberes profissionais dos professores da educação profissionalizante. Contou com uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada em duas escolas profissionalizantes do município de Belo Horizonte, incluindo professores bacharéis que lecionam nesses cursos. Os resultados demonstram que a maior parte daquilo que é ensinado pelos bacharéis estão vinculado a sua experiência e prática profissional, o que não limita a qualidade prestada. Desta forma, concluem que a docência traz marcas de um caráter profissional, sendo na prática dos professores e em suas tensões que seus saberes são moldados e o professor vai sendo construído.

### **3.1.3. Influência cultural na prática profissional**

Silva (2017b) reconhece que o exercício profissional sofre influência de aspectos subjetivos como a cultura, desta forma, defende que as atitudes tomadas por cada sujeito são provenientes de valores adquiridos em sociedade; vem a defender que o exercício profissional do professor atrela-se não apenas aos conteúdos profissionais, mas tem suas ações orientadas nas relações estabelecidas entre os distintos meios como a escola, a família e os estudantes. Para o autor, ao ser professor, assumem-se determinados valores construídos por normas, conhecimentos e singularidades. Com o objetivo de discutir sobre as representações, valores sociais e a forma como constroem e dão andamento na profissão de professor da educação básica, realiza-se um estudo com 25 professores da rede pública municipal do ensino fundamental (entre o 6º e o 9º ano), fazendo uso da técnica Q. segundo Gatti (1972).

Seus resultados revelam a confirmação de que a profissão docente é antiga, marcada e representada dentro do eixo social; além disso, há, perante os professores, o reconhecimento de que sua função tem um papel social de formação e, portanto, influenciam no outro ao serem exemplos de vida aos seus alunos. Reconhecem ainda as necessidades de mudanças e maior valorização, mas sabem que “as mudanças almeçadas esbarram-se na tradição histórica e culturalmente construída para o modo de ser professor e de fazer educação” (p. 142). (IBIDEM).

Nesta perspectiva de trabalho, Zen (2017), em sua tese de doutorado tem o objetivo de analisar o lugar das experiências culturais na constituição do *ethos* docente, do modo de ser professor. Para isso seleciona algumas de suas alunas do curso de pedagogia que demonstraram algumas características durante a confecção dos portfólios solicitados em sala como o “efeitos de sentido” e “efeitos de presença” (p. 122). O interesse principal da autora consistia em perceber a ação do contato com as artes e a cultura no modo de ser professor. É percebido que à medida que os sujeitos da pesquisa foram tendo maior experiência e contato com diferentes culturas começam também a mudar sua forma de significar e ver as coisas, reconsiderando pensamentos e refletindo sobre sua forma de ser e pensar. Repensa, portanto, esse papel do professor, que vai além de transmissão de saberes, mas considerado pela maioria um ser pesquisador e reflexivo.

Para significar e teorizar todos os dados, a autora faz uso do Foucault e então, consegue perceber o quanto as experiências foram significativas na formação de suas alunas, com maior disposição “*para sair da zona de conforto*”, (ZEN, 2017, p. 190) além da percepção da responsabilidade por suas formações, sem atribuir a outrem esta função. Por

consequente, vem a reconhecer as experiências vividas em todas as partes como meio formativo, seja pessoal ou profissional, trata-se de marcas que formam o sujeito o constrói de forma contínua, não sendo possível separar o ser pessoal do profissional.

Nesta perspectiva Martínez e Ahumada (2016, p. 319), defendem que “Es posible que ese tipo de teorías subjetivas guíen con fuerza la acción del profesor, en este caso, de la manera en cómo aborda su proceso formativo [...]”. Assim, perpetuam-se questionamentos quanto à formação do aluno e o quanto a subjetividade e singularidade deste professor influenciam na formação do discente.

Um exemplo disso encontra-se no trabalho de Rios e Schraiber (2011), que, buscando compreender como se dá a intersubjetividade de professores e alunos e como o ensino se dá nas áreas de Clínica Geral e Cirurgia geral, volta-se a cultura contemporânea, fundamental para a construção da identidade médica. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo uma escola médica do Estado de São Paulo como objeto de estudo. O tempo de pesquisa restringiu-se a fase de estágio (dois últimos anos da graduação), período em que pequenos grupos se formam para inserir-se na prática clínica. Os dados revelam práticas diversas entre os distintos professores das duas disciplinas estudadas, muitas moldadas por uma ‘pedagogia do medo’ (p. 49), que provocam inquietações em uns, e aceitação em outros. Desta forma, os autores reconhecem a influência que este professor tem na formação dos alunos, que através de distintos métodos de ensino geram afastamentos ou aproximações quanto ao Ser Médico.

Voltando-se a um trabalho de percepção de práticas, Laponi (2016), expõe a percepção do professor quanto à gestão de sua disciplina e como esta modela o comportamento do professor e a participação de seus alunos em sala de aula. Trata-se de um estudo de campo, com abordagem qualitativa. A análise de dados foi realizada a luz da análise de discurso embasada nas ideias de Foucault.

Os resultados revelam que o professor tem consciência sobre a necessidade de posicionamentos e direções na sala de aula, contudo, o erro reside nos excessos destes elementos, com a autoridade, rigidez e etc. Cada professor direciona suas aulas de maneiras distintas, assim, não há uma certeza se o método é o melhor. Para os professores pesquisados, o que se costuma crer é que o comportamento do aluno em sala é que dita a ação e comportamento do professor, desta forma, o autor conclui que o clima dentro do espaço da sala depende do comportamento do aluno, bem como da reação do professor com relação a

ela, estas, por sua vez, vinculam-se a formação singular do professor com expectativas e crenças. Assim, a relação em sala envolve um processo contínuo e recíproco que liga professor e aluno. (IBIDEM)

Reforçando o trabalho acima, ao retratar a subjetividade docente, Cardoso (2014) mira identificar elementos de construção da docência através do percurso de vida e profissionalização dos professores. Parte de questões norteadoras que buscam responder como o professor torna-se docente; quais caminhos são percorridos por eles. Para isso, utiliza-se dos relatos de 73 professores de uma escola particular de Porto Alegre, com pedagogia de ensino peculiar, elencando suas distintas percepções quanto sua construção como professor.

Seus resultados desvelam que os estresses podem levar o professor a ter dificuldade em lidar com as tensões criadas em sala; nos professores pesquisados salienta-se bem-estar e identificação na profissão. Os dados quantitativos revelam uma maior quantidade de relatos voltados à satisfação no trabalho, com motivações, satisfação com as relações estabelecidas na escola, contudo, também se encontra indicadores de mal-estar, mais voltados ao estresse e exaustão de professores, mais especificamente no ensino médio. (IBIDEM)

O ambiente de trabalho, segundo a pesquisa de Cardoso (2014) é fundamental para a motivação do docente. Dentre a trajetória há evidência de que a escolha e seguimento profissional são moldados por histórias pregressas, assim, o eu pessoal entrelaça-se no profissional, desta forma, o primeiro é responsável por motivar e reforçar a profissão e suas escolhas. Desse entrelaçamento nada se perde, nem a relação de afetos. No grupo pesquisado, o reconhecimento do professor por parte dos alunos, família e instituição é significativo na motivação e comprometimento profissional, estando à paixão pela profissão vinculada ao seu projeto profissional. Assim, a autora vem reforçar a importância de formação continuada que realce essa valorização profissional.

Com isso, este capítulo é concluído ao expor as inquietações. Os resultados revelam a existência de múltiplos espaços de formação, que lapidam o profissional não o dissociando do eu, esclarece como simples ações e mudanças determinam a forma de portar, agir e tratar. Sabendo destes múltiplos espaços e contaminações não há dúvidas de que isso perpetua na prática profissional, portanto na formação do aluno.

Assim, fica a proposta para se refletir sobre a atuação profissional e o quanto de nós está incutido da formação da criança; que possamos pensar sobre as práticas, que moldadas

por uma forma de pensar do professor irá contribuir, de forma positiva ou negativa, para a formação da criança. Desta forma, que criança é esta que está sendo formada?

#### **4. SOCIOGÊNESE DO ESPAÇO ESCOLAR: A CONFIGURAÇÃO CENTRAL - CURRÍCULO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO INFANTIL**

[...] Cresci no seio de uma família pobre [...] em um bairro muito pobre [...] As lutas e inseguranças verdadeiramente reais da vida daquela classe trabalhadora, as suas formas de solidariedade, a sua política e cultura em face daquele cenário [...] Lembro-me fartamente do quanto essa rica cultura foi desmerecida pela mídia, pelas instituições educacionais e por outros veículos. Tenho plena consciência de que o indivíduo que me tornei, seja ele o que for, tem profundas raízes nos sentimentos, sensibilidades e significados ricamente contextualizados das mulheres e homens daquele bairro, capazes de se manter pacíficos diante de um sistema econômico que privilegia o lucro em detrimento da vida das pessoas e diante de um sistema educacional que [...] ainda aliena milhões de crianças para quem a escolarização poderia ter sido tão importante. (APPLE, 2008a, p. 52)

Diante disso, refletimos sobre a organização escolar e o currículo, partindo da premissa de que se trata de ações culturais, mediadas por ideologias, crenças e valores com propósitos específicos, que muitas vezes nos afastam de nossa realidade.

Segundo Apple (2008a), nossa realidade envolve uma relação significativa entre educação e as relações de poder. Desta forma, fala-se de teorias e diretrizes que não são técnicas e sim escolhas pessoais que norteiam as práticas e conteúdos pedagógicos. Além disso, reconhece o vínculo entre educação e cultura no sentido de que o conhecimento a ser aplicado em sala envolve uma seleção, que recruta aqueles dignos de serem transmitidos.

##### **4.1. UM POUCO DA HISTÓRIA NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA**

Durante muito tempo o acesso à escola foi restrito. Com a mudança econômica e política houve maior exigência dos aspectos educacionais, os ideais federalistas vieram à tona com a primeira república e com eles o papel do cidadão foi ressignificado, ampliando para um maior número de crianças o acesso à escola, independente da classe social assumida (AZEVEDO, 2004, 2009). Conforme Silva (2015), com a facilidade ao acesso escolar

público, a escola permitiu o acesso das massas, possibilitando a mudança da origem social de seus alunos.

Segundo Berloff e Machado (2012), as condições econômicas e sociais vigentes após a queda da monarquia auxiliaram nos ideais de educação republicana, cunhando a perspectiva de criação de um novo tipo de homem: moralizado e produtivo a nação, buscando garantir a ordem e o progresso através da reorganização do ensino. Influenciado por ideias positivistas, moldaram reformas no currículo pedagógico, de modo a implantar os ideais republicanos a nível educacional.

Os grupos escolares, primeiras instituições que trouxeram o molde republicano, marcaram o imaginário popular, dentro de suas propostas modernistas. Para tal trazem características peculiares, com o objetivo de ampliar para um maior número de crianças o acesso à escola. Constrói uma cultura escolar, longe da cultura familiar perpetuada na época da monarquia com o mestre-escola, culmina em ideais modernos que vão desde as práticas pedagógicas vigentes e métodos de ensino, até a localidade e arquitetura dos grupos escolares, com critérios e cuidados higienistas e pedagógicos (AZEVEDO, 2004 e 2009).

Tais grupos escolares se fizeram presente em todo o país, propondo objetivos semelhantes nos diferentes estados, como de Instrução e Formação Cívica (AZEVEDO, 2009); Instrução e Educação da classe popular (TEIVE e DALLABRIDA, 2011), mas todos propagando ideias de Ordem, Progresso, Patriotismo, Obediência, Dever e Trabalho.

Sua reestruturação promove uma série de mudanças, desde a preocupação com estrutura até a rotina da instituição, organizada em turnos e distribuída por faixa etária. Além disso, incorpora novos métodos de ensino, trazendo disciplinas e conteúdos a serem ministrados em sala de aula (AZEVEDO, 2009). Um exemplo foi o currículo pedagógico proposto por Rui Barbosa. Na época, segundo Remer e Stentzler (2009, p. 6342)

A escolarização foi além do ler, escrever e contar, pois se ensinou nas escolas, também, a ginástica, a música e o canto, os valores morais e cívicos, o desenho, a escrituração mercantil, o sistema de pesos e medidas, as noções de horticultura e arboricultura, os trabalhos manuais, a higiene, a puericultura, a economia doméstica, entre outros.

A organização dos conteúdos escolares sempre esteve atrelada a posição política do momento, um exemplo são as considerações trazidas por Berloff e Machado (2012). Tais

autores retratam que os ideais republicanos, ao considerar a escola a chave para regeneração da nação, propuseram a reorganização do ensino com os propósitos de formar uma sociedade civilizada, patriótica, almejando progresso no âmbito econômico, social e político. Para isso, faziam uso da aprendizagem para obediência como molde para atingir a ordem e o progresso, tendo à escola a função de disciplinadora, garantindo, assim os avanços sociais, políticos e econômicos.

Os diversos regimes políticos influenciaram na educação, seja nos ideais estipulados, ou em sua organização, direta ou indiretamente, modificando o sistema de escrita, de leitura ou na quantidade de informações a serem ministradas (VILLELA, 2000). As festas escolares são exemplo de tais controles, criada inicialmente para dar visibilidade ao Estado, com rotinas que perpetuavam ideais de ordem, progresso e respeito (CÂNDIDO, 2015).

Outro exemplo é dado por Martins (2014), ao estudar as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil na ditadura militar. Sendo obrigatória ou complementar, a implementação dessas tinham propósitos peculiares como o crescimento econômico, instauração da ordem, obediência, cumprimento e respeito às regras.

A organização da escola, a autoridade a ela instituída, os conteúdos passados, tudo se configura para uma formação de “consciência coisificada”, a linguagem modifica-se pela ausência de reflexão e a formação cultural e a possibilidade desta é controlada por critérios quantificáveis, limitando a capacidade de reflexão e criticidade. Desta forma, Silva (2001, p. 12) defende que “a crítica se torna imprescindível: aquele que pensa, impõe resistência”.

Com isso, a teoria crítica de Adorno, defende a educação com a construção da criticidade e consciência, na luta pela liberdade. Trata-se de uma formação, que, nesta perspectiva vai além dos muros escolares, “vai além da simples modelagem de pessoas e da pura oferta de conteúdo”, defende, portanto a formação da consciência, que perceba a alienação ao sistema e tenha condições de romper com ele (SILVA, 2013, p. 22).

Assim, trata-se do esclarecimento, que anuncia a autocrítica enquanto a emancipação possibilita seu uso, o que deve, segundo Adorno, ser proporcionado já na educação infantil. Esta educação deve formar uma nova consciência livre de ideais instrumentais e da exploração; sensível ao outro (IBIDEM).

#### 4.2. “NÓS SOMOS AS CRIANÇAS DO MUNDO, E, APESAR DE NOSSAS EXPERIÊNCIAS DIFERENTES, COMPARTILHAMOS UMA REALIDADE COMUM”<sup>2</sup>: A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL; O PILAR INSTITUCIONAL E O CURRÍCULO

Neste item buscamos discorrer sobre a infância a partir da sociologia da infância, trazendo à tona a organização da educação infantil, fazendo um contraponto e análises a partir de teóricos críticos.

Ao olhar a educação infantil pela sociologia da infância, na perspectiva de Corsaro (2011, p. 214), parte-se da premissa de que “[...] a infância é uma construção social que está claramente relacionada à maturação física, às crenças culturais sobre idade e à graduação etária institucional, ainda que não seja determinada por tais fatores.”.

Conforme o autor supracitado é corriqueiro que os adultos vejam as crianças como futuros adultos, o que dificulta olhá-las em sua integralidade. Para tanto, na sociologia da infância é defendido que as crianças são ativas na construção social da infância tanto quanto os adultos.

Nesta perspectiva, acredita-se na reprodução interpretativa, na qual as crianças são capazes de criar culturas e participar de outras. Por reprodução, Corsaro (2011) se refere à ideia de que as práticas infantis vão além da internalização, mas contribuem para as mudanças, sujeitando-se também àquelas promovidas pela sociedade a qual pertencem.

Assim,

[...] as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (IBIDEM, p. 36).

---

<sup>2</sup> Discurso de uma criança, retirado do texto sociologia da infância: (UNICEF, 2003, p. 66-67 *apud* CORSARO, 2011, p. 280)

Para isso, Corsaro (2011), reforça a necessidade de se considerar essa reprodução como uma teia, na qual as crianças estão envoltas de variadas culturas, diversificados pares, e assim, produzem e contribuem para aquelas já existentes, promovendo mudanças e tecendo suas relações.

Adquiridas pelo processo de interação entre criança-criança, a cultura de pares é formada em diversos espaços sociais e interacionais (parque, casa, carro, reuniões, aniversários e etc.), seus novos elementos são produzidos na tentativa de significar e resistir ao mundo do adulto. Nesta abordagem interpretativa, constata-se a habilidade em produzir uma cultura própria (CORSARO, 2011).

Essa produção, por sua vez, acontece pelo processo de interação e maiores contatos das crianças com seus pares, culminando na criação de uma cultura entre pares, mas carregando experiências adquiridas dentro do seio familiar (CORSARO, 2011).

O contato criança-criança, conforme o autor supracitado permite novos significados, diferentes daqueles adquiridos no espaço familiar. Aprendem a compartilhar objetos, respeitar o limite e espaço do outro, aprendem a solucionar problemas, a ouvir o próximo e agir com maior independência para com os adultos.

Para tanto, nesta visão, se vê a possibilidade da criança caminhar junto ao adulto e deste entender seu desenvolvimento, seu comportamento, suas ações e iniciativas, suas singularidades (RAMOS, 2012). Trata-se de considerar uma produção ativa, construída dentro de relações sociais entre pares que são incorporadas em suas experiências e vivências com outras pessoas. Para tanto, acredita-se que a criança vive imerso em duas culturas, a infantil e a do adulto, interligando-se (CORSARO, 2011).

A partir das interações estabelecidas entre pares, nos distintos espaços de interação social, são criadas diversas significações e situações que perpetuam, construindo rotinas e ações comuns. Dentro dessas rotinas criam-se regras, costumes e estratégias participativas em brincadeiras adversas, dentre elas a ingressão não verbal (posicionar-se próximo a área da brincadeira sem nada falar); cercamento (manter-se presente por algum tempo, circulando entre a área da brincadeira), em tais estratégias observa-se e criam-se meios para serem inseridos dentro do espaço do brincar, no qual a aceitação ao outro tem resistência.

Ao adulto, por sua vez, cabe ouvir as crianças, versar por pensar a criança dentro de um protagonismo, capaz de aprender e modificar, de sinalizar seus desejos e intenções, para tanto, a proposta é aprender sobre elas e com elas (RAMOS, 2012). Nesta perspectiva, como se dá a educação infantil no Brasil?

No Brasil, a construção e reconhecimento da educação infantil passaram por uma série de transformações. Durante muito tempo, o acesso à instituição por crianças pequenas foram entendidas como práticas assistenciais, nascidas com o objetivo de atender a crianças de baixa renda, nesta perspectiva, o atendimento cedido era considerado como favor ofertado para alguns (BRASIL, 1998).

A priori, a identidade das creches e pré-escolas é marcada pela distinção de classe social, refletindo uma diferenciação entre as definições de educação infantil, voltadas a práticas do ‘cuidar’, esta vinculada ao corpo e destinadas a crianças de classe econômica menos favorecida; e ‘educar’, com práticas de cunho intelectual, direcionadas a grupos mais favorecidos economicamente. Por muito tempo prezou-se a ausência de investimento público nessa fase, além da ausência de profissionalização na área. (BRASIL, 2013).

Com a constituição de 1988 há o reconhecimento da Educação Infantil, atribuindo ao Estado a responsabilidade sobre ela. Esta vitória contou com a mobilização da comunidade, contando com mulheres, trabalhadores e os profissionais da educação. (BRASIL, 2010)

A partir deste reconhecimento, os debates quanto à educação infantil são cada vez mais crescentes, preocupando-se com a orientação dos trabalhos dispensados para crianças de zero a três anos nas creches e as práticas para crianças de quatro a cinco anos, reservando assim, o seguimento do processo de aprendizagem e o seus desenvolvimentos. (IBIDEM)

Nesse viés, segundo Oliveira e Miguel (2012), lança-se mão da ideia assistencialista, com cuidados básicos e assume-se seu papel no desenvolvimento da aprendizagem infantil, requerendo reflexões sobre as práticas, perspectivas e atividades a serem aplicadas pelos profissionais.

Diante da múltipla realidade do país, cada instituição tem liberdade em implementar conteúdos e organizar seu currículo, guiados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), instituída pela Resolução 5.2009<sup>3</sup>.

Enquanto a Resolução supracitada propõe itens a serem considerados durante a realização do projeto pedagógico da instituição; a Lei 9.394/96<sup>4</sup> define, pela primeira vez, a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, objetivando o desenvolvimento de crianças até cinco anos e onze meses, em aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Para tanto, a Educação infantil consiste na primeira etapa da educação básica, ofertada em creches e pré-escolas, com práticas de educar e cuidar para crianças de zero a cinco anos e onze meses. (BRASIL, 2010)

Segundo Oliveira (2010, p. 6), as diretrizes curriculares nacionais da educação infantil, ao considerar o desenvolvimento da criança a partir das inter-relações, tem o desafio, na elaboração de seu currículo, em “[...] transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto”.

Neste viés, o currículo é, nas DCNEI, visto como conjunto de práticas que articulam as experiências e saberes das crianças com seus conhecimentos, proporcionando o desenvolvimento integral. (BRASIL, 2010)

Contudo, sua criação vem gerando muito embate por estudiosos da área, utilizando o termo projeto pedagógico nas referências as orientações dadas aos trabalhos realizados com crianças na educação infantil. Oliveira (2010), afirma que, para atingir as metas dos projetos pedagógicos, as instituições organizam seus currículos, de modo a fugir de conteúdos obrigatórios e atividades contextualizadas e não planejadas.

De tal modo, as propostas pedagógicas da educação infantil centram-se em princípios éticos; políticos e estéticos. O primeiro visa à autonomia, o desenvolvimento da responsabilidade, solidariedade, respeito ao outro e ao meio ambiente, as diferenças culturais, singularidades e identidades. O segundo, presa pela cidadania, criticidade e seu exercícios e o

---

<sup>3</sup> Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

<sup>4</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

respeito à democracia. O terceiro, por sua vez, volta-se a sensibilidade, criatividade, expressão e sua liberdade, ao lúdico. (BRASIL, 2010)

Com o objetivo de garantir:

[...] à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Assim, traz como eixo de trabalho as interações e brincadeiras, garantindo experiências que proporcionem o autoconhecimento e o conhecimento do mundo, extensão de experiências sensoriais, corporais, respeito da individualidade e etc.; que proporcionem a inserção das crianças nas diferentes linguagens; experiências narrativas com diferentes gêneros textuais e letramento; atividades coletivas e individuais; autonomia; incentivo a curiosidade; incentivo ao relacionamento com outras crianças; cuidado, interação e conhecimento com a natureza; acesso às diversidades culturais; uso de tecnologia. (IBIDEM)

Diante disto, não deixamos de reforçar o que é defendido pela teoria crítica, de que a escola deve ressignificar suas ações e reconsiderar as práticas baseadas nas normas, partindo da premissa de que elas reduzem e limitam interpretações, limitando também a formação do sujeito e as práticas profissionais, indo além da linguagem local (MACEDO, 2012).

Para Oliveira et al (2009), a educação infantil tem uma importância significativa, se tratando da fase de construção de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e psicológicas. Desta forma reforça a necessidade de maior compromisso do professor, na promoção da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A qualidade da educação, neste momento, segundo os autores supracitados, volta-se a busca da garantia dos direitos e em propostas que atendam às necessidades das crianças. Desta forma, defendem que a educação infantil não pode se distanciar do contexto histórico e sócio-cultural, devendo ser pensada dentro destes moldes, acreditando que o currículo, nesta etapa, deve reconhecer as habilidades e condições de desenvolvimento da criança, capaz de interagir, agir e produzir cultura.

Para isso, Amorim e Dias (2012), reforçam a necessidade da organização curricular da Educação Infantil, de modo a trazer garantia dos direitos das crianças ao acesso a experiências, conhecimentos e desenvolvimento infantil.

Alertando-se para a necessidade do cuidado do tempo e espaço escolar, sendo sua organização uma condição relevante para entender a forma como o educador visualiza a criança e seu desenvolvimento. Trazendo as ideias de Thiago (2006), Nono (2011) defende que, quando se tem uma estrutura organizada dentro de princípios de espaço e tempo as crianças têm a possibilidade de ampliar e exercitar a autonomia, iniciativa, escolha e liberdade.

Desta forma, ao falarmos de Educação Infantil, a estrutura de tempo e espaço se tornam fundamentais para serem estudados, devendo ser considerado que os estímulos que recebemos e o ambiente que estamos, influenciam na nossa constituição, na forma como vemos o mundo e nos relacionamos com ele. (NONO, 2011)

De tal forma:

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade (BRASIL, 1998, p. 87).

Ao citar Johnson, Apple (2008b), expõe que, até as propostas das diretrizes curriculares serão lidas e interpretadas de diferentes maneiras. Pensar em uma padronização de ações em uma sociedade caracterizada pelas diversidades não tem como outra consequência além de mais divisões e resistências. Desta forma, o autor propõe uma ressignificação do termo democrático, que deve incluir o reconhecimento das diferenças, a começar pelas ações em sala de aula, não a homogeneização dos discentes.

Na prática o que se observa é que a liberdade na reformulação desse currículo pelo professor, e a escola como espaço de formação cultural ficam a mercê do cumprimento de normas que regem o ambiente escolar (MACEDO, 2006a).

Nesta perspectiva, para Macedo (2015), ainda que os documentos oficiais registrem a liberdade de cada instituição de ensino na confecção de seus currículos todo currículo envolve

controle ou o desejo de tê-lo, que assim reduz os sentidos àqueles considerados mais adequados dentro da balança de poder pelas metas colocadas como objetivo.

Assim, mesmo que seja um direcionamento para as práticas, ainda assim haverá aqueles que priorizarão um conhecimento em detrimento de outro, uma vez que a educação infantil visa à criança, mas também a ampliação de seu olhar para o mundo e suas relações como dito anteriormente.

Com tudo que foi exposto, baseado no viés da teoria crítica, podemos afirmar que somos seres formados e formatados dentro de ideais curriculares, os conhecimentos são moldados e selecionados por um sistema maior, que dita os conteúdos a serem aprendidos, em uma liberdade camuflada em palavras, mas que sempre retorna ao controle de algo ou alguém que detém o poder.

Ao crescermos, moldados por conhecimentos limitados a interesses de ordem superior, alguns adentram na academia e continuam limitados a informação, longe da formação tão defendida nas obras de Adorno, assim, vagamos.

Então,

Quantos/as professores/as estão por aí feito borboletas metamorfoseados/as antes do tempo necessário para amadurecimento, trabalhando com habilidades e competências sem saberem do que especificamente se trata, simplesmente por serem privados/as ao longo de suas trajetórias formativas de informações [...] (MACHADO, 2007, p. 10).

O que falta? Falta algo ou alguém que pense em todos, que pense na educação além de interesses políticos e econômicos, que reflita sobre os saberes e conteúdos passados em sala de aula, que almeje a formação pessoal do sujeito em formação. Mesmo que hoje isso seja pensado de forma mais ampla para a educação infantil como no trabalho com as diversidades; a valorização e respeito às múltiplas culturas; além do auto reconhecimento; o que entra em questão é a forma como isto está sendo passado, uma vez que sabemos que a educação infantil vai muito além de práticas do brincar.

Segundo Macedo (2006b), a discussão sobre currículo não é nova, influenciada por estudos culturais e pelos debates sobre o respeito ao multiculturalismo realizado nos Estados Unidos. O currículo corresponde a um espaço-tempo, que permite a interação entre múltiplos

sujeitos advindos de múltiplas realidades, interação esta que corresponde a um processo cultural. Desta forma, o currículo é pensado como local de práticas múltiplas que envolvem múltiplos sujeitos, local composto pela ciência, religião e economia.

Por envolver uma relação de poder, podem fortalecer um grupo em detrimento de outro, trazendo marcas da homogeneização ditada pela cultura do mercado e do iluminismo. Desta forma, pensar na relação entre mercado de trabalho e escola, regularização do currículo, trata-se, segundo a autora supracitada, de pensar em uma cultura dominante, sendo um espaço de negociação de diferenças.

O Brasil, a partir da década de 80, começa a fazer maior investimento com o currículo, assimilando de outros países, como os Estados Unidos, teorias, principalmente de viés funcionalista, para a formulação curricular (LOPES e MACEDO, 2002).

Para Apple (2008a), os debates a respeito do que deve ser ensinado em sala de aula não é algo simples. Trata-se de uma questão ideológica e política, não apenas educacional, assim como o currículo, as questões educacionais estão vinculadas a um processo histórico, incluindo conflito de classes, religiões e etc. Entender o currículo dentro de uma questão política é justificado pela seleção de conteúdos que fazem parte das práticas do currículo pedagógico, além da pressão existente em muitos países, que tornam as metas de indústrias e empresas os objetivos das instituições de ensino. As instituições de ensino não se resumem apenas a distribuição de valores e conhecimento, também auxiliando com a produção de conhecimento que potencializam a manutenção dos valores já vigentes. Assim, legitimando a distribuição de poder.

Para tanto, o que temos na escola e na educação são ideias domesticadoras, “mais a serviço da amputação do pensamento do que de seu desenvolvimento”. O que existem são práticas educativas assumidas pelo professor diante da necessidade do cumprimento de regras, que potencializam mais a comercialização do que a reflexão e o conhecimento. O que se observa são escolas que assumem a cada dia responsabilidades sociais, com práticas assistencialistas (BATISTA, 2000, p. 183).

Geradores de adaptação e dominação [...] as formas de pensar geradas pelo modo como se organizam os saberes escolares, sua lógica disciplinar e prescritiva, moldada pelo esclarecimento fundante das modernas ciências naturais, sedimentam modos de aprender pela repetição, memorização e reprodução das ideias alheias (SILVA, 2001, p. 3).

Nesta perspectiva, as práticas escolares e o currículo aplicam modelos de disciplina que limitam a consciência, assim, ditam uma forma de agir, pensar, portar; obrigam o cumprimento de regras, já instituídas. A escola, por sua vez, é organizada por ideologias também culturais, que instituídas por ideais burgueses, limitam a emancipação, controlada pelo mercado (IBIDEM).

O que existe são transmissões de truques, não havendo a possibilidade real do entendimento sobre o conteúdo proposto, o que contraria as ideias da teoria crítica, ao defender práticas emancipatórias, a experenciação, a aproximação com a realidade, a reflexão, questionando que “máquinas e homens processam as informações e delas nada sabem” (BATISTA, 2000, p. 200).

Assim, o currículo zela pela funcionalidade e operacionalidade, expresso em suas locuções de modo a permitir apenas uma única interpretação, tornando sua linguagem funcional, de modo a conquistar os conhecimentos mais adequados para uma determinada sociedade, desta forma aliena-se em ações e limita a ação do professor a semiformação, através do mercado. Destarte, Silva (2001, p. 11) defende que “o conhecimento tornou-se mercadoria que confere *valor* a outra mercadoria: a educação escolar”.

Para Malta (2013), o currículo é repleto de significações, construído no dia-a-dia escolar, o currículo é compreendido por todos que fazem ou já se submeteram a ele, de professor a aluno, composto por valores, interesses e forças muito particulares, influenciado por valores políticos, sociais e culturais, influenciam as concepções de mundo daqueles que se constitui a partir dele.

[...] o que deveríamos fazer para evitar que os alunos que vivem fora das práticas dominantes se sintam excluídos, relegados à condição de ‘outros’, quando estamos levando a sério justamente o conhecimento organizado nos termos de suas vidas diárias? [...]. (GIROUX e SIMON, 2008, p. 118).

Tais questionamentos nos fazem pensar sobre as práticas que estão sendo realizadas em sala de aula e o quanto de uma cultura dominante existe, desde sua concepção de infância até a escolha das práticas a serem abordadas.

Costa (2014) compartilha de uma ideia semelhante à de Macedo (2006b), reforça que a estrutura de mercado que organiza a escola também se estendeu ao cotidiano e ao fazer pedagógico, comprometendo a autonomia da prática profissional. Nesta perspectiva, a qualidade do ensino está atrelada ao sistema de mercado, com vínculo na produtividade e competitividade, o que pode ser observado com a valorização do conhecimento e da informação, muitas vezes, deixando de lado o estímulo ao pensamento e a crítica, voltando-se a um conhecimento mínimo e homogêneo.

Para Costa (2014, p. 188), “currículo é escolha, é seleção”, assim, trazendo as ideias de Silva (2004), é defendido que essa seleção reflete interesses peculiares de classes dominantes. Logo, se potencializa a ideia de que a escola é organizada como uma empresa, disposta dentro de parâmetros (Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs), que valorizam a competição e produção.

As práticas docentes, por sua vez, limitam-se ao que é estipulado, além de caber a si a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso escolar do aluno através de testes padronizados. Reconhecem ainda que, embora o sistema permita brechas para execução de práticas reflexivas, as práticas avaliativas devem incluir os itens dispostos nos PCNs, limitando e restringindo as ações docentes (IBIDEM).

Defensor dos juízos de Dale (1989), Apple (2008b) expõe a ideia de que um Estado pequeno pode transferir para o mercado várias atribuições, dentre elas a responsabilidade social. Desta forma, para Apple esse sistema contribui para potencializar a divisão social: privatizados e públicos. Cabendo aos primeiros trazer benefício para uma classe mais privilegiada. Tais divisões também geram diferenças nas características educacionais, formando escolas dentro de um aspecto público e privado.

Para ele, a presença de um currículo nacional, dentro deste meio perpetua a ideia de que diretrizes e parâmetros curriculares são essenciais para a qualidade do ensino, em consequência, assumindo uma posição na qual o sucesso ou o fracasso do aluno é responsabilidade da instituição de ensino (IBIDEM).

Giroux e Simon (2008), por sua vez, propõem que os educadores adotem uma pedagogia crítica, se despidendo da verdade absoluta que rege a educação atual, encontrando espaços para o reconhecimento das diferenças e múltiplas realidades existentes em sala de aula, e que a vejam além de uma tática para aumentar o interesse do aluno. Desta forma,

propõe que a contextualização do meio seja reconhecida dentro do contexto educacional, valorizando o real papel da cultura popular.

Diante do exposto, qual a realidade da escola deste estudo? É o que veremos na próxima seção, destinada à apresentação do espaço escolar e a demonstração da veracidade das práticas existentes e dos objetivos pretendidos pela instituição foco deste estudo.

## 5. OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe <sup>5</sup>  
(Charlot, 2000)

Esta epígrafe, nos mostra o quão múltiplo podemos ser e o quanto nossas ações e interpretações são pautadas pelo ser que somos, pelas experiências adquiridas e conhecimentos conquistados dentro das relações sociais que foram estabelecidas ao decorrer de nossa vida. Assim, percebemos uma mudança quando conhecemos o básico.

Aqui tomamos a relação com o saber dentro da perspectiva de Charlot (2007), que tendo como referência Bourdieu e Passeron, afirma que é necessário considerar o sujeito como ser singular imerso em um meio social. Para ele, a definição do sujeito não acontece apenas por sua posição social, mas por sua história, suas experiências, suas peculiaridades, portanto, trata-se de um ser social e singular, que a partir de sua singularidade interpreta de forma diferente as ações as quais os circunda, deste modo, é a partir disso que se deve entender a relação com o saber deste sujeito.

Nesta perspectiva, segundo o autor acima, o ensino tem um sentido amplo de desenvolvimento de um saber, conseguindo formar um sujeito do social, não apenas com uma finalidade específica como trabalhar com máquinas. Contudo, não consiste apenas na transmissão de saber, mas, igualmente é portador de uma intenção cultural. Da mesma forma, formação não é simples aprendizagem de práticas, mas também é acesso a uma cultura específica.

[...] não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros (CHARLOT, 2000, p. 63).

Trata-se de um processo de relações sociais que garante a comunicação, aprendizagens e experiências, o saber é relação e pode ser aplicado de diversas maneiras, com distintos objetivos. Desta forma, é a relação que o sujeito dá ou tem com o saber que o determina e seu

---

<sup>5</sup> Charlot (2000, p. 78)

sentido é dado em relação ao meio ao qual o sujeito está situado, uma vez que sua preferência vincula-se a sua identidade social (IBIDEM).

Nesta perspectiva, para aprender a relação com o saber, Charlot (2000), defende a necessidade de considerar a origem social, o mercado de trabalho, o sistema escolar, a família e outros nichos sociais, considerando que esta relação com o saber envolve um sujeito imerso em um espaço-tempo.

Para Charlot (2007), a apropriação do saber envolve uma tríade, a mobilização, o sentido e o desejo, tríade que deve voltar-se ao sentido funcional da escola, o de aprender. Assim, é necessário que haja sentido e desejo em aprender, potencializado pela mobilização, que pode eliciar a vontade para com o processo de aprendizagem.

Portanto, segundo Charlot (2000), a relação com o saber se edifica em relações sociais, desta forma, suas pesquisas devem entender a forma como acontece à categorização e organização do mundo para este sujeito, bem como sua forma de significar e interpretar o mundo e suas experiências.

Busca-se, assim, conforme Charlot (2007), compreender como o sujeito percebe as ações, e como ele se constrói e se transforma a partir desta percepção. O que entra em pauta neste sentido é a natureza dos desejos humanos.

## 5.1. A NATUREZA DO CAMINHO: TIPO DE ESTUDO E LOCAL

Trata-se de um estudo de caso único, do tipo observacional explicativo, com análise qualitativa, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, com CAAE 60458716.0.0000.5546 e parecer 1.807.679. Os propósitos da pesquisa foram explicados a todos os participantes e estes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A e B).

Estudo de caso é definido dentro de suas características, sendo um delineamento de pesquisa, que preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado, investiga um fenômeno contemporâneo, correlacionam o achado ao contexto de estudo, possibilitando múltiplos instrumentos para a coleta de dados. Este estudo consiste em uma abordagem mais tradicional de estudo de caso, na qual apenas um fator é estudado, seja indivíduo, grupo ou fenômeno (GIL, 2009).

Ele possibilita maiores delineamentos para o estudo de fenômenos pouco conhecidos, sendo adequado para a formulação de hipóteses de pesquisas, servindo aos propósitos exploratórios e explicativos. Esse último, por sua vez, parte de um propósito maior, o de descrever situações e “desenvolver categorias para ilustrar, corroborar ou refutar teorias” (GIL, 2009, p. 50) são utilizados na busca de causas de fenômenos ou fatores que atuam sobre ele.

O estudo de caso foi escolhido como delineamento do estudo diante da complexidade do tema e a busca pela profundidade sobre o assunto, além da possibilidade de aceitação de múltiplos instrumentos de coleta de dados e a chance de voltar-se para a subjetividade dos participantes, permitindo, assim estudar o caso e seu contexto (GIL, 2009).

Para Elias (2001a), teórico deste trabalho, o estudo de caso permite o esclarecimento, mas para isso, defende que deve seguir o processo de comparação, entendido em três escalas, dentre elas a distinção de funcionamento da forma social. Trata-se, portanto, do contraste das formas e dos funcionamentos sociais.

A pesquisa qualitativa foi escolhida, partindo dos pressupostos de Godoy (1995), ao afirmar que os estudos qualitativos se propõem a fazer uma análise empírica, cabendo aos pesquisadores observar o contexto natural dos fatos. Na busca pela compreensão dos fenômenos, atribuem importância a todos os achados da realidade, preocupando-se mais com o processo para obtenção de dados do que necessariamente seus resultados, almejando a compreensão dos fenômenos a partir de seus participantes, suas atividades e interações.

Para Flick (2009), uma das grandes vantagens da pesquisa qualitativa reside na oportunidade em estudar os fatos, as práticas e as relações sociais, sem reduzi-los a variáveis ou situações artificiais. Desta forma, estuda-se o conhecimento e as práticas, considerando a multiplicidade de realidade e conseqüentemente as peculiaridades dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador. Trata-se, portanto, de um meio que dá espaço as reflexões do pesquisador que

são registrados em diários de campo ou protocolos, tornando-se dados em si e sujeitos a interpretação.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública do Município de Itabaiana-Sergipe, contando como participantes, o professor e sua turma do agrupamento etário de cinco (5) anos, da educação infantil, do turno matutino. A pesquisa volta-se a Educação infantil, partindo do exposto no trabalho de Bissoli, Moraes e Rocha (2014, p. 119), afirmando que essa “é locus privilegiado para o enriquecimento das experiências das crianças”.

Assim sendo, seria um dos momentos de maior contribuição para a formação, considerando que esta se dá de forma contínua. Mas falamos de um momento em que, assim como dito pela teoria Vigotskyniana, o adulto tem grandes contribuições na formação da criança a partir de suas significações que também são culturais.

Esse grupo de trabalho foi selecionado também devido a melhores condições de respostas coerentes, e relativa autonomia das crianças, uma vez que as etapas que configuram o trabalho exigiam o grupo de ações e nele maior autonomia de respostas.

## 5.2. PASSOS SEGUIDOS: PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi realizada em cinco (5) momentos: a escolha da escola; entrevista semiestruturada junto ao professor participante e equipe diretiva da instituição; análise de documentos; observação da prática do professor e formação do grupo de ações junto aos alunos, esta com o intuito de complementar os dados obtidos em etapas iniciais ou fortalecê-los.

A sequência dos passos não foi linear, fazendo com que durante a observação também se realizasse a análise de documentos; durante a formação de grupos de ações também se realizasse a observação da prática do professor. Desta forma, alguns procedimentos

coexistiam em um determinado momento, de acordo com as necessidades da pesquisa e a demanda da escola.

O passo inicial consistiu na seleção da escola, que teve como critério a existência da Educação Infantil. Sediada no bairro de moradia da pesquisadora que vos fala, no município de Itabaiana/SE, chegamos até a escola através de uma professora conhecida e membro docente da instituição.

Inicialmente esta professora intermediou a conversa, solicitando informações sobre as questões burocráticas necessárias para a realização de pesquisas no ambiente educacional, e mediando a possibilidade da realização da pesquisa.

Posteriormente, foi marcado um dia para apresentação da proposta de pesquisa, inicialmente apresentada a coordenadora pedagógica e posteriormente a diretora. Esta sequência foi consequência das múltiplas atividades desenvolvidas pela direção da instituição que a impossibilitou de ouvir a proposta da pesquisa juntamente com a coordenadora.

Após a apresentação, uma vez que o encontro já havia sido marcado com prévio parecer da direção, foi assinada a Carta de Anuência, seguida da entrega da proposta de pesquisa devidamente assinada por mim e a orientadora, Profa. Rosana Givigi.

Em concordância, foi estabelecido retorno a instituição em dezembro de 2016, para conhecer o calendário pedagógico e conversar com os professores da educação infantil; e em Janeiro de 2017 para participação do planejamento anual, uma vez que, devido à necessidade de intervenção junto aos alunos, poderia mexer com as atividades anuais planejadas no início do ano.

Após a primeira etapa, com a assinatura da Carta de Anuência (APÊNDICE C) e a proposta de pesquisa (APÊNDICE D), o trabalho fora submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe.

Em dezembro, como combinado, retornei o contato com a equipe diretiva, solicitando nova reunião para organização do calendário da pesquisa, junto ao calendário escolar, além do convite para a participação da entrevista semiestruturada. Nesta ocasião, me foi perguntado o turno que desejaria aplicar a pesquisa, ao escolher o matutino, prontamente a direção solicitou a presença de J. na secretaria, momento em que fui apresentada. Nesta circunstância,

apresentei brevemente o conteúdo, calendário e etapas da pesquisa, visando delicada elaboração das práticas pedagógicas, tendo em vista o momento de ação junto aos alunos.

Passada a etapa de apresentação junto ao professor e a preocupação com as atividades pedagógicas planejadas pelo mesmo, no mês de Fevereiro foi iniciada a coleta dos dados.

Já no primeiro contato com J. pude propor um encontro para a realização da entrevista, bem como maiores explicações quanto aos procedimentos da pesquisa, que aconteceria através da entrevista semiestruturada junto ao professor e a direção, além da análise de documentos, observação participante e formação de grupos.

Tais meios foram selecionados por serem complementares e nos permitirem entender o funcionamento da instituição e sua sociogênese, assim como a sociogênese do professor pesquisado e a formação de seus alunos.

#### a) As entrevistas

Após a apresentação, em Janeiro estabeleci contato com J. via telefone para que pudessemos marcar uma data e local para a realização da entrevista inicial, antes do começo do ano letivo. Assim, no dia dois (02) de Fevereiro de 2017 foi realizada a entrevista com a mesma em local e horário escolhido por ela.

Em dezembro, durante conversa, eu e Ev. (diretora da instituição), chegamos a uma data e local para a realização da entrevista, sem delongas, sendo esta marcada para o dia da reunião de planejamento, na sexta-feira, dia três (03) de Fevereiro de 2017.

Para tanto, este procedimento contou com a colaboração da professora J. e Ev. (diretora da instituição), colhidos em diferentes espaços, de acordo com dia e horário demarcado pelo entrevistado, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os registros foram feitos em áudio e fotos, documentos que permitem maior mensuração e análise dos dados.

Neste momento, seguimos uma organização estratégica para a coleta, com etapa delimitada, assim, as entrevistas foram realizadas antes da observação da prática docente, visando a apresentação prévia, bem como o começo da construção de parceria e assim fazer emergir os reais significados das práticas docentes.

Para isso, foram utilizados dois roteiros de entrevista, aquele utilizado com a direção (APÊNDICE E) seguiu a proposta de Cavalheiro (1997), buscando levantar informações quanto à metodologia de ensino aplicada, funcionamento da escola, os recursos físicos e materiais utilizados e oferecidos, além da organização e equipe integrante.

A formulação do guia de entrevista do professor (APÊNDICE F), no que diz respeito à organização estrutural e conteudista, foi baseada em informações e modelos seguidos e propostos por Tardif (2000) e Charlot (2007).

A organização desse último roteiro seguiu a perspectiva da teoria eliasiana, que defende a compreensão do todo a partir de suas partes imersas em um meio, desta forma, buscávamos entender as relações estabelecidas com J. pelos fios que as formam e assim, ‘reproduzir’ sua sociogênese. Com isso, o roteiro de entrevista utilizado organizou-se em três conteúdos: a história de vida; formação e prática escolar.

A partir disso, buscamos refletir sobre a natureza dos desejos de J., sua percepção de mundo e a forma como se construiu e se modificou dentro de um meio social. Além dessas perguntas, outras foram feitas, buscando uma organização estratégica que delineasse suas respostas e, para começar a desenhar a realidade de J. começamos com perguntas gerais, que nos permitisse entender sua história de vida, sua criação, suas expectativas, motivações, anseios e frustrações.

Acreditávamos que tais fatores auxiliassem no entendimento de determinadas condutas e/ou comportamentos implementados em sala, considerando uma formação processual como proposto pela teoria eliasiana.

No primeiro conteúdo almejamos compreender o sujeito como singular; imerso em um meio social que auxiliou em sua construção; com uma história de vida, experiências e peculiaridades que o faz se portar e interpretar o mundo de uma maneira singular; modificado por experiências que moldaram sua forma de ser e ver o mundo.

O segundo e terceiro conteúdo selecionam perguntas que delineiam teores quanto à motivação da procura pela profissão, se existe um espelho a ser seguido em sua prática profissional e suas experiências de vida, buscando a adaptação do instrumento nomeado por Charlot (2007) “Balanços de saber”.

Para isso, uma das perguntas utilizadas foi a de Charlot (2007): Desde que nascemos aprendemos muitas coisas com a família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que o(a) senhor(a) aprendeu, quais são as mais importantes? E agora o que o(a) senhor(a) espera? Embora façamos uso de seu instrumento de coleta, a forma que empregamos fora diferenciada, utilizada através de entrevistas semiestruturada. Todas gravadas e transcritas em ortografia regular, com posterior análise.

Após a organização do roteiro de entrevista, o roteiro a ser aplicado com J., foi submetido a um estudo piloto, contando com a participação voluntária de uma professora universitária, buscando assim, maiores ajustes quanto ao conteúdo, organização da sequência do roteiro e técnicas de aplicação. Vale frisar que o roteiro realizado com Ev. não foi submetido a piloto, uma vez que trata-se de um roteiro pronto e vastamente utilizado na prática para realização do diagnóstico institucional.

Posterior à aplicação do piloto, a entrevista foi transcrita em ortografia regular, com respostas disposta em tabelas, uma para cada questão, e submetida à análise de um juiz, nesse caso a orientadora desta pesquisa, Rosana Givigi e uma análise feita por mim. Com isso, percebemos a necessidade de mudança em alguns termos, compilação de algumas perguntas, acréscimo de outras e melhor organização sequencial do roteiro, concluindo se tratar de um procedimento secundário na pesquisa e o primeiro passo para os propósitos iniciais: entender a sociogênese de formação pessoal e profissional de J.

Segundo Selltiz et al (1965) *apud* Gil (2009, p. 63), a entrevista semiestruturada “[...] é adequada para obter informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das explicações ou razões acerca das coisas precedentes.”

Trivinos (1987), por sua vez, entende esta etapa por questionamentos baseados em teorias interessantes a pesquisa, oferecendo novos campos e perguntas, culminando em novas hipóteses. O sujeito discorre sobre suas experiências espontaneamente, por sua linha de pensamento, mas dentro do delineamento proposto pelo pesquisador.

Trata-se, segundo o autor supracitado, de um meio flexível, sem determinação de duração, permitindo uso de instrumentos como gravadores e registros fotográficos. Contudo, acentua a necessidade do entrevistador em conhecer seus objetivos e apropriar-se de seu instrumento, contribuindo na construção do “clima de simpatia, de confiança, de lealdade, de

harmonia entre ele e o entrevistado.” (IBIDEM, p. 149). Assim, reforça a necessidade do cuidado nesse tipo de entrevista, que possibilita a obtenção de achados fidedignos, a depender do pesquisador. Desta forma, sua aplicação é justificada como etapa de coleta de dados ao permitir, segundo Gil (2009), a demonstração de fatores, muitas vezes inconscientes.

A entrevista com J. foi realizada em sua casa, as perguntas seguiam o curso dado por ela, que começou inicialmente a falar sobre sua profissão, um discurso espontâneo que foi aproveitado durante todo o decorrer da entrevista, estando eu apenas na posição de mediar o fluxo de respostas a partir das perguntas realizadas, e aproveitando alguns temas trazidos por ela para direcionar a outras perguntas.

Diante da situação, a explicação mais aprofundada quanto aos objetivos da pesquisa foi realizada apenas no final, momento julgado mais adequado diante da iniciativa inicial de J. e do fluxo seguido por ela na ocasião.

Já a entrevista com Ev. ocorreu na própria escola, após a reunião de planejamento, nas respostas, Ev. cumpriu exatamente o roteiro, iniciando um diálogo só após a primeira pergunta realizada, o que não foi prejudicial a coleta, uma vez que não limitou a obtenção dos dados.

Durante ambas as entrevistas minha posição era apenas a de mediadora, seguindo o fluxo de respostas dadas para a realização de outras perguntas, bem como, respeitando o tempo necessário para cada formulação, atentando-se quanto ao tipo de resposta dada diante de alguma pergunta a mim direcionada, bem como posicionamentos diante de determinadas respostas e direcionamento dessas, criando assim um espaço em que pudesse emergir as verdadeiras respostas, sem contaminações quanto as minhas impressões ou objetivos, deixando-as falar sobre algo, mesmo que não se tratasse inicialmente da proposta da pergunta.

Tal estratégia visava respostas mais fidedignas, que nos permitissem entender crenças, valores, interpretações, contaminações, afetamentos, incômodos, significados; que nos levasse a refletir sobre a sociogênese dos espaços estudados.

#### b) Os Documentos

A análise de documentos consiste em um instrumento de coleta reconhecido pelo estudo de caso, o qual, segundo a percepção de Gil (2009) permite complementar informações

obtidas junto a outros instrumentos de coleta, além da possibilidade de auxiliar na construção do roteiro de entrevistas e hipóteses, com a oferta de dados específicos.

No primeiro dia de aula, estava na instituição, buscando a observação da rotina da escola, as relações estabelecidas, as tensões geradas, formadas e formatadas, o funcionamento, profissionais envolvidos, costumes e demanda comunitária. Já na escola, pude ficar mais próxima aos seus membros e assim estabelecer novas relações, com novos e antigos membros, começando também a ser mais um fio naquelas relações, iniciado oficialmente pela participação na reunião de planejamento, na qual fui apresentada aos professores e funcionários da instituição.

Neste momento, havia maior participação minha naquele meio e maior possibilidade e oportunidades em entender melhor a sociogênese do espaço. Desta forma, consegui acesso aos documentos, pilar no funcionamento escolar.

Dentre os materiais utilizados como uma das fontes de dados fora o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, bem como seu currículo pedagógico, e planejamento semestral de J. dando prioridade a análise das diretrizes; parâmetros elencados pela escola para a turma da educação infantil, com seus principais objetivos e atividades; além de documentos construídos pela instituição de ensino e direcionado a secretaria de educação; e aqueles encaminhados pela secretaria de educação para a instituição.

Para tanto, trata-se de documentos autênticos, de grande representatividade e significação para a instituição, utilizado como ponto de partida na construção do planejamento de cada professor.

Ao saber de minha presença e meus propósitos naquele meio, os funcionários buscavam colaborar, explicando situações, cedendo os documentos pedidos, estando prontamente dispostos a responder perguntas, disponibilizando espaços, dentre outras ações. Todos os documentos foram analisados dentro do ambiente escolar, não sendo possível a sua retirada do espaço, primeiro esclarecimento dado já no primeiro momento pelo membro diretivo.

A análise de tal documento é justificada por Oliveira et al (2009), ao defenderem que ao currículo caberá a função de ajudar a mediar as direções e procedimentos que busquem o desenvolvimento infantil, incorporando situações pelas quais as crianças possam se

desenvolver, com aprendizagens vinculadas aos saberes culturais. Reconhecendo as condições para desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e psicológicas de diversas formas.

Desta forma, voltam-se as ideias de Flick (2009, p. 234), quando afirma que os documentos são versões de uma realidade, construída com determinados objetivos, para isso, devem ser analisados “como dispositivos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos.”.

### c) A Observação

A observação da prática do professor, por sua vez, foi iniciada um mês após o começo das aulas, tempo delimitado por J., com o argumento de que seria o prazo para melhor e maior conhecimento da dinâmica e funcionamento da nova turma.

Segundo Gil (2009), a observação consiste em um dos mais importantes meios de obtenção de dados, possibilitando o contato direto entre os sujeitos da pesquisa, o pesquisador e o fenômeno investigado. Para isso, foi utilizada a observação participante como instrumento de coleta de dados.

Minayo (2010) reforça o benefício da observação participante no sentido da permissividade em relacionar fatos e representações, assim, há possibilidade em descobrir contradições em práticas vivenciadas em um determinado grupo. Contudo há necessidade em controlar os achados obtidos pelas observações, o que é feito por revisões minuciosas dos achados e da exposição dos procedimentos utilizados.

Para Flick (2009), neste tipo de pesquisa, o pesquisador se insere no meio, observando dentro de uma perspectiva, mas influenciando no meio devido a sua participação. De tal modo, o pesquisador, inserido no meio, torna-se participante e obtém acesso às pessoas e ao campo. Contudo, o autor recorta uma das grandes dificuldades da observação a de “delimitar ou selecionar situações observacionais nas quais o problema em estudo torne-se ‘visível’.” (p. 208-209), como solução, propõem a percepção de Spradley (1980), que traz a necessidade de descrever o espaço, os sujeitos, atividades desenvolvidas, os objetos do meio e em uso, as ações executadas, eventos que envolvem grupos de pessoas, tempo em que as ações foram realizadas, além do objetivo e sentimento.

O objetivo, diante disso, consistiu em entender o meio e sua plenitude, as pessoas envolvidas no círculo social, os sentimentos emanados, as ações pensadas e realizadas, a sociogênese criada.

Com isso, Flick (2009), considera importante que na pesquisa participante haja aproximação e afastamento do observador, que permitirá perceber as particularidades do meio, reconhecendo diferentes valores, compreendendo os princípios regidos dentro de determinado espaço.

Com a observação participante, nesta pesquisa, buscou-se entender como se é estabelecida a relação entre professor e aluno, como a relação com o saber é consolidada e a forma como os saberes estão sendo apresentados aos alunos.

A escolha desta etapa parte da premissa proposta por Tardif (2000) quando afirma que os saberes profissionais são trabalhos elaborados e fazem parte de uma prática profissional que só faz sentido na prática, momento em que são construídas e utilizadas determinadas situações de acordo com a necessidade do momento.

Almejava-se compreender os saberes que estão inseridos nas práticas do docente, como estes estavam sendo aplicados, como suas experiências pessoais apareciam e moldavam o processo de ensino-aprendizagem. Defendendo o que é dito por Tardif (2000, p.14), que “os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano”.

Para isso a observação da prática foi realizada em diferentes etapas até a finalização do trabalho, (de Março de 2017 à Outubro de 2017), porém com prioridade nos três (3) primeiros meses, com uma frequência de até duas vezes na semana, assumindo uma posição de observação participante, iniciando a relação com os alunos.

Embora fora acordado com a professora J., a minha participação em sala apenas no mês de março, em fevereiro iniciei com as práticas observativas quanto ao funcionamento da instituição, comportamento dos alunos, rotina da escola, postura da equipe, chegada e saída da escola, análise de documentos, além de outros tópicos dispostos do decorrer do trabalho.

Oficialmente em fevereiro foi o início da coleta, marcada pelo começo do ano letivo dos alunos, mas minha inserção na escola foi uma semana antes do início das aulas, com a semana de planejamento, da qual participei. Assim, já em Janeiro iniciei o processo de coleta,

observando as relações estabelecidas entre os professores, o funcionamento pedagógico da instituição, as relações de afeto construídas entre seus membros, bem como as principais relações estabelecidas.

Nas observações, em sala e da rotina escolar, buscava-me manter dentro do viés participativo, mantendo diálogos com funcionários, professores ou pais; criando vínculos; sendo partícipe de novas relações.

Neste primeiro momento tudo foi registrado através de fotografias e diários de campo, em que constam as impressões e descrições de um meio e seu funcionamento. Optou-se pelo registro fotográfico a partir da ideia de Mead (1963), relatado por Flick (2009), que acredita, serem as fotografias um dos importantes instrumentos para detalhamento de fatos, permitindo maior representação da realidade, além de registrar acontecimentos que passem despercebidos a olho nu.

O registro em diário de campo foi realizado em todas as observações executadas, servindo de fonte de informações e também como informações complementares sobre expressões, comportamentos habituais e não habituais, colocando as impressões sobre cada achado.

Aqui, nos referimos a um instrumento de natureza descritiva e reflexiva, partindo da premissa de que para seguir com o registro era necessário presenciar todo o momento, com as anotações em seguidas aos fatos, condição *sine qua non*, para representar os acontecimentos sem distorção. Neste ritmo, não há diferenciação entre os momentos de coleta e a busca por significados.

Essas anotações podem ter natureza descritiva e reflexiva, a primeira busca descrever comportamentos, ações, sujeitos, meio físico, atividades desenvolvidas e os diálogos estabelecidos; já a segunda consiste em refletir sobre as ações presenciadas, identificando entraves, contrapontos e pontos verossímeis. Trata-se de um método reconhecido pela pesquisa qualitativa como processo para análise de informação, segundo Trivinos (1987), contendo descrições de ações coletivas e físicas, explicações sobre o meio e as impressões do pesquisador sobre determinado momento ou um contexto.

Além do diário de Campo, para esta etapa foi utilizada a gravação realizada no próprio celular da pesquisadora que vos fala como recurso para gravação das aulas, o que foi

previamente autorizado e consta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; disposto em local que permitisse a obtenção de informações; além do registro fotográfico das aulas e suas atividades.

Começara assim uma nova relação com J., começávamos a compartilhar o mesmo espaço todas as semanas, iniciávamos desenvolvimento de atividades colaborativas executando ações que beneficiassem aos alunos, mantendo diálogos com eles, auxiliando nas atividades de aula, recortando ou colando atividades para que fizessem em casa ou em aula; participando de brincadeiras coletivas e até fazendo leituras de histórias infantis.

Tais ações, por vezes partia da iniciativa de J., outras minha e outras até das próprias crianças, que pediam para que colasse sua atividade, ajudasse no dever ou lesse uma história. Tudo dentro de um determinado contexto e autorizado por J., de modo a não questionar sua autoridade e fazendo com que esta fosse respeitada pelos alunos.

Para essa etapa estabelecemos um roteiro de seguimento (APÊNDICE G) com os principais pontos a serem observados, dentro das nossas categorias de análise: A relação de poder; A relação com o saber e A cultura na relação. Analisando, nesse meio, além das relações as atividades ministradas em sala, os cadernos dos alunos e aquelas atividades em folha.

#### d) O Grupo de Ações

A última etapa da coleta consistiu na realização de ação grupal com os alunos da turma, buscando através desta maior entendimento sobre a relação com o saber, bem como a forma como a cultura do professor comparece no alunado.

Esta etapa é posterior à autorização dos pais, conseguida através da participação da reunião de pais elegido por J. Assim, foi emitido um breve anunciado aos pais de sua turma através de recados no caderno, com prévia autorização da equipe diretiva, tendo como ponto de pauta questões educativas dos discentes e a proposta de participação nesta pesquisa, o que foi realizado no dia oito (08) de maio de 2017, contando com a presença de treze (13) pais.

**Figura 1: Reunião de pais e mestres elegida por J.**



Fonte: acervo pessoal da autora. (08.05.17)

A reunião foi realizada no espaço da sala de aula, no horário de aula para aproveitar a ida das mães para levar seus filhos, contou com a presença de treze (13) famílias, a maior parte representada por mães, cuidadoras e avós, três (3) meses após o começo das aulas. Contou com a presença dos alunos, J, um membro da equipe diretiva e eu. Teve início com os pontos elencados por J., como a adesão da família a escola; a ajuda da família nas atividades, considerando a quantidade de alunos na turma e o pouco tempo que tem em ‘tomar’ a leitura de todos; além das repreensões quanto aqueles pais que fazem as atividades dos filhos; e um pouco de sua metodologia e seus objetivos.

Após as colocações de J., a equipe diretiva representada por G., a coordenadora pedagógica, me deu a palavra, com o argumento de que deveríamos ser rápidos pelo fato dos pais estarem em pé. Assim segui com minha apresentação, apresentando as propostas da pesquisa, descrição de ações, esclarecimento quanto ao não prejuízo das atividades pedagógicas e a leitura do TCLE (APÊNDICE B). Durante esta fase, foram retiradas as dúvidas de todos que se pronunciaram, seguindo com a assinatura voluntária dos termos.

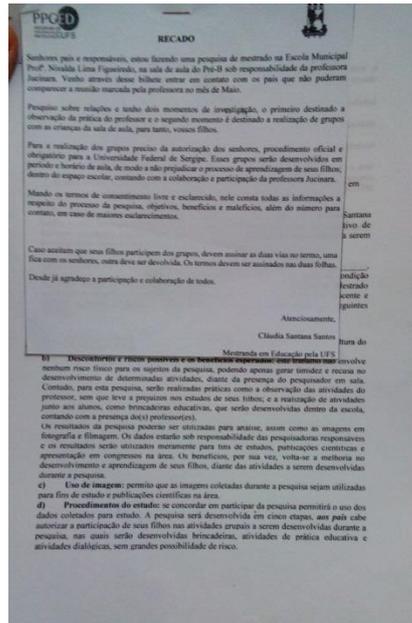
Diante dos casos que não conheciam seu número de RG e não o haviam levado; e nas situações em que tínhamos apenas a representação da família por cuidadoras, foi autorizado a saída do termo para preenchimento e posterior retorno.

No horário da saída dos alunos duas (2) mães representadas por cuidadoras e avós foram pessoalmente saber sobre a pesquisa, sendo esclarecidos quanto aos pontos e formas de execução, assinando o TCLE e autorizando a participação de seus filhos.

Aqueles que participaram da reunião, logo falaram com outras famílias mais próximas, unidos por seus filhos dividirem turmas e logo recebi pedidos dos pais para que seus filhos

participassem da pesquisa. Ainda assim, para a obtenção da autorização das vinte (20) famílias, quantidade que compunha a sociogênese da sala de aula naquele momento, foi criado um esquema para conversa com todos aqueles que faltaram no dia da reunião, enviando bilhetes explicativos juntamente ao TCLE, com autorização prévia de J. e da equipe diretiva, para os pais, solicitando a autorização da participação das crianças.

Figura 2: Bilhete e termo enviado aos pais



Fonte: acervo pessoal da autora

Terminada a etapa de solicitação da autorização, concluímos com vinte (20) termos entregues e dezessete (17) aceites. As três famílias que não assinaram também não deram retorno quanto à assinatura do TCLE e não compareceram a reunião de pais e mestres agendado por J., não compondo a amostra.

Em conversa com J., foi sugerido que as ações do grupo fossem realizadas com todos os alunos, mesmo aqueles que não tiveram os termos assinados, sendo as amostras destes retiradas do estudo. Assim, de acordo, foram programados dois encontros com intervenção de 30-50 minutos de duração.

A sugestão partiu do interesse de J. em participar das atividades, além da possibilidade de todos participarem da ação, considerada como prática enriquecedora para o desenvolvimento.

A intervenção foi realizada no turno de aula em diferentes momentos, planejado previamente de modo a não interferir nas atividades planejadas da professora. Todos os

alunos, presentes no dia, participaram da ação, mas sendo divulgados apenas os resultados daqueles que tiveram os TCLE assinados por seus pais.

Buscando complementar dados a respeito da relação com o saber e as marcas culturais deixadas na relação professor e aluno, os encontros contaram com a aplicação de distintas atividades, algumas confeccionadas e selecionadas, outras já prontas, seguindo com posterior debate sobre as respostas colhidas. As discussões tiveram o intuito reflexivo e questionador, visando maior entendimento da origem de tais respostas e das marcas do outro.

As atividades realizadas foram concretizadas em duas semanas, com exercícios de marcação (APÊNDICE H) e contagem conjunta de história (APÊNDICE I), trazendo o contexto da escola para melhor entender a relação com o saber desses alunos, suas expectativas, motivações para com o saber e a marca cultural de J., aplicadas de acordo com o ritmo da turma.

Os alunos foram organizados em círculos e as atividades foram explicadas junto à execução, reduzindo as possibilidades de dispersões. Esta forma de organização partiu das ideias de Nono (2011), quando coloca a relevância da organização escolar na possibilidade de formação de autonomia, iniciativa e liberdade das crianças a partir dela.

Assim, na primeira semana a atividade continha diferentes cenas, nas quais as crianças precisavam pintar aquelas que sinalizassem espaços de saber em uma opinião pessoal. Dividimos a marcação em partes, em seguida dando tempo para a resolução da tarefa e depois seguindo com as demais explicações e confecções, de modo a garantir maior fidedignidade da resposta.

Nas atividades de marcação, no primeiro grupo de respostas, os alunos tinham que pintar onde achavam que aprendiam algo, na escola ou na igreja; no segundo grupo de perguntas havia a diferenciação entre os lugares ‘pais e na TV’; já terceiro grupo de perguntas havia a imagem do grupo cantando e outro brincando; enquanto o quarto grupo de respostas agrupavam categorias como a leitura e o conversar.

Após a marcação, iniciou-se o debate das respostas com os alunos e para estimular a participação de todos e tornar a atividade mais interativa, trabalhamos no sistema de reportagem, na qual eu era a repórter e entrevistava a todos ali presentes, dando a vez para quem queria dar a voz que naquele momento ecoava com uso do microfone.

Nessa prática buscou-se o reconhecimento da criança como ser singular imerso em um meio repleto de culturas e conseqüentemente com valores e crenças distintos, buscou-se reconhecer a infância a partir da sociologia da infância e assim como mencionado por Ramos (2012), pensar as crianças como protagonistas e autônomas na expressão de desejos e intenções.

**Figura 3: Atividade com o microfone**



Fonte: Acervo pessoal da autora

Tal prática gerou maior motivação dos alunos e até aqueles que pouco falavam na aula despertaram o interesse por demonstrar seu relato e expor sua opinião, talvez pelo ambiente criado, com confiança e igualdade entre seus pares, possibilitando maior entendimento da relação entre eles e as distintas aprendizagens, como bem mencionado por Corsaro (2011).

As atividades contaram com maior participação das crianças que se voluntariavam para falar relatando sua opinião e atentando-se as respostas dos seus colegas, complementando suas falas, falando por uns e discordando de outros.

Na atividade de recontagem à medida que a história era lida, perguntas iam sendo direcionada as crianças a partir do conteúdo lido, trabalhando a recontagem e seguindo com a discussão do tema abordado em grupo, sendo possível chegar a resultados quanto as motivações e mobilizações das crianças com relação a escola e ao saber.

Para o registro da atividade foi utilizado o registro fotográfico e gravador de voz, disposto em local que permitisse a colheita adequada das respostas, acreditando que o uso da câmera digital poderia criar um ambiente investigativo e assim influenciar no comportamento das crianças naquele momento.

### 5.3. ANÁLISE

Com a coleta, os achados foram analisados, os materiais discursivos colhidos transcritos em ortografia regular e organizados. As respostas das entrevistas foram organizadas em tabelas, uma para cada questão, facilitando assim, a leitura do material que puderam traduzir o conteúdo expresso pelos participantes.

Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa, a partir da análise de conteúdo, tal como proposto por Bardin (1977), para o estudo dos dados. Trata-se de várias técnicas para análise das comunicações, permitindo uma leitura aprofundada do material comunicativo, assim, é papel do analista desvendar esse conteúdo imerso nas entrelinhas (BARDIN, 1977).

Falamos de uma abordagem que nos permite indagações quanto a “O que, porquê, como, onde” (BARDIN, 1977, p. 31), estendendo-se em uma análise temática, mas também lexical. Desta forma, não se restringe apenas a uma decodificação, mas aos seus significados da leitura, valorizando o contexto dos eventos analisados.

Parte da mensagem em suas diferentes origens e tem a inferência como intenção de análise. (FRANCO, 2008). A análise qualitativa preconizada pela análise do conteúdo organiza-se em torno de categorias, passo importante para conseguir a decodificação do material, sendo simplificação dos dados. Esta é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. As categorias são reflexos da realidade, sínteses do saber. Por isso, se modificam constantemente, assim como a realidade.

Acredita-se assim que “A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença que a categorização não introduz desvios no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 119).

Os conteúdos obtidos em cada etapa da pesquisa foram embebidos pela teoria relacional de Norbert Elias, dialogando com Charlot e Vigotsky. Segundo Landini (2005), dentre as características da sociologia de Norbert Elias destacam-se as figurações e a construção destas que se dá a partir de uma relação social, submetidas a constantes

transformações, além da possibilidade de construção de um conceito ou conhecimento dentro de um contexto social, dentro das figurações criadas.

Nesta perspectiva da análise de conteúdo, adotamos várias unidades de registro como a palavra, o tema e a ideia, todos significados pela unidade de contexto, os distintos espaços de formação de nosso sujeito.

Inicialmente foram criadas categorias baseadas nos objetivos desta pesquisa, a leitura minuciosa dos achados, por sua vez, proporcionados em cada etapa da análise (pré-análise; exploração do material; tratamento, inferência e interpretação), a emergência de subcategorias, tendo como indicador a frequência de índices, assim, a frequência com que uma palavra, ideia ou tema é abordado no diálogo ou na prática.

Desta forma, a partir da análise lexical e temática organizamos nossos resultados, de modo a permitir melhor entendimento da relação de poder e a relação com o saber instituída na sala de aula estudada, entendendo a forma como a cultura do professor influencia na formação do aluno.

## 6. REVELANDO A CONFIGURAÇÃO DO SUJEITO E DO ESPAÇO: RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 6.1. A SOCIOGÊNESE ESCOLAR

A Escola Municipal foco desta pesquisa, está situada na zona urbana do Município de Itabaiana/Se, segundo o Censo demográfico de 2010<sup>6</sup>, a cidade conta com uma estimativa de 94.393 habitantes em 2016, abrangendo em 2015 335.760km<sup>2</sup>; uma renda per capita de R\$ 15.449,45 e atividade econômica voltada à agropecuária, indústria e outros serviços.

Com relação à educação, o município, segundo o Censo educacional do INEP do ano de 2015<sup>7</sup>, tem uma incidência de matrículas na pré-escola em uma média de 2.982, com 1.406 em escolas públicas municipais e 1.576 em escolas privadas. Atualmente conta com 42.496 habitantes do gênero masculino e 44.471 do gênero feminino, com 67.709 habitantes na zona urbana e 19.258 na zona rural.

A história revela que o primeiro filho da cidade foi Simão Dias Francês, nascido em 1594, segundo a lenda, fruto da união de um soldado francês com uma índia. Após a invasão francesa saiu da cidade natal fixando-se nas matas Caiçá, atual município de Simão Dias. O povoamento da cidade de Itabaiana só iniciou-se com Cristóvão de Barros (século XVI), concretizando a colonização através de cartas de doação nos séculos XVI e XVII. O primeiro aglomerado surgiu no século XVII, em região fértil, onde levantaram a primeira igreja, construída em 1675, erguida nas terras do padre Sebastião Pedroso de Goes. No século XVIII, se tem delimitado as fronteiras da cidade que ia do Rio Vaza-Barris à vila de Lagarto, do rio Sergipe à vila de Santo Amaro, confinando com o sertão de Geremoabo. Itabaiana fora elevada à categoria de cidade e assim denominada pela lei provincial nº 1331, de 28-08-1888<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Acesso pelo site do IBGE <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>

<sup>7</sup> Acesso pelo site do IBGE <http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/2802908/pesquisa/13/2015>

<sup>8</sup> Acesso pelo site do IBGE <http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/2802908>

### **6.1.1. A escola**

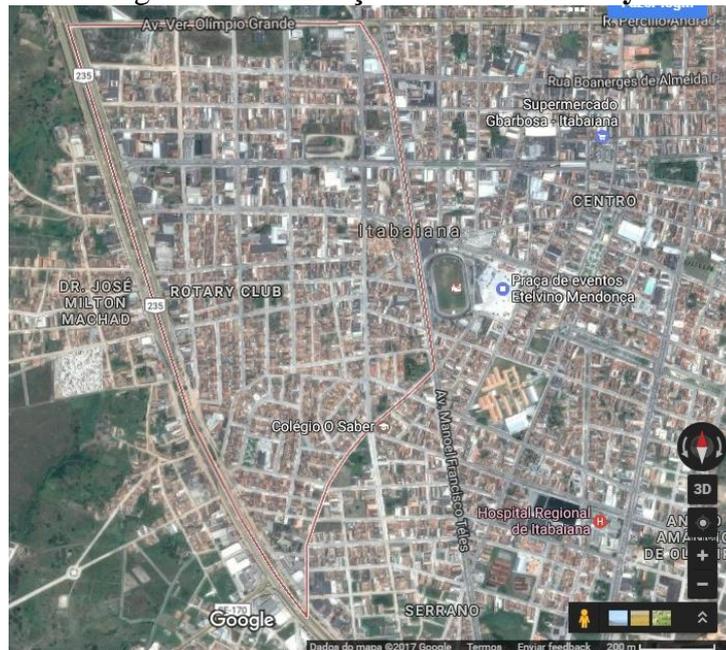
A Escola Municipal é de natureza pública, localizada na zona urbana do Município de Itabaiana, na rua João Andrade, S/N, conjunto Euclides Paes Mendonça, bairro Rotary, mantida pelo governo municipal; atualmente conta com a oferta da educação infantil e ensino fundamental.

Situada no bairro Rotary, atende toda a comunidade desta localidade, também contando com alunos provenientes de outras regiões como do bairro Queimadas, Coruja, Campo Grande, Serrano, dentre outros, com variadas realidades culturais e socioeconômicas.

O bairro conta com ruas pavimentadas, supermercados e mercadinhos, lojas de grande e médio porte, além de restaurantes, bares, oficinas, casas lotéricas, postos de gasolina e etc. Trata-se de um bairro composto por casas de grande, média e baixa estrutura, incluindo pequenas vilas. A imagem abaixo retrata a delimitação, tamanho e organização do bairro, destacado em vermelho.

A rua da escola não costuma ser muito movimentada, sediando mais casas familiares, o que reduz a presença de grandes movimentos de automóveis e/ou pessoas, que passam pela rua, ou calçadas apenas em direção ao centro, ou vindo dele, ou com o intuito de fazer pequenas compras nos estabelecimentos comerciais mais próximos.

**Figura 4: Delimitação do bairro Rotary**



Fonte: Google Maps

O Rotary não se trata de um bairro planejado, portanto, conta com uma realidade diversificada, uma população advinda de várias classes econômicas, com vários costumes, hábitos, crenças e valores, composto por famílias de empregados, empregadores, negociantes e até pedintes.

Nas proximidades da instituição existe uma igreja católica, a Igreja Nossa Senhora do Bom Parto, localizada no fundo da escola; além de mercadinhos de média estruturas, oficina de moto, bar, abatedouro, lanchonete e casas bem estruturadas, com rua pavimentada, como é possível observar na imagem abaixo.

**Figura 5: Fachada da Escola Municipal**



Fonte: Google Maps

A instituição foi criada em 1985, contando com três (3) salas de aulas e dois (2) banheiros, ofertando-se apenas da pré-escola até a primeira série. Em 1990 recebeu outra

denominação, agora em homenagem a irmã do prefeito em exercício daquele momento, Luciano Bispo de Lima, falecida em 1986.

Ao chegar à rua da escola logo nos deparamos com o muro da instituição, atualmente pintado em dois tons azuis, que se estende de uma esquina a outra, tendo uma única porta de entrada, um portão branco, controlado pelo porteiro de cada turno, o da manhã, turno que cedia nossa inserção da escola, é aqui denominado, Sr. M.. Ao entrar no espaço escolar nos deparamos de imediato com o hall, espaço destinado à colocação de motos e bicicletas de discentes e docentes, além de servir como espaço de espera, que comporta três cadeiras de ferro brancas, uma mesa de ferro branca, e quatro bancos de cimento e mármore próximo ao portão, mas que fica encoberto pelos automóveis ali deixados. Atrás do hall encontramos a secretaria, entre o laboratório de informática (à esquerda) e a sala de professores (à direita).

**Figura 6: Hall da instituição**



Fonte: Acervo pessoal da autora

No lado direito é a Ala A, destinada aos docentes do ensino fundamental, composta por cinco (5) salas, a cozinha, um (1) almoxarifado, seis (6) banheiros, um (1) bebedouro, e o pátio. No lado esquerdo encontra-se a Ala B, que engloba a educação infantil e turmas do 1º ao 4º ano, contando com uma (1) biblioteca, um (1) bebedouro, seis (6) salas de aula e o pátio, espaço destinado à execução das brincadeiras e socialização entre pares e com os adultos (Figura 6).

As salas de aula ficam uma ao lado da outra, em frente a um pátio com parte forrada de telha Eternit e outra parte sem cobertura. Do pátio se vê a torre da igreja do bairro, que fica ao fundo da escola.

**Figura 7: Pátio da Ala B**



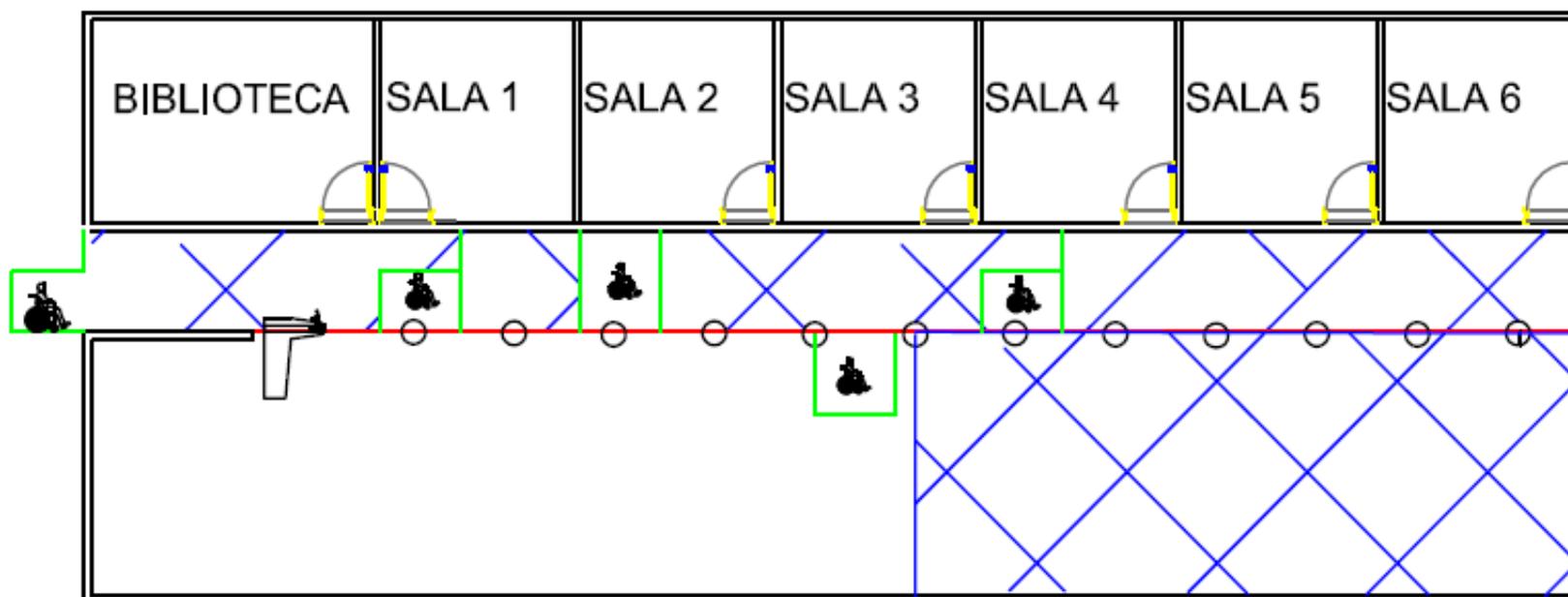
Fonte: Acervo pessoal da autora

Dentre os recursos apresentados pela escola existem computadores, data show, além de TV e DVD. Segundo a diretora, os computadores são pouco utilizados, uma vez que devem ser destinados a pesquisa, sendo pouco atrativo para os alunos que mais se interessam com o acesso as redes sociais, realizando suas pesquisas em casa. A instituição trabalha com o sistema de escola aberta, uma parceria do ministério da educação, que abre a escola nos sábados para a comunidade e alunos, ofertando-se alguns cursos.

Composta por várias equipes, dentre as funções atribuídas compete a de apoio, responsáveis pela merenda e limpeza; a equipe administrativa que trabalha na secretaria com documentação, ajudando a secretária; a coordenadora e a vice, responsáveis por questões pedagógicas, orientando professores e trabalhando diretamente com o aluno; e a direção na organização e direcionamento de toda a escola e sua equipe.

Ao todo, a escola é composta por cinco (5) professores readaptados; cinco (5) auxiliares administrativos; doze (12) funcionários na limpeza e merenda; dois (2) porteiros; quatro (4) agentes da equipe diretiva; dentre a equipe pedagógica, a escola integra vinte e cinco (25) professores, com uma média de idade de 40 anos. O ingresso de todos os funcionários acontece via concurso público, cabendo o nível fundamental incompleto como formação mínima.

Figura 8: Planta baixa da Ala B



## LEGENDA:



Rampa de Acesso com degrau lateral.



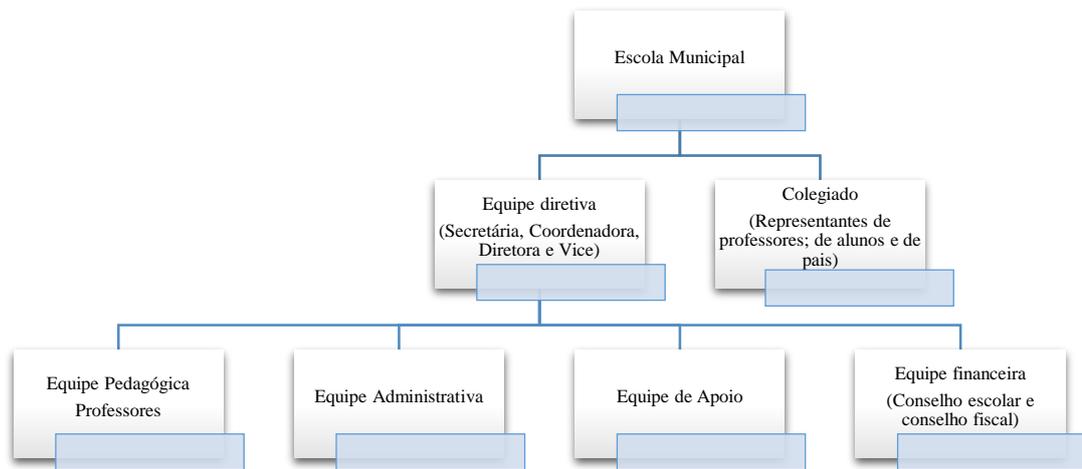
Rampa de Acesso sem degrau lateral.



Bebedouro.

Embora a admissão dos funcionários seja via concurso, hoje, a escola conta com membros contratados, dentre eles, alguns da equipe de apoio e porteiros, que possuem ensino fundamental incompleto. Dentre o sistema de contratação, apenas conhecer alguém do partido político é suficiente, desta forma, trabalham-se com o sistema de indicações.

Figura 9: **Organograma da Instituição**



Fonte: Currículo Pedagógico da Instituição

Dentre o corpo discente, a escola iniciou o ano de 2017 com uma média de 550 alunos, com uma maior quantidade no turno matutino, tendo uma média de 250 discentes pela manhã e 200 alunos no período da tarde. Estes são provenientes de várias localidades, não havendo uma política rígida de ingresso à escola, que atualmente abarca o bairro Rotary, mas tem em seu corpo discente, originários de bairros das redondezas como o Campo Grande e Serrano; atendendo uma faixa etária de quatro (4) a dezesseis (16) até os dezoito (18) anos de idade.

A admissão dos alunos volta-se a faixa etária dos mesmos e ao número de vagas ofertado pela instituição, sendo difícil a recusa pela matrícula. Admitem-se alunos a partir de quatro (4) anos; no 9º ano, por sua vez, não tem estabelecido idade, mas ao querer ingressar na escola aos 18 anos, eles são redimensionados para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA); já aqueles que estão na escola aos 16 anos são direcionados para outras turmas, a depender de seu desempenho escolar.

Dentre a faixa de idade por série a escola adota as idades de quatro a seis anos (4-6) para a pré-escola; a partir de seis (6) anos no 1º ano, sete (7) anos no 2º ano e assim

sucessivamente, também dependendo da aprovação destes na série anterior, contudo, ao chegar à instituição, sem passar por nenhuma anteriormente, o aluno é remanejado para a série correspondente a idade. As classes, por sua vez, seguem como critério de formação apenas o fator idade, tendo uma média de trinta (30) alunos por turmas formadas.

Apresenta um horário de funcionamento específico para os funcionários e um para os alunos, estando aberta das 07h00min às 11h15min para o polivalente, e ginásio das 07h00min às 11h25min; à tarde das 13h00min às 17h00min para o polivalente, e das 13h00min às 17h25min para o ginásio. Já a escola funciona das 06h00min às 18h00min.

Os portões da instituição só abrem às 07h00min (no turno da manhã) e às 13h00min (no turno da tarde) para os alunos, aqueles que chegam antes desse horário se aglutinam pela rua, dispostos na calçada da escola ou pela vizinhança. Ao permitir o acesso dos alunos a instituição, estes, os maiores sozinhos e os menores acompanhados pelos pais ou conhecidos, se direcionam as suas respectivas salas. Na Educação infantil, algumas mães e pais levam as crianças até sua cadeira, permanecendo até a chegada do professor.

Às 07h15min, quando a maior parte dos alunos já chegou, algum membro da equipe diretiva, geralmente a diretora, sai em cada sala da Ala B, solicitando que todas as crianças organizem-se em filas duplas para o momento da oração, que pode contar ou não, com a presença do professor.

Quando este momento é guiado pela diretora, é exigido que todos participem, o que não acontece em sua ausência. Neste momento, os pais que ali se encontram, levam seus filhos até suas respectivas filas, sediadas no pátio em frente à sala correspondente; onde permanecem até acabar o momento da oração.

A presença os pais, de modo geral, causa melhor comportamento e participação dos alunos, havendo repreensão dos pais para com seus filhos, quando o momento não é levado a sério.

O retorno à sala de aula depende da autorização do docente, que direcionam seus alunos, fila por fila, no retorno a sala, assim, estima-se que após o término da oração, esses já se encontrem em sala, esperando por seus alunos para iniciar suas atividades planejadas.

Os alunos que chegam após o fechamento dos portões, às 07h20min, não podem entrar nas salas, cabendo aos alunos do Ginásio esperar no hall para o próximo horário, e sendo

proibida a entrada dos alunos da Educação Infantil. A cada novo horário a sirene é tocada, avisando aos alunos sobre a passagem de cada período, o que é feito por membros da equipe diretiva ou de apoio que estejam na secretaria.

Após a entrada dos alunos e em funcionamento da escola, os portões permanecem fechados, sendo aberto apenas para aqueles que saem da escola ou alguém da comunidade que entra por algum motivo ou com algum objetivo.

Às 08h50min é servido o lanche da escola, ofertado dentro das salas e servidos por uma (1) merendeira e uma (1) ajudante, que passam em cada sala guiando o carrinho com o alimento do dia, de acordo com o cardápio realizado pela equipe de profissionais e técnicos em nutrição lotados na secretaria de educação. Em cada Ala, as merendeiras deixam uma bacia para que os copos e pratos sejam deixados por aqueles que já desfrutaram do lanche, sendo recolhido antes do horário do intervalo.

Nesse momento, às 08h50min, na educação infantil, aqueles alunos que desejam o lanche, organizam seu material escolar e o retiram de cima da carteira, arranjam-se em fila para pegar o alimento e se direcionam para a carteira, onde comem e aguardam o horário do intervalo. Aqueles que trazem lanches de casa pegam suas lancheiras e desfrutam do momento; outra possibilidade é a compra de salgados e doces disponibilizados pela instituição.

Para aqueles que querem comprar lanches, as mães avisam ao professor ou a equipe de apoio para que possam garantir o momento da refeição, contudo, os salgados só começam a ser comercializados às 09h30min, horário do intervalo geral, disponível para as brincadeiras da educação infantil, o que faz com que estes alunos fiquem o horário do lanche ociosos, enquanto o intervalo é dividido para a refeição e brincadeiras.

A escola não conta com cantina, assim, aos poucos, a secretaria/diretoria toma contornos de uma, quando por volta das 09h15min, a equipe de apoio começa a organizar os produtos para a comercialização. Às 09h25min, algum membro da equipe vai organizar a biblioteca, onde se encontra os brinquedos, para servir os alunos com distintos recursos.

Tocada a sirene para o intervalo, às 09h30min, os alunos se dirigem para a compra do lanche. Enquanto a Ala B permanece fechada, com controle de entrada e saída de alunos feita por Sr. M.; a ala A encontra-se aberta, com controle de fluxo apenas quando necessário.

Figura 10: Movimentação na hora do intervalo no hall



Fonte: Acervo pessoal da autora

Durante o intervalo, os alunos da Ala B permanecem sob os cuidados e orientações da equipe diretiva e de apoio, que organizam a retirada dos brinquedos da biblioteca, bem como as brincadeiras, chegando, em alguns momentos, a brincar junto com os grupinhos. São ofertados variados brinquedos como os jogos de montar, dominó, corda, pelúcia, peteca e etc., estando a cargo dos alunos a escolha do melhor entretenimento.

Ainda na hora do intervalo, aos poucos o hall vai esvaziando e as diferenças entre as alas vão tornando-se gigantes, uma vez que, enquanto os alunos da ala B brincam com bambolês, roda, corda, adolêta e etc., os alunos da ala A se dispõem entre as salas e corredores, formando grandes filas e aglomerados, com grupos de conversas ou práticas dialógicas entre duas pessoas, grandes ou pequenos grupos; enquanto na Ala B os toques entre alunos são decorrentes de brincadeiras, na Ala A são originários e potencializadores de brigas.

Em determinados momentos quando só se ouvia o ruído dado pela mistura de vozes das crianças na hora do recreio, ouve-se também as músicas colocadas pela instituição de ensino para serem apreciadas pelos alunos, o que engloba diversificados estilos musicais como os de Kelly Key, Ludmila, Os Tribalistas, Chiquititas, Kid Abelha, dentre outros, e sendo coerente com sua proposta pedagógica, acaba reconhecendo os distintos espaços de formação e culturas musicais de seus alunos, também propondo outros.

**Figura 11: Alunos de vários grupos brincando com os brinquedos ofertados pela escola**



Fonte: Acervo pessoal da autora

Passados os quinze minutos de intervalo, os alunos da educação infantil ao 4º ano, sediados na ala B, organizam-se em filas duplas, uma para meninos e uma para meninas, para finalmente retornarem as suas salas, onde permanecem em estudo ou em atividade até o horário da saída.

Enquanto a equipe de apoio e os membros diretivos e pedagógicos dividem atividades para a distribuição de brinquedos e assessoria as crianças, os professores mantêm-se na sala dos professores, sendo seu momento de descanso, tempo destinado para conversas, orientações e trocas de experiências.

Na sala de professores são dispostos vários armários, que sediam jogos adversos como os de português, matemática, geografia, história e jogos bíblicos, além da exposição de troféus, peças anatômicas, rádio e quadros de pintura. Estes armários são dispostos um ao lado do outro cobrindo toda a parede esquerda do local e a parede em frente à entrada. Ao chegar à sala nos deparamos com um sofá e um bebedouro de água mineral, sustentado pelos professores que contribuem na compra da água e café; na parede direita existe outro sofá recostado e um banheiro, na parede esquerda e em frente à porta há armários; já no centro da sala observa-se uma mesa de madeira e oito cadeiras disponíveis para os professores em momentos de reunião oficial ou para seu descanso entre aulas.

Sua rotina diferencia-se das demais equipes, chegando à escola em variados horários, se direcionam para suas salas, onde aguardam as chegadas dos alunos, neste momento iniciam suas atividades até servirem o lanche, posteriormente, organizam os alunos para o intervalo. Neste momento direcionam-se a sala de professores, tendo quinze minutos de descanso. Após

o término do intervalo, retorna a sala de aula dando continuidade a suas atividades pedagógicas.

Após a entrada dos alunos, a secretária e sua equipe reúnem todo o material comercializado e o espaço que antes era ocupado por guloseimas, pipoca, bolos e salgado aos poucos é substituído por papéis. Nesse momento as atividades reduzem, restando apenas a limpeza dos espaços pela equipe de apoio e a continuação das tarefas diárias das demais equipes.

Foi observado que durante o turno, a entrada e saída de pais da instituição são bastante reduzidas, assim como a entrada e saída de alunos da secretaria, que vão apenas com ordem do professor, quando solicita algo.

Quando a Secretaria/Diretoria é povoada por alunos indisciplinados, a metodologia dos membros julgadores é variada, o que inclui o castigo, como aconteceu no exemplo abaixo, recorte do diário de campo.

*“Hoje, do hall, ouvia um coro de alunos que gritavam “BRIGA! BRIGA! BRIGA!”. Imediatamente, uma das funcionárias sai da secretaria em direção ao problema, retornando a seu posto com dois alunos (os supostos baderneiros). Um deles logo começa a se explicar, sendo colocado de castigo por aquela que se encontra na direção, como penalidade os dois passam todo o restante do turno em pé na direção, a vista de todos os alunos da instituição, mas dispostos de modo que não haja olhares entre os dois causadores do problema, sendo a eles proibido a saída para o lanche e a volta para as atividades pedagógicas (13.03.17- Diário de campo).*

Próximo ao horário da saída, os pais começam a se aglomerar no portão do colégio, e os membros da equipe organizam os instrumentos para as chamadas dos alunos, conforme a chegada dos pais, fazendo uso do microfone e caixa de som.

À medida que os pais chegam, em dias de sol, não adentram ao espaço escolar, do portão falam o nome e a série de seus filhos a algum membro da equipe diretiva ou ao porteiro, que os chama pelo microfone. No corredor da ala B (onde ficam os alunos da educação infantil ao 4º ano), já se encontram dois membros da equipe de apoio, que organizam a saída dos alunos, à medida que são chamados, evitando bagunça e a saída de quem ainda não foi chamado.

Os professores organizam o material para a saída dos alunos e permanecem em sala até que reste apenas seis (6), momento em que, em fila, os alunos saem guiados pelos professores e ficam no hall.

Durante a saída é pouco comum os pais adentrarem ao espaço escolar, embora seja permitido pela instituição, se conformam em chamar seus filhos apenas do portão, não sendo da rotina e/ou prática ir até a sala de aula.

As crianças mais independentes, que conseguem ir sozinhas para casa tem acesso liberado, contudo, aquelas que precisam de acompanhamento necessitam notificar ao porteiro com quem irão, no momento da saída.

### **6.1.2. Funcionamento Escolar**

Segundo a diretora da instituição, a escola traz a filosofia de formar cidadãos de bens, conscientes e questionadores, para isso, defendem diversificadas metodologias, dentre elas a educacional, que consiste no conhecimento de regras e valores pelos alunos para uma melhor vivência em sociedade, isto através de conversas, buscando entender o aluno e a família. Busca-se o diálogo e a interação familiar, almejando ser uma segunda família para seus discentes.

O cronograma escolar é organizado pela instituição, baseado em datas, comemorações e projetos, dentro do período, da rotina do ano letivo e de acordo com as necessidades. Há por parte da escola certa autonomia para com a secretaria de educação, tanto no calendário quanto no cronograma, mas tendo como base o calendário ofertado pela secretaria.

O funcionamento da escola depende de verbas oferecidas por vários meios (o PDDE e outros), as verbas são enviadas diretamente pelo Ministério da Educação para as contas da escola, possibilitando a compra do material necessário, como os materiais de custeio (material

necessário na secretaria, produtos de limpeza) e de capital (armários e produtos que tenham utilidade por mais de dois anos), o que for necessário para manter a escola.

A merenda envolve uma verba específica enviada pelo ministério diretamente para a prefeitura, cabendo a esta o repasse para a escola. Já o salário do professor vai do FUNDEB para a prefeitura e esta repassa diretamente para o professor.

Já os brinquedos são comprados com os recursos do “Mais Educação”, que envolve a compra dos brinquedos lúdicos, sem verbas adicionais. Segundo a diretora, a escola conta com vários brinquedos, tendo como critério de compra apenas os preços e necessidades, além da atratividade. A comunidade, por sua vez, tem preferência por brinquedos diversos, dependendo da faixa etária.

Conforme dito pela diretora, o ginásio participa com mais brincadeiras como a corda, dominó, dama, enquanto o polivalente conta com peteca, brinquedos de encaixe, quebra-cabeça, bambolês e etc.

Os cursos para atualização de profissionais lotados na instituição ficam a cargo da secretaria de educação, também responsável pelo planejamento dos professores. Esses são ofertados de acordo com o necessário, os temas são mais voltados a questões pedagógicas. Um exemplo foram os cursos para conselheiros da escola, cursos pedagógicos e para autoestima do professor, ofertados no ano de 2016.

A secretaria de saúde do município desenvolve um trabalho em conjunto com a secretaria de educação, disponibilizando profissionais da rede para realizações de projetos que viabilizam a saúde escolar, envolvendo os projetos de saúde bucal, vacinação, dentre outros. Além disso, para funcionamento, a escola conta com a necessidade da licença sanitária da secretaria de saúde, com validade de um ano. Esta envolve a solicitação da direção e a vistoria dos responsáveis.

O processo de trabalho dos funcionários envolve visitas dos nutricionistas lotados na secretaria de educação, que fazem inspeções e visitas no ambiente, juntamente com a equipe de endemias.

Existe no Município um sistema de referência para o cuidado com os alunos que apresentam algum tipo de necessidade, o Núcleo é composto por psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo. O sistema de encaminhamento parte da escola, juntamente com o apoio dos

pais. Assim, quando se observa a necessidade, se solicita a autorização dos cuidadores, uma vez que estes é que são responsáveis pela adesão ao tratamento. Após o encaminhamento pela escola, a criança entra em uma lista de espera, julgada por ordem de chegada, quando vaga espaço para atendimento, o núcleo de apoio educacional entra em contato com a escola e esta com os pais, iniciando o ciclo mútuo de atendimento a criança.

A instituição trabalha com o sistema de Uniformes, condição básica para o acesso diário a escola, contando com Calça Jeans, Blusa da escola e tênis. Porém, há diferenças na vestimenta para distintas séries, com maior exigência do uso e manutenção das fardas, com a camisa da escola e calça para as turmas do ginásio.

Já na educação infantil até o 2º ano, observa-se maior variação, sendo exigido apenas da camisa da farda, as bermudas são vastas, havendo aqueles que usam shorts jeans, outros de tecido; alguns de tênis e meia, outros de havaianas, sandálias de dedo ou sandálias abertas.

Dentre as vestimentas dos funcionários da instituição, no geral, demonstram algo simples, cabendo à equipe de apoio maior uso de bermuda, camisa (às vezes da farda) e chinelo de dedos; enquanto a equipe diretiva veste calça (jeans, *leggin*, tecido), sapato fechado (em sua maioria), de salto ou rasteira, e cabelos amarrados, sem demonstrar ostentações, assim como a realidade de seus estudantes.

Aos professores, as roupas são similares à equipe diretiva, sendo poucos os que usam bermudas, saias e/ou vestidos, cabendo maior uso de calças, sapatos fechados e blusa, com arrumações simples. O uniforme é utilizado apenas pela equipe de apoio, e pouquíssimos professores, composto somente pela camisa escolar.

Tal realidade nos mostra a multiplicidade do espaço escolar, com múltiplos costumes, crenças, valores e necessidades.

O sistema de avaliação, por sua vez, é composto por quatro (4) provas, duas (2) a cada semestre para os alunos do 4º ao 9º ano, tendo como média a nota cinco (5,0). As provas escritas valem até oito (8,0) pontos, os outros dois (2,0) são referentes à participação em aula com exercícios e trabalhos.

Segundo a direção, o objetivo para a reunião de pais é chamar a família a escola, devido a pouca adesão desses à comunidade escolar. As reuniões acontecem a cada bimestre, portanto, duas (2) no primeiro semestre e duas (2) no segundo semestre, geralmente próximo

ao período de provas, com intuito de passar o boletim escolar, e outros temas a depender da necessidade e realidade da instituição. Dentre o ponto de pauta, conta-se com o comportamento de alunos, questões pedagógicas, orientações, bem como a organização da escola.

Embora o desejo da escola seja a adesão da família, a realidade mostra pouca participação, contando, segundo a direção, com uma média de apenas 30% dos pais, nos quais não estão aqueles que têm maior necessidade de participação devido ao comportamento de seus filhos.

Os momentos que contam com maior participação da família são as chamadas particulares, eliciadas diante de casos relapsos, mau comportamento e etc., convocações realizadas diretamente pela direção.

Os professores lotados na instituição ingressaram por meio de concurso público, com uma média de idade de 40 anos. Atualmente a escola conta com 25 professores em sala de aula, espalhados nos dois turnos (matutino e vespertino), provenientes de diversos locais, moradores do próprio bairro, de suas adjacências ou de outras regiões.

Com variados tempos de serviços, os sentimentos dos professores para com a escola e seus alunos são vastos, havendo daqueles empenhados para o futuro de seus alunos, preocupados com suas atividades e as cotas de xerox e impressão de materiais estabelecidos pela instituição, até aqueles que se negam a permanecer em sala por mais quinze minutos, alegando ficar toda a manhã com eles, sendo o único desejo o de sair daquele espaço.

Isso nos mostra a variedade de serviço prestado e expectativas com a profissão que resplandece na qualidade do ensino, restando apenas aos alunos lidarem com as apresentações de saberes distintas e às vezes inexistentes, sem motivações, muitas vezes, apenas reproduções.

Por parte da instituição, há relatos quanto à oferta de distintos recursos para trabalho, como quadro branco, apagador, pincel, data show, caixa de som, micro system, TV, DVD, disponibilidade da impressão e cópia de materiais (embora com cotas), além dos livros didáticos selecionados pelos professores da escola.

Quanto à seleção dos livros, esta é feita pelo professor em conjunto com a secretaria e todas as escolas do município. A seleção começa com a emissão de livros pelas editoras, que

ofertam exemplares a escola, esta reúne seus docentes das correspondentes séries e disciplinas para selecionarem o melhor livro para a escola e para a turma, de acordo com a demanda, necessidade e realidade da instituição. Em data marcada pela secretaria, todos os professores municipais que selecionaram seus livros se reúnem para que juntos possam escolher um a ser adotado pela rede, o que acontece a cada três anos, sendo retornáveis anualmente pelos professores.

### **6.1.3. Seus Documentos**

Como educação infantil, o município adota a concepção do Art. 29 da Lei nº 9.394/96, que a concede como etapa inicial da Educação Básica, almejando o desenvolvimento infantil em seus aspectos físicos, sociais e psicológicos, incluindo crianças de até seis anos. Desta forma, com ações complementares a família e comunidade.

Segundo o documento citado, as propostas pedagógicas da educação infantil do município<sup>9</sup>, existem diretrizes gerais para a educação, contudo, o Município, baseado nas diretrizes nacionais, definiu as da educação infantil, estabelecendo uma organização por idade que consiste em “Berçário 1”, crianças de quatro (4) a onze (11) meses; “Berçário 2”, crianças de doze (12) a vinte e três meses (23); “Maternal 1”, de dois (2) a três (3) anos; “Maternal 2” de três (3) a quatro (4) anos; “Pré 1” de quatro (4) a cinco (5) anos e “Pré 2” que enturma crianças com cinco (5) anos de idade. Sendo de matrícula obrigatória na educação infantil àquelas crianças, de quatro (4) a cinco (5) anos, que completam idade até dia 31 de maio.

Com 4.711 crianças de demanda para a educação infantil, o município oferta 597 matrículas para a zona rural e 805 para a zona urbana, com atendimento de 479 crianças em creches, segundo o documento de 2015.

---

<sup>9</sup> Informações obtidas no estudo do documento “Proposta pedagógica da Educação Infantil do Município”, de 2015.

Trazem como pilares à autonomia, orientação e formação do homem em detrimento da sociedade, trazendo a pré-escola e creches, o objetivo das relações coletivas, almejando processos educativos, além do educar e cuidar.

Para tanto, apresentam como concepção de aprendizagem as ideias de Piaget e Vigotsky. O primeiro é destacado por abordar a problematização do desenvolvimento e a construção do pensamento. Nesta linha, ao professor compete o papel de criar situações que possibilitem o desenvolvimento do aluno, assim, “[...], professor deve provocar o desequilíbrio na mente do aluno para que ele, buscando então o reequilíbrio, tenha a oportunidade de agir e interagir.” (p. 14)

Já Vigotsky é retratado por seu estudo e destaque para o Outro, compartilhando da ideia de que a aprendizagem acontece no processo de interação social, que promove experiências adversas.

Partindo de tais premissas, o Município tem como objetivo geral:

Garantir à matrícula, o acesso, a permanência para a Educação Infantil de 0 a 3 anos na creche e de 03 anos e 11 meses a 05 anos e 11 meses no Pré-Escolar, levando em consideração a apropriação e articulação entre o conhecimento e aprendizagem; considerando o desenvolvimento e as habilidades: psicomotor, psicolinguístico, afetivo, intelectual e social. (p. 15)

Para isso, pensam na organização do espaço, refletido para o professor e alunos, de modo a possibilitar climatização, recreação, lazer e aprendizagem; tempo, com 200 dias letivos e 800 horas; e trabalho pedagógico, que tem a criança e sua formação histórico-cultural como base.

O sistema educacional, por sua vez, é embasado nos diferentes espaços de conhecimento, organizado em eixos como conhecimento social, natural e linguístico, intercalando seus conteúdos.

Para isso trabalham com projetos, com temas geradores adversos, que incluem; “EU E A FAMÍLIA” (p. 22); “EU E A ESCOLA” (p. 24); “EU E O BAIRRO/ CIDADE/ POVOADO” (p. 25); “EU E A NATUREZA” (p. 26). Cada um desses temas gerais devem carregar peculiaridades de trabalhos em cada eixo como o social, natural, lógico matemático e o linguístico, quando possível.

O Projeto-Político-Pedagógico<sup>10</sup> (PPP) da escola tem como princípio a oferta de um modelo de educação que possibilite

[...] contribuir para a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, através da construção, disseminação do conhecimento e (re) leitura de mundo, num processo contínuo de aprendizado e envolvendo professores, alunos, funcionários e toda a comunidade. (p. 2)

A pedagogia proposta embasa-se em uma metodologia participativa, com responsabilidade assumida por toda a equipe de funcionários, focando em aspectos como aprendizagem com conhecimento questionador; “interesse pelas múltiplas dimensões do saber” (p. 5) e aplicação de conhecimentos na vida em sociedade.

Desta forma, a instituição busca formar cidadãos que saibam conviver em sociedade, que apliquem os conhecimentos adquiridos em sala, além da construção ética, de justiça, respeito, diálogo e solidariedade.

Para isso, parte da premissa do homem como sujeito, participante na sua história. Diante da realidade de seus componentes, a escola assume a responsabilidade de participar na transformação em busca do desenvolvimento da sociedade através da realização de propostas, com a formação de cidadãos participativos, críticos, criativos e responsáveis; tendo a escola como o espaço de “produção e socialização cultural” (p. 37), possibilitando a valorização os saberes existentes e estimulando novas produções.

Defende-se a valorização e respeito às diversidades culturais, de acordo com a realidade em que a escola se insere. Para isso, parte do princípio de que,

[...] ela deve dar conta de formar cidadãos conscientes de seu papel para com as mudanças sociais, não sendo mero expectador dos desafios enfrentados em sociedade, ser crítico, contribuindo para mudanças, responsável, autônomo, solidário, crítico e capaz de responder aos desafios do mundo contemporâneo. (p. 38)

Para isso apresenta como objetivo geral garantir a qualidade do ensino, vislumbrando o conteúdo e o aluno, com a preservação do primeiro e permanência do segundo, formando para a ética, autonomia e criticidade.

---

<sup>10</sup> Informações retiradas do último Projeto-Político-Pedagógico da instituição, datado no ano de 2011

Dentre seus objetivos específicos almeja o desenvolvimento de habilidades e competências; a oferta de recursos que permitam a comunicação e melhora no funcionamento da gestão escolar; maior adesão da família, além da inovação da prática pedagógica, pensando no professor e em seus serviços.

A criança é vista como um sujeito histórico cultural, imersa em um meio social, e para isso, a escola parte da premissa de que as construções de conhecimentos são decorrentes das interações sociais, por isso apresentam como desafio “compreender, conhecer, reconhecer o feito particular das crianças serem e estarem no mundo, desenvolvendo o conhecimento [...]” (p. 148)

São fundamentados pela teoria construtivista, na ideia de que o processo de aprendizagem e construção se dá dentro das relações e interações sociais, acreditando no potencial inicial e original de todos com o nascimento. Assim, se propõem a utilizar a dinâmica de grupos, respaldados por Paulo Freire na ‘Pedagogia do Oprimido’ de 1986, para tanto, partem de experiências já adquiridas pelas crianças e ampliando-os.

Para isso, a educação infantil apresenta como objetivos gerais o trabalho com o corpo, o social e a cultura, assim: O desenvolvimento de autoimagens positivas; estudar seu corpo, descobrindo suas competências e habilidades, com o desenvolvimento de hábitos e cuidados com a saúde; estimular a relação entre adultos e crianças; ampliar as relações sociais, com o desenvolvimento de respeito às diferenças e solidariedade; desenvolver a criatividade e curiosidade; “Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades” (p. 150); uso de diferentes linguagens; conhecer as diversidades culturais, desenvolvendo o respeito, participação, interesse e valorização.

Acreditam que a efetivação de tais conhecimentos acontecem de forma gradativa, a partir de pilares como curiosidade, criticidade, (re)formulação da realidade plural da sociedade e da natureza.

Assim, os objetivos específicos são respaldados nesses pilares, que consistem em despertar o interesse das crianças e incentivar a curiosidade pelo mundo em que está inserida, com exposição de opiniões, busca de informações e questionamentos; estimulando as relações sociais e valorização do meio.

Para isso, acreditam que na tentativa de formar sujeitos reflexivos, questionadores e criativos, há necessidade do professor em se abster de algumas metodologias. Assim, defendem a prática e valorização do diálogo, como expressão e construção de conhecimentos, além do trabalho no processo da escrita.

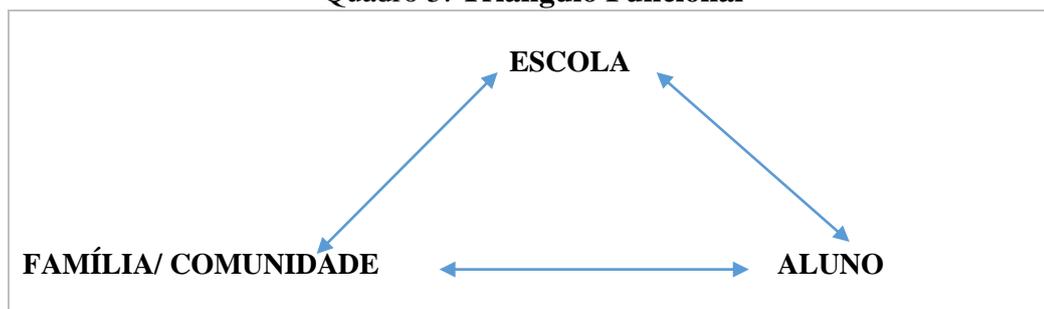
Com isso, preconizam-se alguns instrumentos como “rodas de conversas, textos, musicas, cenas, histórias infantis, assuntos variados” (p. 151), permitindo ao aluno se expressar, questionar e desenvolver a criticidade.

Além disso, valorizam o uso de jogos e brincadeiras, partindo do pressuposto de que a prática vem a auxiliar no desenvolvimento da criança, para tanto, dispõem de distintos jogos como caça-palavras, cruzadinhas, jogo da velha; faz de conta; jogos numéricos, além daqueles para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

No desenvolvimento da criatividade, aplicam a oficina de artes, estendendo às crianças: sucatas, materiais recicláveis, dentre outros; desenvolve-se na instituição hábitos de cuidados com meio ambiente e animais e distintos conteúdos trabalhados através de projetos, tomando proveito dos espaços da instituição e de suas adjacências “através de aulas, passeio a mercadinhos, lojas, praças e etc.” (153)

Partindo destes princípios, a instituição busca um trabalho embasado no que chamamos aqui de triângulo funcional, composto pela Escola, Família/ Comunidade e Alunos. Assim, a escola almeja o aluno e a família como contribuintes da formação escolar, investindo na formação do alunado e no acesso da família a escola, considerando-os fortalecedores, compositores do espaço e incentivadores para melhorias. Acredita-se, portanto, que o funcionamento institucional oferta benefícios aos alunos e suas famílias, que contribuem de formas peculiares na permanência e trabalho educacional.

**Quadro 5: Triângulo Funcional**



Com relação à avaliação, preconizam na educação infantil a feita de forma processual, fazendo com que a criança desenvolva a capacidade de auto avaliação, sem que haja preocupações com provas ou notas.

Todo início de ano o professor preenche em seu diário o achado inicial de cada aluno e complementa-o durante todo o ano, sendo dividido em tópicos como o diagnóstico inicial (onde deve constar a situação inicial em que a criança chegou à escola, no sentido de coordenação motora, aceitação e entendimento de regras, processo de aprendizagem, estado de saúde, condição familiar, interação, adaptação e etc.); parecer 1º semestre (como a criança terminou o 1º semestre, contando o quanto foi evoluído em comparação ao dado inicial, considerando a expressão, interesse, comportamento, habilidades desenvolvidas e responsabilidade, além de habilidades cognitivas); parecer 2º semestre e parecer final (onde deve constar o encaminhamento para a turma subsequente e as conclusões do professor com relação ao aluno).

A secretaria de educação do município, por sua vez, propõe a observação do domínio corporal; a capacidade em criar e desenvolver-se artisticamente; a matemática e sua lógica; uso linguagem, habilidade de expressar-se, recontar histórias e relatos; expressão do corpo, imitação, ritmo, reconhecimento de músicas; brincadeira. Nesse processo de avaliação constam variadas análises, considerando os eixos trabalhados na educação infantil.

Embora fundamentada na teoria construtivista<sup>11</sup>, cada professor planeja suas aulas com suas perspectivas, um exemplo foi o observado durante a coleta de dados, como exposto no recorte do diário de campo abaixo.

*“De longe ouvia uma professora ditar a atividade de casa, ditado este que consistia no esclarecimento da escrita, dizendo as letras que compunham a palavra diante de relações biunívoca, sem ao menos levá-los ao questionamento do porquê aquela palavra fugia das regras gráficas.*

*Ex. Gíria, com G; Processo com dois S’. “(06.03.17: Diário de Campo)”*

Já o currículo pedagógico consiste em um referencial adotado por toda a rede municipal de ensino do ano de 2014. Optando pelo reconhecimento das diversidades, sugere uma organização curricular além de disciplinas e áreas de conhecimentos, reconhecendo inclusive, o valor das experiências adquiridas.

---

<sup>11</sup> Ver começo desse item, “Seus Documentos”

Na Educação Infantil trabalha com eixos temáticos, como matemática; natureza; sociedade; linguagem oral e escrita; artes visuais; música e linguagem corporal. Organizados em dois grupos, os de zero (0) a três (3) anos e de quatro (4) a seis (6) anos, buscam através do referencial curricular, contribuir na prática do professor, auxiliando em seu planejamento, ações e avaliação, considerando as diversidades culturais e étnicas, religiosas e sociais.

Assim, elegem como competência da Educação Infantil, além daqueles respaldados no PPP, o trabalho com a arte, com o gosto e o zelo por sua produção e produção alheia; compreensão dos distintos meios de comunicação, oral e escrita; conhecimento e desenvolvimento de conceitos matemáticos como número, espaço, forma, medidas, solução de problemas e etc.

Dentre os eixos e objetivos trabalhados na Educação infantil, na faixa etária de quatro (4) a seis (6) anos, atendidas na instituição, o currículo pedagógico destaca:

- MATEMÁTICA

Propõem reconhecer e valorizar números e operações matemáticas dentro de funcionalidades, dando aplicabilidade e construindo estratégias. Para isso, trabalham com conteúdos como números e sistema; contagem, escrita e operações, medidas, formas e espaço.

- NATUREZA

Tem-se como objetivo o autoconhecimento e conhecimento sobre o outro; além das relações entre o ambiente e as formas de vida, voltando-se a valorização das espécies. Para tanto, trabalham com conceitos como os elementos da natureza; além dos fenômenos naturais e a preservação.

Com relações com o crescimento; cuidados com o corpo; partes do corpo, sentidos, alimentação e higiene; habilidades motoras e físicas; além do cuidado e preservação dos meios e animais.

- SOCIEDADE

Neste eixo, o currículo propõe desenvolver o interesse e figurar a curiosidade pelo mundo social, estimulando a autonomia na criação de perguntas, solução de problemas,

instigando a participação na busca por informação e no confronto de ideias. Buscam possibilitar relações entre os diversos modos de vida.

Dentre as principais relações, destacam o calendário, tempo, dias da semana, meses do ano; nomes de pessoas; vizinhança; papéis sociais de distintos personagens (pai, mãe, tio e etc.); brincadeiras, músicas, danças e jogos folclóricos e etc.

- LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Buscam expandir as possibilidades comunicativas aguçando o interesse pelos diversos gêneros textuais orais e escritos e participação em distintos meios, permitindo a familiarização com o processo gráfico e estimulando o manuseio de livros, revistas e outros meios.

Com isso, trabalham conteúdos com os sentidos, tato, visão e audição, além de estimular a fala e a leitura. Tudo isso feito em atividades dialógicas, estimulando o relato de experiências; recontagem de histórias; autonomia na escolha dos livros para a leitura; reprodução e conhecimento de jogos verbais; manuseio de material impresso; produção de textos e etc.

- ARTES VISUAIS

Neste eixo, aspira-se o trabalho com a sensibilidade, criatividade, expressão e comunicação; colaboração e participação em produções; além de conhecer o mundo e a cultura.

- MÚSICA

Desenvolvimento da conscientização infantil para os diversos gêneros, inserindo-os em grupos de atividades e expressão. Trazem como conteúdos a altura, duração, intensidade e timbre, com trabalho voltado a discriminação, identificação e localização do som, atenção, movimentos corporais associados à música e ritmo e canto de canções.

- LINGUAGEM CORPORAL

Por fim, este eixo versa em ampliar as expressões infantis, com excitação de movimentos, uso de gestos e ritmo; uso de habilidades motoras e movimentos manuais. Trabalham com conceitos como expressividade; equilíbrio e coordenação. Todos relacionados a meios interativos e lúdicos, com manipulação de objetos, estímulo à sensibilidade e etc.

Outra etapa da metodologia desta dissertação consistiu na análise de documentos adversos, recebidos e enviados a Secretaria de Educação da cidade. Os materiais recebidos são arquivados em pastas anuais, às vezes com mais de uma pasta de arquivo durante o ano. Estas ficam dispostas nos armários, na secretaria.

Dentre os principais documentos recebidos no ano de 2017, constatam-se ofícios para solicitação da retirada de alunos, ou o aviso de faltas de estudantes lotados em outras repartições públicas como CRAS, além de divulgações quanto à realização de palestras nas instituições após a parceria entre a secretaria de saúde e educação.

Segundo membros da equipe pedagógica, trata-se de informes em forma de ofícios, que são disponibilizados pela equipe nos murais da escola, ou em meios de comunicação, sendo os oficiais arquivados.

Desta forma, observa-se que, embora as DCNEI proponham princípios de trabalho, como mencionado em capítulos anteriores neste trabalho, o que constatamos foi a influência constante dos parâmetros curriculares nacionais na composição do currículo pedagógico da escola estudada, que propõe um trabalho mais focado em conteúdos.

Neste viés, resgatamos o que é dito por Apple (2008a) quando fala do currículo na perspectiva além da educacional, envolvendo aspectos ideológicos e políticos, que atribuem metas de mercado aos objetivos da instituição de ensino.

Nessa condição, assim como dito por Silva (2001), há aplicação de modelo, com tentativas de civilização e perpetuação de ideais e ideias sociais, muitas de cunho burguês, destacando os valores de mercado.

## 6.2. AS RELAÇÕES NA SOCIOGÊNESE ESCOLAR

As relações dentro desse espaço são provenientes das diferentes funções sociais configuradas na sociogênese, incluindo relação entre professores; professor e aluno; relação entre alunos; aluno-equipe-funcionários; além da relação interprofissional. Assim, nos propomos a discorrer brevemente sobre as relações observadas.

Durante a participação da reunião de planejamento, pude observar algumas relações, professor-professor, que diz muito quanto os vínculos estabelecidos. Realizado em uma semana, no ano de 2017, a reunião foi aberta com a realização de uma Jornada Pedagógica na Universidade Federal de Sergipe, campus de Itabaiana, contando com apresentações e palestras voltadas a cultura, relação ensino-aprendizagem, dentre outros temas.

No segundo dia de planejamento, todos os professores da rede municipal, do 6º ao 9º ano se reuniram na escola de um bairro da cidade de Itabaiana para a discussão e planejamento de ações anuais. No último dia de planejamento foi a vez dos professores da Educação Infantil ao 5º ano, esta realizada em cada escola, não em grandes grupos.

Os professores convivem uns com os outros, conversando sobre tudo. Há aqueles que se unem por semelhanças de pensamentos, outros pela frequência na convivência. É difícil entender os motivos que levam os afins a se agruparem, contudo esse movimento, assim como acontece com os alunos, também acontece, em alguns momentos, com os professores.

Os mais próximos param por alguns minutos na sala do outro e conversam sobre assuntos adversos como pessoais, família, saúde, estética, dentre outros temas. Na sala de professores, no momento de repouso, é possível observar o desenvolvimento de conversa em grupo, às vezes contando com a participação maior de alguns professores do que de outros. Há momentos em que a conversa é uma história de um aluno, que ao despertar o interesse da maioria, faz com que o diálogo flua entre risadas, conselhos e perguntas, enquanto outros se dedicam no preenchimento do diário, ou outras atividades.

Há outros momentos em que esses mesmos professores que riam juntos, se aconselhavam e trocavam experiências, se divergem, como pôde ser visto na reunião de planejamento, com a formação de grupos que se opunham a permanecer em sala por mais quinze minutos, mesmo estando no regimento; e aqueles que aceitavam o motivo e a justificativa dada pela direção; até aqueles que buscavam entrar em acordos legais, como o acréscimo com aula, não na espera pela retirada dos alunos pelos seus pais.

Desta forma, podemos afirmar que as relações não são estáticas, mas mutáveis, influenciadas por distintos fatores, mas que distraem e aproximam os sujeitos a todos os momentos, movimento que também sofre permuta (ELIAS, 1994).

Na teia de relações que envolvem os dois grupos de sujeitos, Professor e Aluno, as relações são dinâmicas e diversas, com momentos de conversas e até de gritos como forma de comunicação; momentos de indiferença e pulso firme e períodos de atenção; outros de carinho e até de compreensão, como melhor exposto no decorrer do trabalho.

O que se observa é que o mesmo professor que acalenta em determinadas situações, é aquele que briga em outros momentos. O mesmo que elogia em momentos de satisfação é aquele que briga quando contrariado, quando colocado em situações de conflito.

Nessa relação existem períodos de tensões, como mencionado na obra de Elias (1993), nos quais o professor necessita lidar com conflitos como a não realização das atividades de casa ou de aula; situações de briga entre crianças; um vocabulário chulo utilizado por uma criança em sala; a ausência do banho, dentre outros eventos.

Nesse momento, mantendo-se em sua função social ou havendo a necessidade de assumir outra, há mudanças de comportamentos, que nem sempre são as mesmas para todos ou sujeitos. Desta forma, o mesmo sujeito pode agir de forma diferente ao passar pela mesma situação com outra pessoa, ou pode assumir condutas diferentes.

Para ilustrar tal ideia trago dois momentos colhidos no mesmo dia em sala de aula, obtidos em mesma circunstância, a tensão gerada no momento em que J. explica várias vezes a atividade e não consegue obter êxito em sua execução por parte de alguns alunos.

*- “Nesse momento, depois de várias explicações dadas em sala sobre como realizar a atividade, J. corrigia-as, volta-se a um aluno e percebe sua produção, quando diz: “ta lindo Mt. seu nome. Ta horrível! Porque você não fez olhando pelo caderno? CADÊ AS ESCAMAS? PRIMEIRO AS ESCAMAS, A PENA, O PELO, DEPOIS É O NOME, POR ÚLTIMO É PARA PINTAR!” ((falando mais alto)). (20.03.17- Diário de Campo e transcrição)*

*-“(O Mt. Está próximo a mim para que ajude em sua atividade, quando precisa escrever a letra /i/ não faz da forma que precisa e como consegue fazer, tento fazer com que ele compare as produções a feita por ele antes e a de agora e mesmo reconhecendo a diferença diz que está igual. Como estratégia sugiro que ele mostre a J))  
C: J. está certo essa letra feita por Mt?”*

*J: mais ou menos né Mt. Você sabe fazer melhor” (20.03.17- Diário de Campo e transcrição)*

Outra circunstância aconteceu durante a observação inicial, na rotina da escola, e tem destaque nesse trabalho uma vez que faz refletir sobre as marcas deixadas nas relações entre diferentes culturas para o universo infantil. Segue um recorte do diário de campo

*“Do hall ouvia uma professora que gritava por um aluno, chamando-o a atenção pela conversa apresentada em sala. Nesse momento, não dispensava as palavras, municiando em expressões depreciativas, chamando-o de insuportável e chato, momento em que a turma toda se calava não se ouvia mais nada além da voz do professor que adentrava no espaço e se perdia. Esse comportamento persistiu em vários momentos em que estive no hall, com o propósito de acompanhar a rotina da instituição. Até que certo dia, ao assumir o mesmo comportamento, agora com uma menina, e a voz dos alunos se perderem, ressurgiu uma voz que diz **“Eu to melhorando né professora?”**. Em outra ocasião, os próprios alunos começam a se controlar, repreendendo aqueles que conversam em sala, pedindo silêncio e se achando no direito de, em tom de briga, solicitar o tão almejado breu comunicativo.” (06.03.17- Diário de campo)*

Com isso, aos poucos percebemos que cada comportamento do adulto (ameno ou rude) impacta a criança de uma forma singular. Nesse fragmento do diário de campo é possível perceber as marcas que o adulto deixa no aluno, sem se dar conta do impacto silente que as repreensões causam, iniciando um processo civilizador que faz com que os próprios alunos controlem comportamentos (ELIAS, 1990, 1993).

Conforme descrito, o aluno pedia um elogio à professora, ou por presenciar a recriminação de seus colegas e não querer que isso aconteça com ele, ou por já ter acontecido e não querer que se repita. Ele se auto afirmava melhor e esperava que na mesma proporção em que há censura, também houvesse reconhecimento.

O que sabemos é que as reações às tensões não são previsíveis, mas suficientes para marcar o outro. Aos poucos, aqueles integrantes da sala de aula, da sociogênese escolar, assumem determinados comportamentos, controlando comportamentos e empregam correções naqueles que transgridem as exigências ou comportamentos considerados como certos (ELIAS, 1990).

Tais fragmentos exemplificam algumas relações estabelecidas entre professor e aluno, que podem englobar o controle, mas também a compreensão e o diálogo, o que vai moldando o aluno, em termos de comportamentos, sentimentos e expressões, para o que é considerado mais adequado.

Já a relação aluno-aluno é diversa dentro do universo escolar, relacionado aos costumes de uma comunidade, as empatias e apatias apresentadas por cada sujeito e entre eles. Dentro da nossa escola não seria diferente, compostas por múltiplas realidades, desenhadas por seus integrantes, principalmente por seus discentes, de diferentes maneiras.

Trazemos aqui o recorte de um momento presenciado durante a coleta de dados, o contexto é referente ao momento do intervalo, no qual, formam-se um grupo pequeno de alunos para ouvir um relato que começa a ser contado. Segue o recorte do diário de campo.

*“Neste momento, em especial, um pequeno grupo se reunia próximo a grade que separa a Ala A do hall, nele, o centro das atenção era uma menina, que vestia short vermelho acima do joelho, a blusa da farda e uma sapatilha, trazendo consigo uma faixa na perna esquerda, provavelmente com algum ferimento que fazia-a ter seus movimentos limitados. Nesse pequeno grupo, a garota começa a falar sobre o acontecido no final de semana, que a deixara com a faixa na perna. Aos poucos o grupo, antes pequeno, vai reunindo uma maior quantidade de curiosos, que vinham da compra do lanche, outros que vem de dentro das salas, para ouvir sobre o acontecido.” (06.03.17- Diário de Campo)*

Com esse recorte queremos mostrar o universo escolar, suas peculiaridades e semelhanças, que diante de fatos que levam a transgressões de normalidade, reúnem pessoas próximas e aquelas não tão próximas, motivados pela curiosidade em saber o motivo que levava a quebra da normalidade, ao fato de estar com uma perna enfaixada e com andar manco.

Assim, podemos perceber que as relações aluno-aluno não são lineares, nem previsíveis, dependem da ocasião, do motivador, das pessoas envolvidas, da proximidade de cada um e de suas afinidades. Aqueles alunos que são amigos, por uma divergência podem brigar e a relação se fragiliza, quando briga com outro essa mesma relação pode se fortalecer.

O interesse aqui é entender a relação, sabendo que o entendimento de seu estabelecimento é complexo, imprevisível e variável.

Na relação aluno-equipe-funcionários, dentre os integrantes da equipe técnica destacamos todos da direção e coordenação, enquanto os funcionários englobam aqueles que compõem a equipe de apoio (vigilante, merendeira, pessoal da limpeza, bem como os membros da diretoria que auxiliam no administrativo). Esta relação envolve uma série de nuances, que se divergem da relação professor e aluno, mas também se aproxima.

A diferença começa pela função assumida, estando cada membro com responsabilidades distintas daquelas assumidas pelo professor, mas integrantes do universo escolar, portanto responsáveis por seu adequado funcionamento.

Assim, a relação é pautada, no desempenho de suas funções, manutenção da ordem e cumprimento de regras. Como toda relação, esta envolve tensões e os comportamentos assumidos são distintos e imprevisíveis. Com momentos em que se preza pelo cuidado, carinho, atenção e zelo; participando de brincadeiras; auxiliando na resolução de problemas; praticando o ouvir.

*“Nessa semana a secretaria de educação havia marcado o planejamento da escola na sede da secretaria, organizando este momento por séries, a segunda-feira era para os professores do 3º e 4º ano. Os professores costumam, nesses momentos, mandarem recados nas agendas dos alunos, avisando sobre sua falta, portanto a ausência do dia letivo. Contudo, mesmo assim ainda observavam-se alunos dessas séries na escola, precisando que a coordenação entrasse em contato com a família para irem buscar seus filhos. Em um desses momentos, um aluno esperava no hall, sem muito que fazer abriu seu caderno e foi desenhar no horário do lanche, a coordenadora foi até ele e perguntou se não queria comer, ofereceu o lanche da escola e mais outras possibilidades de lanche existentes na cozinha, mas todos recusados pelo aluno. “Ta com fome meu anjo?”” (06.03.17- Diário de Campo)*

Em outro momento, no mesmo dia,

*“Uma aluna da turma de J. dirigia-se até a diretoria, sob pedido de sua professora, ao chegar procurou por algum membro que pergunta ‘O que você quer meu amor?’ , a aluna então entrega o recado e espera pela resposta.”. (06.03.17- Diário de Campo).*

Tais recortes nos mostram situações comuns, que não interferiam no desempenho normal de suas atividades, que fazem parte do trabalho dos integrantes, assistir o aluno e ao professor. Observamos um comportamento semelhante, com uso de termos carinhosos, reação dada pelo ritmo proporcionado naquela inter-relação funcionário-aluno, naquele momento em específico.

Já em tensões, a conduta assumida diverge-se e não são previsíveis.

*“Alguns alunos do Ginásio encontravam-se no hall, a espera de colegas ou família, conversam, brincam e até discutem, é, quando a diretora sai da portaria de onde chamava as crianças da educação infantil, retira o celular do bolso e quando desbloqueia-o para fazer algo desiste e diz “Já ia tirar uma foto sua para mostrar a sua mãe”. Aparentemente o aluno realizava algum comportamento reprovado por ela, como meio de registro busca a*

*fotografia e como meio punitivo a procura da mãe.” (20.03.17- Diário de Campo)*

Assim, ao desempenhar suas funções, cada membro cria uma inter-relação singular com os alunos, que assim como dito pela teoria eliasiana, seu ritmo está voltado às tensões geradas nessa inter-relação, eliciando assim determinados controles e mudanças de comportamentos e condutas, de forma não planejada.

Determinadas ações nas inter-relações, dadas pelo ritmo de tensões, promovem distintas reações entre os envolvidos, como se pode observar nos episódios abaixo.

*“(Mt. derramou refrigerante na sala e J. pediu que pegasse um pano para limpar, diante de sua resistência e negação, o caso foi levado até a direção, ao chegar na sala o caso foi explicado a Ev., que mandou Mt. ir até a cozinha e pedir um pano para limpar.)”*

*Ev: Vá lá, Mt. Pegar*

*J: Você vai lá e diz “Bom dia, me dê um pano para eu limpar aqui o chão.” Pronto. Depois lava as mãos e volta. ((Mt. foi)).*

*J: Ele não entende aí eu tenho que tá sempre, sempre com Mt. né, chamando Ev, eu tenho até vergonha, mas eu não consigo eu falo com ele, falo com ele, mas ele não me obedece /.../ agora quando Ev fala ele obedece, eu to com a cara de abestalhada com ele. ((Ev. espera na sala até que Mt. limpe e vá devolver o pano))” (27.03.17- Diário de Campo e Transcrições).*

*“(Já no horário da saída, Ev. vai até a sala de surpresa para ver como Mt. se comporta, nesse momento ele está em pé brincando de brigar com seu amigo, Dh., ao ver a diretora, Mt. muda completamente o comportamento, soltando o amigo, como é chamado por Ev. vai até a porta onde ela está e esta manda ele sentar, ficar calado e baixar a cabeça, o que é feito sem ardeio por Mt. A mesma ordem equivale a Dh. que senta e de cabeça erguida fica assobiando eliciando novas repressões por Ev. e J.)” (03.04.17- Diário de Campo).*

Nesses episódios, enquanto Mt. acata a solicitação de Ev., Dh. já a questiona, o que só comprova a complexidade das relações e a imprevisibilidade das ações, dadas pelo ritmo da relação.

A escola funciona pelas funções a ela desempenhadas, as relações Inter profissionais, o que mantém as relações estabelecidas dentro do espaço, garantindo sua funcionalidade.

*“J: Todo mundo tem seu papel aqui, o meu é de ensinar e a coordenação é de ajudar.” (27.03.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Toda relação envolve momentos de tensão, como pontuado por Elias (1993), no geral, observa-se uma relação harmônica entre os funcionários que compõe a equipe diretiva e de

apoio, com os professores, havendo trocas diárias, diálogos e cumprimentos que demonstram amizade e companheirismo, além de ajudas na execução de suas práticas.

Dispostos, as equipes buscam trabalhar junto ao professor, seja na solução de problemas, em aconselhamentos ou em “quebra-galhos”, no auxílio de atividades. Contudo, estas ajudas aparecem mais em contextos práticos, sendo difícil sustentar a demanda ou resolver problemas quando estes se tratam de materiais que necessitam de recursos além daqueles dispostos pela secretaria, momento que gera tensão para com os professores, que por vezes, necessitam tirar de seus bolsos o dinheiro necessário para a confecção de recursos para seus alunos.

Dentro da sociogênese do espaço escolar, a equipe de apoio e diretiva quer funcionar em prol dos alunos, professores e escola, sempre dispostos e de prontidão para auxiliar a todos que necessitarem, seja na preparação de sala multimídia, de materiais ou na cópia de tarefas. O que não acontece apenas com os membros da instituição e integrantes da sociogênese escolar, mas também com aqueles que chegam ao espaço a procura de informações, o que cria relações fortes com a família, que sente no espaço um local de confiança.

Desta forma, a escola e sua organização é apenas um exemplo das figurações sociais e interdependência, tão relatado por Elias (1993). O que vemos são funções distintas que trabalham interligadas em prol do funcionamento da instituição e formam uma grande teia de relações.

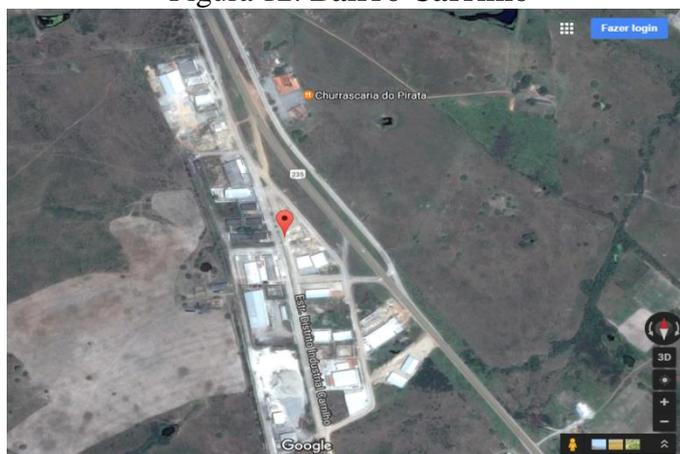
### 6.3. A SOCIOGÊNESE NUCLEAR DO PROFESSOR

Aqui, tomo como nuclear a configuração social central da qual J. teve origem, considerando sua família e formação, sua criação, seu meio de vivência e as múltiplas construções adquiridas pelos distintos espaços sociais pertencidos.

J., é uma pedagoga formada pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), com especialização em Educação Especial pela Universidade Tiradentes (UNIT) e curso acadêmico em letras português, tem trinta e nove (39) anos de idade, com vinte (20) anos de atuação como docente, destes, quinze (15) anos com graduação. Filha da terra, J. nasceu e se criou na cidade de Itabaiana, mudando-se apenas de bairro, passando do Carrilho para o bairro hoje nomeado Oviêdo Teixeira, em seguida para o bairro Serrano (onde reside atualmente), os dois últimos que circunda o bairro Rotary, e o primeiro já no começo da cidade.

De todos os bairros vividos, aquele que apresenta menor condição de moradia foi o Carrilho, que hoje sedia o Distrito Industrial de Itabaiana, como pode ser visto na figura abaixo.

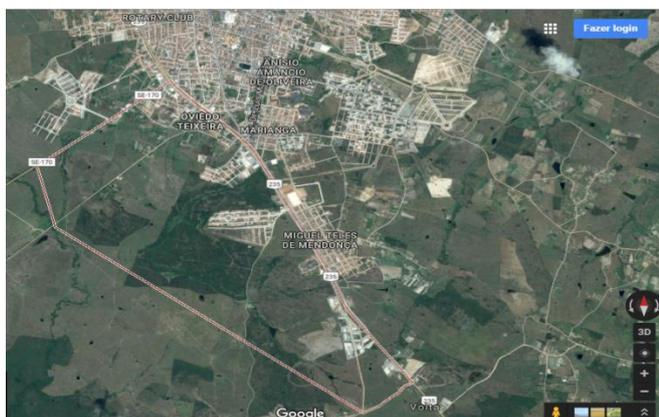
Figura 12: **Bairro Carrilho**



Fonte: Google Maps

Já o bairro Oviêdo Teixeira, engloba todo o espaço delimitado de vermelho na figura abaixo.

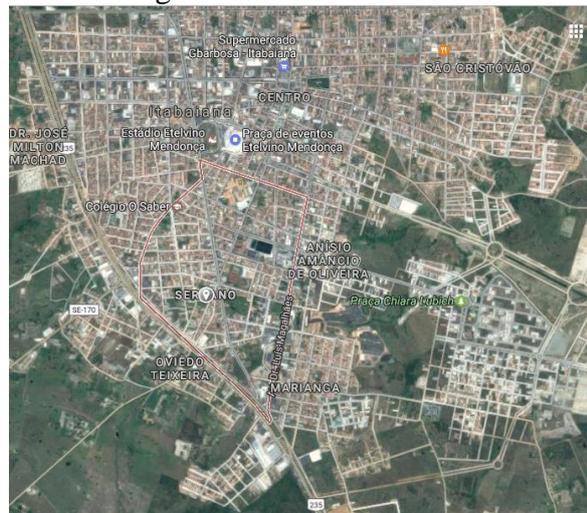
Figura 13: **Bairro Oviêdo Teixeira**



Fonte: Google Maps

Tal bairro conta com grande extensão de terra, envolvendo uma área mais afastada na cidade, com casas grandes e pequenas, sítios, fazendas e loteamentos. O bairro de moradia atual de J. é o Serrano, vizinho ao bairro da escola, que conta com escolas particulares e privadas, mercadinhos de pequeno e médio porte, casas grandes e pequenas, empresas de confecção de joias, locadora de carros, lojas de material de construção, oficinas, academias, distribuidoras, clínicas de saúde e vários outros estabelecimentos comerciais.

**Figura 14: Bairro Serrano**



Fonte: Google Maps

J. perdeu sua mãe cedo, com dezessete (17) anos devido a doença autoimune (Lúpus), nasceu no Carrilho e logo se mudou para o bairro Oviêdo Teixeira, do qual saiu quando tinha dezenove (19) anos.

Mãe de dois filhos, casada, trabalha pela manhã na Escola e a tarde ajuda o esposo no seu estabelecimento comercial situado no bairro Serrano.

J., relata que começou a trabalhar com quinze (15) anos, fazendo um pouco de tudo, costurando, trabalhando no comércio, vendendo cachorro-quente dentre várias outras ocupações.

Filha de pai Camelô e mãe Dona de Casa, ela relata ter tido uma infância feliz, lembre-se de sua mãe sempre triste, nervosa e impaciente, pessoa que batia por pouca coisa, que estabelecia regras e horários para tudo, para comer, estudar, brincar, trabalhar. Segundo J., esse sistema que foi criada resplandece a criação de sua mãe, criada por madrasta que ficara traumatizada e reverte a criação de seus próprios filhos, segundo J., também com mania de limpeza.

Em sua casa, a partir de um momento as atividades eram todas divididas, cabendo a J. à ajuda na realização das tarefas domésticas, além de trabalhar e estudar, assim, trabalhava durante todo o dia e estudava no período da noite, em escolas públicas e onde fosse mais próximo de sua casa. E ao seu único irmão, cabiam atividades mais masculinas.

Dentre seus momentos de brincar, sempre preferia a brincadeira lúdica, o faz de conta e as bonecas. Fora criada junto de sua família, brincando com seus primos e vizinhos mais próximos. Embora morasse em uma casa pequena, era rodeada de sítios, que facilitava na criação de brincadeiras e seus contextos. Conquanto de classe econômica menos favorecida, nunca passou por muitas dificuldades, contando sempre com a ajuda da família.

J. relata que cresceu ouvindo que nunca iria fazer faculdade, diante das condições financeiras da família e a pouca possibilidade de arcar com as despesas no transporte público, uma vez que até aquele momento ainda não havia a Universidade Federal de Sergipe em Itabaiana, sendo preciso que todos os alunos se locomovessem até a capital.

A escolha do ser professor partiu de sua mãe, sendo seguido por J. que inicialmente pensou em fazer contabilidade, nos cursos disponibilizados no Município, mas devido a carreira frustrada de sua tia foi aconselhada a ser professora.

*-“Faça formação, pelo menos você trabalha como professora, o que importa é o emprego’, então, eu fiz professora porque eu fui obediente a minha mãe.”<sup>12</sup>*

Com o curso, J. pôde logo trabalhar como docente, sendo o certificado aceito em escolas particulares e públicas pelo sistema de contrato. Assim, antes de sua graduação, trabalhou em escolas particulares, e públicas, no Município de Itabaiana e Macambira.

Após a graduação vieram novos concursos, conseguindo trabalho ainda na rede pública, agora em Macambira, Itabaiana e Areia Branca, sempre buscando manter dois vínculos. Pouco antes do nascimento de seu primeiro filho, J. resolve mudar de vida, não mais se desdobrando para manter dois turnos de trabalhos como docente, então entrega vários cargos adquiridos via concurso.

Embora a escolha da profissão partisse do conselho de sua mãe, hoje, J. não relata arrependimento, e durante a entrevista falou sempre de seu trabalho e de suas ações com amor. Embora com vinte (20) anos de carreira, apenas em 2016 foi remanejada para a Educação

---

<sup>12</sup> Discurso de J. quando questionada o porquê ser professor

Infantil, por escolha da direção da escola, série em que permanece em atuação e desenvolveu apreço, embora, segundo ela, com todo trabalho manual exigido.

Para J., o gosto pela educação infantil foi mais pelo descanso vocal que apresentou, comparada as aulas ministradas em outras séries, uma vez que consegue mesclar mais as atividades com os períodos de descanso.

Ao falar de sua profissão expressa amor, é relatado que adquiriu experiências diversas nos variados meios de formação, mas enfatiza que apenas a vivência em sala de aula, após a formação é que constrói o professor, aprendendo dentro do meio de trabalho e com a vida a habilidade da Paciência.

*- “/.../ estágio era aquela coisa organizada como minha mãe era, tudo muito naquela hora, que eu já gostei! Mas diferente da sala de aula porque a gente tem uma liberdade muito grande quando a gente trabalha em escola pública, né. Tanto com o planejar quanto com o lidar com o aluno, como com lidar com a mãe. Escola pública é uma benção na vida da pessoa, /.../ o que aprende mesmo é na sala de aula, é o tempo, é a vida, é a idade, porque a gente vai amadurecendo.”*

Na execução de sua prática, durante um tempo se espelhou em outra pedagoga da rede Estadual e sua comadre, L.A., que na visão de J. realiza um trabalho fantástico através da metodologia utilizada, com uso de músicas, textos, além de seu vasto conhecimento.

Na admiração de sua colega e amiga, em sua prática, J. relata que busca trabalhar com os conteúdos oferecidos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, aplicando uma metodologia interdisciplinar, com a contextualização e interligação dos assuntos, embora haja momentos em que aplica meramente o método silábico.

Em geral, há menção da interdisciplinarização do conteúdo propondo a matemática e linguagem junto à aplicação de projetos.

*- “/.../ agora em Março a gente trabalha muito essa questão da água, tem uma semana de atividades relacionadas à água (+) então, “com que letra começa?”, “Com A”, “Que outra vogal tem na palavra ÁGUA?”, então eu boto sempre o gramatical junto com a sílaba, eu tento interdisciplinarizar, juntar todos os conteúdos, aí eu já vou falar em que, acho que um pouquinho de Sociedade e Cultura, de História, de como tá acabando a água, porque tá faltando, porque precisamos não desperdiçar, né. Aí eu posso desenhar uma torneirinha com algumas gotinhas de água e então “Quantas gotinhas de água estão caindo?”, “Vamos contar.”, “Vamos numerar.”, “Vamos escrever o nome dessa gotinha de água”.”*

Assim, trabalha conteúdos como música, matemática (lógica, tabuada de soma com números, em desenhos e palavras), linguagem (vogais, consoantes, sílabas, pequenas palavras, palavras dissílabas, gramática), além de abordar as datas comemorativas e os elementos naturais (ar, água, terra e mar) e os valores humanos, com preferência e maior foco nos conteúdos de linguagem, por acreditar ser importante e de maior facilidade para contextualização. Para isso, faz uso de materiais diversos como histórias infantis, jogos, fantoches, acreditando ser o melhor meio para “ganhar aprendizagem”.

Para J., o processo de aprendizagem é mobilizado criando-se um espaço de afeto e situações que permitam que seus alunos gostem de ir à escola. Assim, em sua entrevista, afirma que a mobilização acontece pela ação do professor *“eu tento levar prazer ao que não é tão bom talvez pra eles”*.

Nesta perspectiva ‘ser um bom aluno’ para J. não é denominável, como pode-se ver no fragmento de sua entrevista:

*- “/.../ um bom aluno é ele ser gente, um ser humano, chegar na escola, querendo ou não aprender, porque quando ele não quer tem um motivo, estando ou não estando, e com higiene, que isso me incomoda um pouco, que não vou mentir né, mas eu tenho é pena, e:: todo aluno é bom! A gente é que tem que aprender a fazer com que ele fique melhor, ou no padrão que a gente acha que é o correto, né. Eu nunca tive um mal aluno, já trabalhei com assassino, com drogado /.../”*

Para tanto, o papel do professor está

*- “/.../ além de ensinar e aprender, né /.../ O papel do professor eu não sei assim em uma frase determinar, né. Mas ele está, acho que hoje, em uma sociedade, pra complementar o papel da família, né. Complementar também, mas o principal é ensinar e aprender, é o letramento, é o desenvolvimento linguístico, é o comportamental, é o cultural.*

J. vê a escola como *vida*, meio para a socialização, contato com as diversidades e alimentação do respeito. Desta forma, o sentido de ir à escola para J. reside na possibilidade de viver melhor, como exposto no discurso abaixo.

*- “Por que eu acho que é importante a gente interagir, saber (+) é:: falar com o outro, saber ouvir o outro /.../”*

Para tanto, J. acredita que o aprender acontece em todos os meios, e a todo momento, estabelecido pelas relações sociais, como evidente no fragmento que segue,

- “a gente tá aprendendo também, não só os alunos né, a gente tá aprendendo, você vai aprender muito, né, vai aprender muito, tanto com os meus alunos, quanto com as minhas mães, como comigo, como eu com você, como com a direção.”

Enquanto a aprendizagem acontece nos distintos meios, a compreensão para J. vai além do aprender, reside em etapas anteriores ao processo de aprendizagem, é o que molda as ações e comportamentos. Assim,

- “/.../ compreender vai além do aprender no meu olhar /.../ o compreender é um todo, é a totalidade do que seria de tudo que eu disse sobre aprendizagem, desse conhecimento. O compreender que o aluno não fez o dever de casa uma vez ou outra porque não compreender? /.../ Qual o problema de uma vez ou outra uma mãe não fazer o dever de casa? Não precisa o aluno ser castigado por isso, né /.../ Porque é uma vida ali, é uma compreensão. /.../ Mas é eu compreender da necessidade não compreender porque dormiu até tarde não, entendeu? /.../ Antigamente eu tratava todos por igual e hoje eu vejo que não pode ser dessa forma. Existem pessoas que precisam de olhar diferenciado. /.../ Então eu digo que existe as compreensões necessárias e aquelas que o povo entende errado, que acha que já é liberdade, né. “Compreender que o menino chegou tarde porque dormiu...” NÃO! Não é esse tipo de compreensão que a gente tá falando aqui, é o compreender da necessidade mesmo e eu acho que eu tento fazer isso também, mas eu tenho minhas falhas e não são poucas não.”

Dentro dos espaços de interação social, que J. reconhece como meio de aprendizagem, é reconhecido os distintos espaços de formação que a lapidaram, construíram e continuam a construir, com a essência, valores e crenças que hoje carrega. Assim, valoriza os aprendizados adquiridos com os pais, os valores de não mentir; a valorizar os mínimos detalhes e a arte do cuidado. Enquanto que na rua, o contato com outras crianças e outros adultos possibilitou aprender a brincar, para tanto, o respeito às regras, os limites, a criatividade. À escola é atribuído um grande ensinamento, o calar.

Com toda essa história de vida ainda existe por parte de J., expectativas, que motivam e servem de alavanca para maiores conquistas e grandes melhorias, assim, é esperado:

- “Ah eu espero viver muito, com muita saúde muita vontade de viver. /.../ É (+) espero ver meus filhos felizes /.../ Eu espero fazer mais pela educação, eu espero ter saúde, vontade, né. Primeiro como eu disse é viver muito, então primeiro é eu, depois ver meus filhos viver bem e felizes com qualquer profissão /.../ E pra meus alunos e por mim enquanto professora, eu espero assim /.../ que cada vez mais a gente pudesse ser cada vez mais motivado, incentivado por parte das pessoas que estão em coordenação e direção. Que às vezes a gente se sente só, né, talvez a gente queira demais, não sei. E que eu tenha só assim, força, saúde e coragem para fazer o que eu já faço, aprender e compreender e melhorar, né. Isso que é o melhor, essa que é a vontade.”

Com isso, o que se observa são desejos advindos da infância, na vontade de viver muito, de viver feliz, coisa não vivenciada por sua mãe e experienciada por J. Observa-se desejo de mudanças além de sua vida pessoal, desejo de poder fazer mais e diferente, de proporcionar mais experiências para seus alunos, assim como o mundo e seus contextos de vivência não lhes proporcionaram. Percebe-se que para J., sua construção e aprendizagem é gradativa, processual, na qual aprende-se cada vez mais e melhor, ensinando a calar, a ouvir, a compreender, a agir.

### **6.3.1. A sociogênese da sala de aula**

Trata-se da pré-alfabetização do agrupamento etário dos cinco anos, no turno matutino, sob orientação e cuidado da professora J., sua sala de aula é composta por vinte (20) alunos, destes apenas alguns são novatos na instituição, advindos de escolas particulares (O Cantinho da Tia Val, Magnus, O Saber, escolas particulares do bairro Rotary e Serrano) e de escola pública (CSU, situado em um bairro nas adjacências do Rotary).

Durante o ano letivo, a sala de aula sofreu variações no número de alunos, decorrente de transferências internas e externas e até de não adaptação à sala de aula e a chegada de novos alunos, o que fez com que finalizássemos com mais de vinte (20) alunos.

É organizada em dois semicírculos, segundo J., com o intuito de facilitar a socialização e comunicação dos alunos, além de facilitar seu trabalho. Os alunos são dispostos em frente ao quadro e a carteira da professora se dispõe em frente à porta; conta com um ventilador e alguns basculantes, auxiliando na iluminação e ventilação da sala; além de um armário do professor. As paredes são metade de azulejos de cores mais cinza e a outra metade, com pintura clássica como a do Pezão, de Tarsila do Amaral, pintado dentro de um contexto que é uma área de mata com algumas pedras e árvores.

**Figura 15: Sala de Aula de J, primeiro dia de aula.**



Fonte: Acervo pessoal da autora

Dentro da sala, aos poucos foram criadas uma decoração própria e pessoal da turma, adornada com atividades artísticas produzidas pelas crianças. As decorações estiveram na parte externa da sala, nos corredores e colunas, enfeitados de T.N.T. e E.V.A. em formas de letras e desenhos, todos confeccionados pela equipe de apoio da escola.

Inicialmente, J. adota um sistema de funcionamento através de regras que tentam ser aplicadas, embora haja flexibilidade, são elas:

- Saída da sala por dois motivos, a ingestão de água e a ida ao banheiro, sendo contabilizado apenas duas saídas para cada ação;
- Trazer água de casa na garrafinha para evitar a saída;
- Começar o lanche só após recolher os materiais de cima da carteira e estender a toalhinha para integridade da limpeza da mesa.
- Limpar o local caso suje;
- “Passar o zíper na boca” durante a explicação do professor ou fala de alguém;

Segundo J., no início do ano costuma adotar um mensageiro, que muda durante o ano entregando mensagens dela a equipe diretiva ou de apoio, dependendo da necessidade do caso. Esse mensageiro é escolhido por ela e tem como critério o aluno que melhor consegue se expressar e passar recados, com maior habilidade de autonomia e expressão.

É uma turma advinda de diferentes espaços e com múltiplas realidades, crianças que já frequentavam a instituição e outras de outros espaços públicos e privados. Expõe-se uma diversificada realidade familiar, aqueles que mantêm uma relação familiar de pai + mãe + irmão(s); aqueles divorciados, em guarda compartilhada; famílias que compartilham a formação com a escola e até aquelas que atribuem total responsabilidade a ela.

Considerada difícil por todos da instituição, conclusão chegada pelo comportamento, pouca autonomia, responsabilidade e respeito demonstrado pela turma. São crianças que na inter-relação provocam tensões pela recusa ao cumprimento de regras, em alguns momentos, levando a diversificadas reações dos membros que figuram a instituição de ensino, sendo difícil até para eles lidarem com tais situações.

Acompanhando a sala de J., em seu discurso era comum, inicialmente, as diferenças entre a turma do ano de 2017, e a do ano anterior, de 2016, queixando-se do comportamento, da pouca adesão da família e até de alguns costumes apresentados, como o hábito do uso de vocabulários chulos, como podemos perceber nos episódios que segue.

**Episódio 1:** “((Falando comigo))

*J: Eu nunca pedi dever de casa aos meus alunos no ano passado para eu ter que identificar que caderno era, eu nunca precisei fazer isso. E eles entendiam que aquele aluno que não levava o caderno e deixasse aqui em cima eles ficavam sem recreio. Se isso aconteceu, foi duas vezes no ano todo. Coisas menores de dá um recado eu não sei quem mandar lá, eles não sabem quem é quem, não distinguem ((falando da turma atual)) /.../ coisas de papel higiênico eles já sabiam, de pegar o papel higiênico, lavar a mão com detergente, quantidade, tudo ((turma antiga)). E era a mesma idade. E eles tinham uma estrutura familiar diferente.” (27.03.17: Diário de Campo e Transcrições).*

**Episódio 2:** “((Com a chamada para dar o visto na atividade dos alunos, uma aluna começou a falar alto para outra que era para pegar o caderno de aula, quando Dh., talvez de afronte ou confronto))

*Dh: Caderno de bosta! Caderno de bosta! Caderno de bosta ((aumentando a intensidade))” (03.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Podemos observar no episódio um, o relato de J., fazendo uso da comparação para demonstrar que a situação atual é nova e requer dela maior adaptação, nem sempre sabendo como lidar. No episódio dois trazemos exemplo de vocabulário utilizado por algumas crianças, que é rejeitado por J. e a partir disso precisa fazer com que reduzam seu uso.

O que se observa, é que o não cumprimento das ordens e regras<sup>13</sup> dadas por J. é impactante para ela, que tenta se adaptar a realidade que lhe cabe, para isso, falando mais de uma vez para ser atendida, alterando sua voz para se sobressair as conversas paralelas realizadas pelos alunos, o que leva a adoção de reação não planejadas.

Portanto, como qualquer relação, a estabelecida na turma envolve um processo de (re)construção, (ELIAS, 1994), no qual J. busca assumir seu papel como professor. Mas pela

---

<sup>13</sup> Ver no item de relação com o poder

relação de interdependência defendida pela teoria eliasiana não falamos de uma relação de poder unilateral, assim, a função de J. atrela-se a dos alunos. Embora para J., seja necessário o silêncio e o cumprimento de regras, há chances do movimento dessa balança de poder pelas crianças, que podem controlar o ritmo da aula justamente através da continuidade das conversas.

Para configurar sua sala de aula, embora haja momentos de planejamento pedagógico, como visto em outros momentos desse trabalho, o planejamento de cada professor é solitário, realizado em diferentes momentos, mas podendo ser influenciado pelo referencial do município e/ou da instituição alocado, espelhado nos parâmetros curriculares nacionais, que propõe o trabalho com os eixos temáticos.

Desta forma, J. realizou seu planejamento anual dentro dos eixos temáticos sugeridos para a educação infantil, voltados a linguagem e oralidade; matemática; natureza e sociedade; e musicalidade. Trazendo distintos objetivos e conteúdos, de acordo com os eixos a serem trabalhados.

Carrega em sua produção, uma estrutura que assimila os pressupostos da instituição, quando propõe contextualizar os conhecimentos a partir do momento que intercala todos os eixos temáticos. De forma sucinta apresenta como objetivo geral, entrelaçando todos os eixos, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, promovendo autonomia e construção de valores; edificação de habilidades cognitivas como raciocínio e atenção, além do reconhecimento de objetos; auto reconhecimento do corpo e valorização do eixo familiar e social.

**Figura 16: Atividade lúdica de revisão (conhecendo as partes do corpo, estimulando atenção e concentração).**



Fonte: Acervo pessoal da autora (10.04.17)

Traz como metodologia, meios ilustrativos, lúdicos e expositivos como figuras, cartazes, quadro, caderno, música, histórias, jogos e brincadeiras, de uso individual ou coletivo, e desenvolvimento de coordenação motora, como pode ser visualizado nos relatos abaixo e fotos.

**Figura 17: Contagem de história**



Fonte: Acervo pessoal da autora (03.04 e 24.04.17)

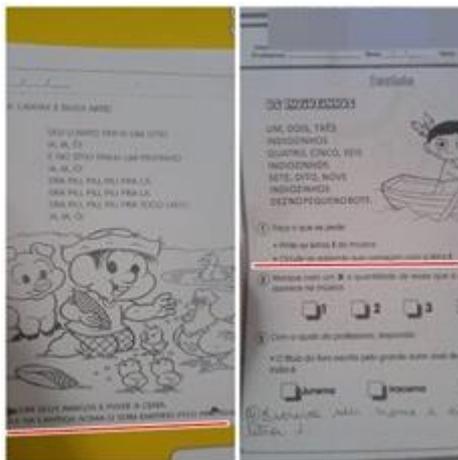
Para a linguagem e oralidade, parte dos pilares escutar-falar-escrever-ler, explorando habilidades dialógicas, mas com escrita centrada em tracejados, desenho livre, pintura, recorte, colagens e atividades no caderno, além da produção a partir de desenhos, estimulando a produção de textos; volta-se ao traçado de vogais inseridas em palavras, bem como seus reconhecimentos e o estímulo ao processo de letramento.

**Figura 18: Recontagem através do desenho. Crianças ficavam livres quanto aos personagens a desenhar.**



Fonte: Acervo pessoal da autora (03.04.17)

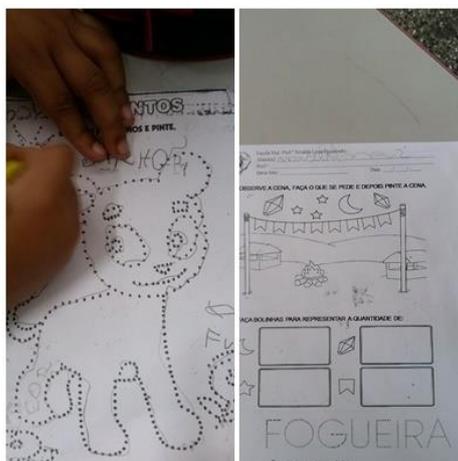
**Figura19: Atividade de casa que pede para identificar vogais e sons inseridos nas letras das músicas.**



Fonte: Acervo pessoal da autora (15.05 e 20.04.17)

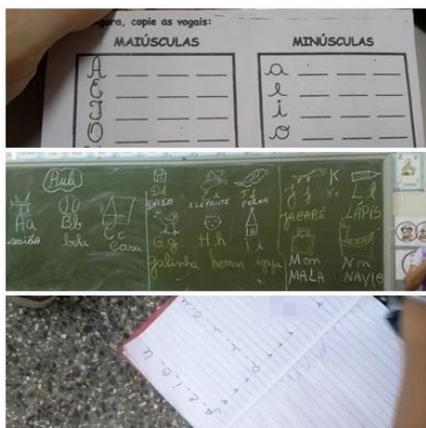
Tais situações foram presenciadas em momentos distintos na sala de aula de J., sinalizando seu seguimento no planejamento semestral, como pode ser visto nos espaços seguintes deste trabalho. A escrita, por sua vez, vai além do tracejado, voltando-se a atividades de cópia no caderno e no quadro e estimulação para a produção do nome das próprias crianças, sem apoio visual, para tanto, indo além do planejado.

**Figura 19: Atividade de cobrir o tracejado**



Fonte: Acervo pessoal da autora (13.02 e 05.06.17)

**Figura 20: Atividades de cópia do quadro, do caderno e da folha oferecido por J. como atividade de aula.**



Fonte: Acervo pessoal da autora (29.05; 29.05 e 20.03.17)

A proposta da leitura, por sua vez, é centrada em imagens, emissão e reconhecimento de vogais, produção de encontros vocálicos, estudo do alfabeto e dos tipos de letras bastão e cursiva, com trabalho voltado a famílias silábicas.

**Figura 21: Atividade de leitura de imagem**



Fonte: Acervo pessoal da autora (24.04.17)

Este pilar aproxima-se currículo pedagógico da instituição, que propõem o despertar do interesse pelos diversos gêneros textuais; familiarização do processo gráfico, manuseio de livros, revistas e estímulo com uso de sentidos, tato, visão e audição, com práticas no incentivo da leitura e fala. Assim, podemos afirmar que as atividades planejadas por J. incentivam de forma direta ou indireta os pressupostos do currículo pedagógico, mas precisa, em sua prática, reconsiderar alguns itens.

Um dos aspectos inseridos no pilar de trabalho de J. é o falar, estimulado através do relato, para isso, as segundas-feiras, faz parte da rotina, o momento em que as crianças contam, voluntariamente, como foi seu final de semana, mediado por J. através de perguntas eliciadoras que vão direcionando o processo da narrativa, como exposto no fragmento abaixo.

“J: Oe gente, K., o::e gente, K. esta sentindo falta de uma coisa, vem cá K. ((Chama ele para a frente, de modo a ficar na frente de todos)) K. sentiu falta, que normalmente e, principalmente, na segunda feira, nós perguntamos o que fez no final de semana. Como hoje eu só perguntei por cima, por conta do horário, e não dei tanta importância a ouvir cada um de vocês, K. me contou lá no meu birô para dizer o que fez no final de semana. Eu achei TÃO bonitinho o que ele fez, tão bonitinho, tão bonitinho que eu vou deixar que ele fale para vocês /.../

K: Eu fui para a carreata

J: Carreata? O que é carreata, vocês sabem?

Todos: Sim ((alguns começavam a contar suas experiências))

Nt: É o dos caminhoneiros

J: É o dos caminhoneiros! Tem o que lá? É caminhão grande, ou caminhão pequeno? ((A turma faz silêncio)) Oe tem caminhão de verdade e tem caminhão de brinquedo para os meninos, né isso? ((O assunto levanta o ânimo das crianças e J. precisa falar mais alto)) Quem aqui foi ontem para a carreata? Ontem? ((Diante da pergunta boa parte dos alunos gritam ao falar “Eu”)) /.../

K: Meu caminhão era desse tamanho ((mostrando o tamanho do caminhão))

J: Oe o caminhão de K. era desse tamanho ((repete o movimento feito pelo garoto)) e você andou na rua com esses caminhãozinho? Caminhou as ruas todas?

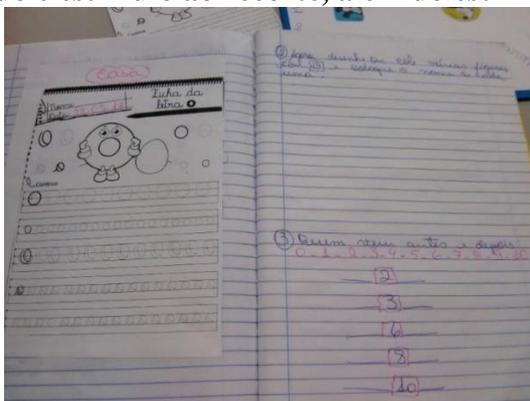
K: ((balança a cabeça positivamente)) /.../

J: Que mais K., você foi?

K: Passei no povoado cabeça do russo” (05.06.17: Diário de Campo e Transcrição).

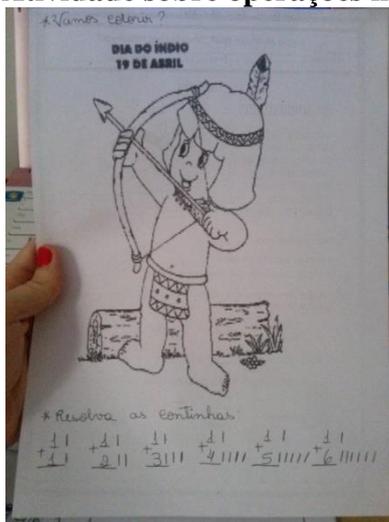
Na matemática embasa seu conteúdo no referencial da instituição, voltando-se a teor como quantidade; semelhança; posição; relação cardinal e ordinal; termo; altura, além de jogos matemáticos e cores; texturas; formas geométricas; distância; contagem; números pares e ímpares e vizinhos; numerais de 0 a 10; operações matemáticas; conjuntos; volume; temperatura e tempo.

**Figura 22: Atividade com orientação espacial e temporal, coordenação motora fina através do tracejado e estímulo ao recorte, além do estímulo a escrita livre**



Fonte: Acervo pessoal da autora (29.05.17)

Figura 23: Atividade sobre operações matemáticas



Fonte: Acervo pessoal da autora (20.04.17)

Na prática alguns temas são trabalhados dentro de um contexto, as atividades sensoriais, por exemplo. Na imagem abaixo, abarcaram numerais, cores, direção (direita e esquerda), além das casas numéricas, conjuntos e o processo gráfico dos números, o que demonstra que, assim como relatado, algumas temáticas não são trabalhadas de forma isolada.

Figura 24: Trabalho com os numerais com uso dos órgãos do sentido



Fonte: Acervo pessoal da autora (27.03.17)

Em natureza e sociedade, assenta-se ao trabalho com os elementos da natureza; o ser humano; diversidade étnico-racial; noções topológicas, temporais e datas comemorativas; animais, espaço; equilíbrio; órgãos do sentido e alimento; plantas; cuidado com a natureza e família; astros; água e poluição. Trabalhados a partir de observações, descrições, análises, elaboração de desenhos e relato de experiências.

Figura 25: Atividade de noção espacial e cores

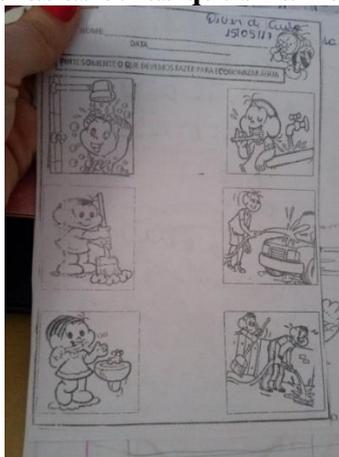


Fonte: Acervo pessoal da autora (17.04.17)

Embora façam parte dos documentos oficiais são feitas adaptações considerando as prioridades dadas por J. ao conteúdo que devem ser passados e ao ritmo dado pela turma, sendo necessário em alguns momentos, a adaptação do material, o que acontece com a metodologia escolhida para ser trabalhada em sala.

Esta adaptação fica evidente no decorrer deste trabalho, no aspecto de que nem sempre se parte das experiências de cada criança ou de observações para explicar determinados conteúdos, previamente se escolhe um conteúdo a ser passado, bastando à descrição de imagens e a aproximação com a realidade<sup>14</sup>.

Figura 26: Atividade de aula na revisão sobre o cuidado com a água, no qual as crianças deveriam pintar apenas as cenas que sinalizassem o não desperdício.



Fonte: Acervo pessoal da autora (15.05.17)

<sup>14</sup> Ver categoria de relação com o saber

**Figura 27: Atividades de hábitos saudáveis com visita a feira de exposição e desenho da maçã no rosto como meio de fixação**



Fonte: Arquivo enviado por J.

**Figura 28: Trabalho com as datas comemorativas**



Fonte: Arquivos enviados por J.

Artes e musicalidade, parte do trabalho com materiais e confecção de recursos, com uso de massinha de modelar, materiais recicláveis, músicas, dramatizações e pinturas, com confecções livres e modeladas como enrolar bolinhas, fazer cobrinhas e colagem dentro do espaço delimitado. Assim cumpre alguns conteúdos inseridos nos documentos oficiais quanto ao estímulo dos movimentos corporais no ritmo e canto, incentivo a criatividade e produção.

**Figura 29: Atividade do dia das mães, corte e colagem de papel no espaço delimitado**



Fonte: Acervo pessoal da autora (08.04.17)

Com isso, J. cumpre os pressupostos do currículo pedagógico, adaptando-o a sua forma de reger e ver a educação e sua função como educadora. Embora apresente aqui uma forma simplificada de seu planejamento, a prática diária revela maiores ações, cumpre, mas também deixa de cumprir algumas propostas do PPP e Currículo pedagógico, como veremos com maiores detalhes nos itens seguintes<sup>15</sup>.

**Figura 30: Atividades recreativas, de coordenação motora e expressão corporal.**



Fonte: Acervo pessoal da autora (distintas datas)

No planejamento de J., se parte de um objetivo geral na qual reconhece o sujeito múltiplo formado não apenas pela linguagem e matemática, mas com a necessidade de construção em todos os eixos temáticos, propõe a autonomia e construção de valores, reconhecimentos de sua identidade, valorização social e construção de habilidades cognitivas, como citado anteriormente.

<sup>15</sup> Ver item sobre a cultura e a relação, relação com o saber e a relação de poder.

J., não deixa de trabalhar os eixos temáticos, nem deixa de cumprir sua proposta semestral em termos de conteúdos e objetivos, no entanto, algumas de suas práticas fragilizam a ideologia dos projetos e currículo pedagógico propostos pela instituição, embasados em Vigotsky e Piaget. O primeiro destacado para entender a aprendizagem a partir da inter-relação, enquanto o segundo é abordado no sentido da construção do pensamento<sup>16</sup>.

Isso nos faz questionar que tipo de criticidade e participação são estas que estão sendo formadas; se há reais reconhecimentos da criança quanto ser histórico cultural; os valores e reconhecimentos que entram em combate a partir das relações nas diversidades culturais.

Assim, organizamos os achados em categorias a partir dos objetivos deste trabalho, de modo a permitir maior visualização desses no que diz respeito à relação com o saber, à relação de poder e a cultura na relação estabelecida dentro da sala de aula estudada.

#### 6.3.1.1. As relações de poder

Como foi dito anteriormente, este trabalho é analisado a partir da análise de conteúdo, tal meio nos permite o uso de uma abordagem teórica que fundamente os resultados encontrados. Nesse viés, a análise de conteúdo nos permitiu identificar subcategorias a partir da análise lexical e temática feita nas transcrições.

Assim, das transcrições agrupadas nessa categoria de relação de poder, emergiram subcategorias como obediência e silêncio, que nortearam o processo da relação de poder dentro da relação professor e aluno, o que pode ser visualizado de maneira melhor, no decorrer do trabalho, no qual os resultados são analisados a partir da fundamentação dada pela teoria eliasiana.

Como viemos reforçando durante todo o trabalho, para Elias (1994), as relações devem ser entendidas pelos fios que a sustentam, sabemos que cada criança se interliga com J.

---

<sup>16</sup> Como se pode observar em outros momentos deste trabalho, no item “Seus Documentos”.

de maneira peculiar, formando tensões que modificam o professor e o aluno individualmente, assim como a relação entre eles.

Falamos aqui de relações entre diferentes gerações, que carregam crenças, costumes e valores distintos, mas que também se aproximam. Falamos de uma relação que envolve, segundo Elias (2012, p. 470) um grupo “de caráter diferenciado, de um grupo que se define pela idade [...] de pequenos seres humanos totalmente dependentes dos maiores e que se encontram a caminho de se tornarem adultos. Trata-se de crianças que formam um grupo social particular”.

Desta forma, fica ainda mais complexo entender as relações e a forma como fios são tecidos nessa teia de relações. Acreditamos que, assim como autor supracitado, as crianças não são adultos pequenos, eles tornam-se adultos através de um processo civilizador variante e relacional aos modelos sociais pertencentes.

O processo civilizador, por sua vez, é entendido pela interiorização singular das proibições que passam de uma coerção externa até uma autocoerção de comportamentos e emoções (ELIAS, 2001a).

Falamos de um longo processo, histórico e fruto de uma cultura, que delinea as emoções, amplia estados mentais e constrói autoconsciência, segundo Kirschner (1999), ao estudar a teoria eliasiana.

#### Subcategoria 1: Obediência

Ao estudar a relação de poder estabelecida na sala de aula estudada, foi observado que alguns aspectos regulamentam a relação, para este trabalho elencamos a obediência e o silêncio. Aspectos que fundamentam a prática em sala de aula.

Ao trazermos um conceito simples, obediência, aqui é entendida como “fazer o que é ordenado [...] dobrar-se ao que é imposto ou ordenado por alguém [...]” (SACCONI, 1996, p. 486). Tal conceito nos conduz a escuta e atenção ao que é proferido por outrem, o que implica em submissão, como é possível observar nos relatos a seguir.

Trata-se de uma forma de ver a relação de poder no qual um dos sentidos criados é a obediência, mesmo em relações nas quais há movimentação constante na balança de poder,

segundo a teoria eliasiana (ELIAS e SCOTSON, 2000.), suficiente para perpetuar sua importância e seu sentido.

O que vemos, é uma forma de funcionamento da sala de aula na qual há necessidade do cumprimento de regras, nas quais todos têm uma função<sup>17</sup> e essas são interdependentes, configuração intencional no sentido de promover diferentes aprendizagens aos alunos, cabendo ao professor o papel de mediar o desempenho dessas funções e consequentemente diferentes aprendizagens, mantendo a configuração da sala de aula.

Ao adentrar no espaço escolar e fazer parte de uma sala de aula, conseguimos incorporar-nos em uma relação, estabelecida entre Professor e aluno, Aluno e Aluno; e Aluno e Funcionário.

Dentro deste espaço, em um processo cultural, como já foi relato neste trabalho quando exposto sobre a sociogênese escolar, é estipulado a necessidade em adaptar-se a regras já estabelecidas, a uma rede já formada, que na escola é a todo o momento formatada, como se observa do episódio abaixo.

*“(Mt. Havia derramado Fanta no chão, como a pouca habilidade em manusear elementos é comum para ele, J. pede para ir pegar um pano de limpar))*

*J: Vá pegar um pano na cozinha vá, bote aqui no cantinho.*

*Mt: Eu não sei não tia*

*J: vá buscar um pano para limpar a sala, vá buscar um pano na cozinha vá.*

*Mt: Não /.../” (27.03.17. Diário de Campo e Transcrição)*

A discussão entre Mt. e J. continua a acontecer, com momentos em que a voz recebe maior acentuação e períodos em que se suaviza, até que a diretora chega e solicita que Mt. pegue o pano como pedido por J. e assim é feito.

Nessa relação, agora estabelecida entre Mt. e J. observamos uma relação de poder que segundo Elias (2008), não é unilateral, mas flexível, a partir das interdependências existentes entre os sujeitos. Desta forma, embora possamos ver a professora J. fazer cumprir regras observamos também a resistência de Mt. em se fazer cumprir.

Aqui, Mt. provoca novas tensões por se negar a cumprir ordens até então dificilmente questionadas, cria novas situações e experiências, tendo J. que agir diante do novo fluxo de tensão gerado, o que auxilia no fortalecimento ou fragilização da rede da relação.

---

<sup>17</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

As reações de J., por sua vez, foram várias, a resistência em ceder as vontades de Mt.; a insistência através das várias solicitações de ir pegar o pano; até a chamada da direção, falamos que essas são relacionais as tensões geradas, culminando em comportamentos não previsíveis, nem planejados, como bem relatado por Elias (1994) e mencionado por J. como uma nova situação com a qual tem que aprender a lidar.

Nesse episódio com a teoria eliasiana (1993), conseguimos visualizar as mudanças nas relações e a contribuição de cada sujeito para as transformações da configuração pertencida a partir, como defendido por Elias (2008), da interdependência e das relações de poder existentes em qualquer relação.

O que se observa é que no evento de Mt., se fragiliza a ideia de relação de poder unilateral existentes da relação professor e aluno, na qual há um que manda (Professor) e o outro que obedece (aluno), sim, fortalece a ideia de que distintas relações podem estabelecer desiguais oportunidades de poder, mas há sempre o movimento da balança de poder a partir da interdependência funcional apresentada entre as pessoas que compõe a figuração social (ELIAS, 2008).

Contudo, no desempenho de sua função e na tentativa de proporcionar diferentes aprendizagens, como visto em capítulos anteriores, a instituição é livre na colocação de conteúdos, guiados pelos DCNEI que visa à construção da autonomia da criança na educação infantil, juntamente com a responsabilidade, respeito ao outro e meio ambiente e etc. (BRASIL, 2010).

A partir disso, é possível entender o papel e objetivo de J. na colocação de atividades e algumas regras, porém, embora exerça sua função, a forma como cada criança irá lidar com as atividades e a forma como são propostas são bastante distintas, assim como as reações de J. ao ritmo dado na relação a partir das tensões.

Nesse sentido, acreditamos que o ritmo de ações são direcionais as tensões criadas e para a ação de Mt., várias respostas surgiram, dentre elas o acúmulo de força também histórica, decorrente do papel que cada sujeito assume na instituição (Professor + Direção), gerando o enfraquecimento da resistência, o estabelecimento de espaços e a delimitação de novos limites.

*“Ev: Vá lá Mt. pegar*

*J: Você vai lá e diz “Bom dia, me dê um pano para eu limpar aqui o chão.” Pronto. Depois lava as mãos e volta. Ele não entende aí eu tenho que ta sempre, sempre com Mt., né, chamando Ev, eu tenho até vergonha, mas eu não consigo eu falo com ele, falo com ele, mas ele não me obedece /.../ agora quando Ev. fala ele obedece, eu to com a cara de abestalhada com ele /.../” (27.03.17. Diário de Campo e Transcrição)*

Nesta perspectiva, falamos que as relações estão em constantes transformações, sendo estas imprevisíveis, como bem referido na teoria eliasiana (1994), aqui, destacamos Mt., que move a balança de poder ou tenta movê-la em uma situação, mas conseqüentemente, promove variadas reações e pelo fluxo constante existente nas relações, há novo movimento da balança, agora a favor da escola, que faz cumprir a ordem dada por J.

Nesse episódio, é evidente a função de J, que direciona Mt ao caminho que deve ser seguido quanto a conquistas dos princípios propostos pelas DCNEI, momento em que diz a Mt. o que deve ser dito, o que deve pegar, portanto, o que deve ser feito em situações semelhantes, aplicando a responsabilidade e relativa autonomia as ações.

Nesse momento, podemos falar de um processo civilizador, no qual há inicialmente controle de pulsões de instintos mais egocêntricos; aplica-se o respeito ao outro e as regras, para tanto, perpetuando a ideia de obediência e posteriormente permitindo um autocontrole. Um processo civilizador histórico, fruto de relações e indivíduos “[..] que sem planejarem, conduzem seus destinos em uma determinada direção.” (KIRSCHNER, 1999, p. 57)

Vale destacar que, segundo Elias (1994), mencionado no trabalho de Alves e Célio Sobrinho (2014), as relações de poder existem em qualquer relação e pode ter como motivador o conhecimento. Assim, a extensão do conhecimento e os meios de orientação aumentam o poder dos grupos, o que culmina em tensões e novas configurações nas inter-relações propostas. O conhecimento, portanto, nessa perspectiva, implica no movimento da balança de poder que flutua agora ao professor.

Nessa linha de pensamento, dentro da sala de aula, funcionalmente, temos formalmente aprendizes e aquele que ensina. Relação suficiente, segundo a teoria eliasiana, para configurar uma relação de poder inicial, que não é unilateral, mas aceitável historicamente, para prescrever comportamentos e ações (ALVES e CÉLIO SOBRINHO, 2014), no caso estudado, perpetuando ideia da obediência.

Falamos aqui de um papel assumido dentro de uma perspectiva histórica, assim como todos os integrantes da sociogênese escolar. Falamos de uma função reconhecida por todos e

construída com o tempo; que tem em si sua função desempenhada e influenciada pelas teias de relações a ela estabelecida, que modifica e também é modificado.

Fica evidente a construção processual da função, que durante séculos constrói uma forma de ser e agir, construção que não é rígida, mas carrega valores históricos, com função ressignificada e modificada com o tempo e pela sociedade, carregada por crenças, costumes e valores considerados mais adequados, com perspectivas que devem ser atingidas, garantindo antigas ideias e a manutenção de regras. Valores e papel alimentado e retroalimentado por todos que compõem sua função e assumem esse papel.

Tais práticas são melhor vistas quando analisadas dentro de um aspecto histórico e social, assim, resgatamos o que é dito por Elias (2012, p. 472)

Vendo cada uma delas isoladamente, podem ser mal entendidas, como se fossem uma descrição de um estado fixo. Mas, quando percebidas [...] como conexões de um processo, torna-se possível representar, por meio delas, um grande processo de desenvolvimento.

Por tratar-se de uma profissão histórica, desenhada dentro um aspecto processual, carrega valores, objetivos e perspectivas de variadas épocas, além de ser influenciada pelos ideais políticos.

Tais achados de ordem e obediência bastante vigentes na sala de aula são marcas de uma história e objetivos políticos de uma época que emergiram com a ascensão da primeira república, motivados pelas condições econômicas e sociais vigentes, criando segundo Berloff e Machado (2012), a perspectiva de criação de um novo tipo de homem: moralizado e produtivo a nação, buscando garantir a ordem e o progresso através da reorganização do ensino.

Nesta perspectiva, com o intuito de modernização, os republicanos consideravam a escola a chave para regeneração da nação. Para isso, propuseram a reorganização do ensino com os propósitos de formar uma sociedade civilizada, patriótica, almejando progresso no âmbito econômico, social e político, uma vez que saiam da monarquia e havia necessidade de mudança de perspectiva e comportamento. Para isso faziam uso da aprendizagem para obediência como molde para atingir a ordem e o progresso, tendo à escola a função de

disciplinadora, garantindo, assim os avanços sociais, políticos e econômicos (BERLOFFA e MACHADO, 2012).

Segundo Tardif (2014), durante muito tempo os docentes foram submetidos a agir a partir de virtudes da obediência e da vocação, associados ao corpo eclesial, com as mudanças a nível econômico e social. Já no século XX, há novas mudanças na educação, agora vinculada ao sistema estatal. A partir disto, deixa claro esse exercício profissional sempre subordinado a poderes maiores, colocando-os na posição de executores.

Falamos aqui de uma função, como dita anteriormente, influenciada por componentes externos e internos, dentre eles valores históricos de uma função que, embora se modifique, ainda carrega características de tempos anteriores, afinal, pela teoria eliasiana (1994), falamos de mudanças atuais moldadas pelas anteriores.

Nesse movimento, de construção processual, com o tempo, Mt. vai assimilando a ideia de que trata-se de regras que necessitam ser cumpridas, comportamentos que precisam ser controlados, que configuram a sociogênese a qual pertence e não mais se observa sua ‘resistência’, ou tentativas de mover a balança de poder em situações semelhantes.

*“/.../ Eu mandei ficar desenhando foi? Foi? Feche logo o caderno, agora que eu to mandando, os dois! E dona companhia limitada também, feche.”  
(10.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Mais uma vez, trazemos a ideia de obediência, explícita em ações. Devemos considerar que, houve um ritmo para que tal discurso de J. viesse a tona, este eliciado, mais uma vez, pelo aumento de conversas paralelas dado em momentos importantes da aula. Contudo, o tema, mais uma vez vigora e busca a partir daí, mover a balança de poder.

Os resultados nos mostram que no espaço estudado princípios como a obediência, dentre outros, se sobressaem. Trata-se de aspectos que aos poucos também vão contribuindo no processo formativo dos alunos, como mostra o episódio abaixo, que se fazem presentes em momentos de conversas paralelas durante explicação, podendo ter origem singular de J., o que no decorrer deste trabalho fica evidente; ou origem histórica, do funcionamento escolar.

*“((Nesse momento fazia o grupo de ações com os alunos e enquanto fazia a pergunta com relação ao que é aprendido em sala por eles, J. complementa com uma resposta.))  
/.../ J: Aprende que tudo tem hora, para conversar e para calar, que deve respeitar os animais, que tem que prestar atenção na aula para você ter um*

*emprego bom, ficar rico, né.” (17.07.17: Transcrição do grupo de ação junto aos alunos).*

Tal episódio nos mostra a subcategoria da obediência em evidência, agora, mencionada diretamente por J., como sendo aprendizagens adquiridas em sala de aula, podendo ser fruto do seu próprio processo formativo.

O que sabemos é que a escola é configurada em uma série de cargos, com objetivos, direitos e deveres diversos a serem desenvolvidos no ambiente escolar<sup>18</sup>. Atividades essas determinadas social e culturalmente e modificadas dentro de um aspecto processual. Assim, falamos de uma organização que configura a escola dentro de um aspecto histórico, criando-se e potencializando, a muito, comportamentos, posições e ideias que devem configurar na relação professor e aluno, assim como mencionado no trabalho de Elias e Scotson (2000).

Tal princípio, por sua vez, além de fazer parte do discurso e prática de J., aos poucos também vão fazendo parte do discurso dos alunos, que trazem as marcas desses princípios, como foi o caso de S. relatado abaixo.

*“(Trata-se do momento do grupo de ações junto aos alunos, no qual, após a marcação dos espaços de saber, as crianças relatavam o porquê haviam marcado aquilo.)”*

*C: /.../ E por que você acha que a gente aprende na escola?*

*S: Porque **tem que** fazer os dever /.../” (17.07.17: Transcrições).*

O termo destacado, nos mostra de forma bem evidente um sentido específico de obediência, no qual se dobra ao que é imposto por outrem, nesse caso, o “porque tem” é resposta suficiente quando se fala da ideia de submissão criada nessa relação professor e aluno, na qual há movimento constante da balança de poder.

Nessa ideia de movimento da balança de poder, podemos refletir sobre o que é dito por Lapponi (2016), quando afirma que os ritmos da sala de aula são dados pelo professor e aluno. Assim, falamos de um processo mútuo, no qual professor e aluno são ativos, promovendo mudanças ou tentativas de movimentar a balança de poder, decorrente, segundo Elias e Scotson (2000), da interdependência das funções sociais, que emergem de referentes de poderes específicos no fluxo das interdependências, como mencionado por Célio Sobrinho e Alves (2013).

---

<sup>18</sup> Decreto nº 54.453, de 10 de Outubro de 2013.

J. desenha sua sala de aula em filas horizontais, alunos dispostos um ao lado do outro, mas na frente a figura do professor, atitude tomada pelas limitações estruturais da instituição, mesmo diante da possibilidade de organizar a disposição dos alunos em círculos. O que perpetua a ideia de que muitas das ações apresentadas estão relacionadas à sociogênese e configuração social pertencida (ELIAS, 2001a), adequando-se as exigências e regras do ambiente pertencido, como se observa do fragmento da fala abaixo.

*“C: por que semicírculo?”*

*J: Pra eles se verem, né. Se comunicarem, se socializarem, eu acho que pra mim é melhor. Dá assim, a entender que eles são assim, muito iguais, né. Só tem a primeira e segunda carteira, não vai ter o quarto, o quinto, o sexto, entendeu? E quando é fila, e na educação infantil então, né. Quando é maiorzinho a gente até faz porque tem a questão de prova, ou de conversa mesmo, mas na pré-escola eu gosto semicírculo. Eles se veem, eles se ajudam, eu posso ver os dois /.../ eu pra correr e ajudar é melhor... eu acho que é melhor pra eles.” (Entrevista com J.)*

O mesmo acontece na seleção do conteúdo, que compete apenas ao professor e a escola, baseado nos parâmetros curriculares, adequando-se a um sistema educacional que embora institua uma liberdade de organização curricular, como mencionado na resolução 5.2009, esta é apenas no sentido organizacional, mas não abrindo mão do conteúdo que deve ser ministrado, como vigente na Lei 9.394/96. Assim enlaça o conhecimento e a prática profissional a partir de ações reguladoras e do uso da instrução, como referido por Nogueira (2004).

Nesse sentido falamos de uma configuração que envolve vários indivíduos, não mais professor e aluno e assim, sendo estes interdependentes, com diferentes relações de poder, há, portanto, a exigência de determinadas formas de agir diferente daquela que seria adotada pelo indivíduo caso não tivessem que o fazer. De tal modo, acredita-se que ao cruzar as ações de muitas pessoas, surgem “consequências sociais que ninguém planejou” (ELIAS, 2008, p. 103).

Igualmente, podemos falar que a sala de aula é configurada a partir de uma exigência externa e interna, portanto, da função social assumida e modificada por um sistema e pela sociogênese escolar; e por aquilo que J. acredita ser a melhor forma de exercer a sua função.

Nesta perspectiva, segundo Tardif (2014), o saber do professor é social e plural. Social por ser partilhado por aqueles que possuem uma formação comum, os professores; por residir em um sistema que o legitima e orienta o exercício profissional como as universidades,

sindicatos, o Ministério da Educação, o que garante que sozinho o professor não define seu próprio saber. Plural pelo fato do exercício profissional envolver um saber-fazer diverso, com variadas fontes e naturezas, com “saberes-fazer” (p. 18) pessoais, curriculares, institucionais, dentre outros.

Em suma, “[...] o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente [...] alguns deles provêm da família do professor, da escola [...] e da cultura pessoal [...] o saber profissional está [...] na confluência de vários saberes” (TARDIF, 2014, p. 19). Falamos, portanto, de práticas temporais (adquiridas durante no percurso da vida pessoal e profissional) e plurais (adquirida nos distintos espaços de formação e vivência).

Tais dados corroboram com o que defendido por Tardif (2014) e explicado pela teoria eliasiana, que defendem que o sujeito é social. Nesta perspectiva, muitas de suas ações são mediadas e influenciadas por perspectivas singulares, institucionais, pelo meio de trabalho pertencido, a partir dos distintos meios e relações estabelecidas.

Falamos de um sujeito múltiplo, com práticas que envolvem saberes pessoais, aqueles provenientes da formação escolar, da formação profissional, dos programas de livros didáticos e da experiência, não se reduzindo meramente a um sistema cognitivo que reduz a prática a aspectos tecnicistas (TARDIF, 2014).

Em sua entrevista J. referiu que o papel do professor vai muito além do que ensinar envolvendo também o sentido de complementar o papel da família, assim melhor entendemos alguns comportamentos desenhados e exigido em sala que se assemelham a criação de um *habitus* (ELIAS, 1994), passando a ideia do respeito as regras e as pessoas envolvidas na relação.

Nesse viés, observa-se que, além de J. falar de uma percepção pessoal construída com o tempo a partir de todas as figurações pertencidas, fala também de sua função, cabendo a ela, a partir dos DCNEI, a construção de princípios como a responsabilidade e respeito. Aspectos trabalhados em sua dinâmica escolar como mostram os episódios abaixo.

**Episódio 1:** “J: A atividade de aula de hoje do quadro vai ser essa daqui ói: a-ti-vi-da-de, ninguém escreve agora, só olha, solta o lápis An. Dentro de cada círculo nós vamos desenhar o número de elementos que representa o número. Vamos fazer cinco círculos olhe, um, dois, três ((em coro junto com as crianças)), quatro, cinco ((fazendo círculos grandes no quadro)). Aqui eu vou colocar o número ói ((apontando para o balão embaixo de cada círculo)) aqui eu vou colocar um número 1, aqui o numeral

*dois, aqui o numeral três, aqui o quatro e por último o cinco ((à medida que falava sobre os números contava com o apoio das crianças)). Agora vamos desenhar bolinhas, vocês estão vendo porque o círculo é grande, não são pequenos nem engarranchados e antes de colocar o círculo, e antes de colocar o círculo vocês tem que fazer esse nome olhe A-TI-VI-DA-DE. ((em coro)) /.../*

*J: Coisa feia! Faça nesse lado aqui, não gostei não. ((Me. fazia a atividade na página do fundo de uma colagem)) Vamo, faça aqui desse lado.” (27.03.17. Diário de Campo e Transcrição)*

**Episódio 2:** “((Após o lanche, antes do recreio, J. tenta dar um aviso e as crianças estão conversando alto na sala))

*J: Gente, quero falar uma coisa para vocês ((a conversa continua e J. precisa gritar)) vocês estão merecendo ir para o recreio? ((Alguns começam a dedurar as ações de outros)) Vocês estão merecendo ir para o recreio?*

*Alguns: SIM::!*

*J: Calem a boca ((pedindo a todos)) TERMINEM O DEVER QUEM NÃO TERMINOU AINDA!*

*Me: Eu já terminei*

*J: ((As vozes das crianças começam a se misturar e vira um grande ruído)) PINTOU?”(03.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Tais exemplos, expostos acima, perpetuam as ideias mencionadas anteriormente, trata-se de uma forma social e também singular de ser professor. Assim, falamos que, embora haja conhecimentos, técnicas e comportamentos éticos comuns a todos, há também atitudes que são diretamente relacionais aos ritmos construídos no espaço.

No episódio um, por exemplo, podemos observar que aos poucos as crianças são direcionadas a uma forma de escrever, dentro daquilo que é julgado por J., em sua função, como sendo o mais correto. E, nessa relação de poder que mantém a diferenciação na balança (o grau de conhecimento), as atividades são realizadas e as reformulações sugeridas por J. buscam ser cumpridas pelos alunos.

Embora falemos aqui de práticas que passam a ideia de controle, controle do conteúdo passado, de comportamentos apresentados em sala, ditando uma forma de portar, agir, passando a ideia do cumprimento de regras, assim como referido por Silva (2001), também falamos de uma relação de poder em constante movimento.

Falamos de uma relação entre gerações, composta por adultos e crianças, adultos que segundo Elias (1990), estão condicionado a padrões sociais, controlando comportamentos dentro do sentido da moral, diante das transgressões, considerados ameaças ao equilíbrio dos padrões.

Já no episódio dois, vemos a relação de interdependência estabelecida no espaço escolar, no qual, o professor, para assumir sua função necessita dos alunos e estes do professor, para isso, é necessário um equilíbrio no domínio da balança de poder. Nesse caso, J. pede o silêncio de seus alunos que podem controlar as ações de J. pelas conversas e outros comportamentos em sala. Como defendido pela teoria eliasiana quando fala sobre as relações de poder (2001a), podendo ser mais bem explicado posteriormente.

Assim, chegamos a segunda subcategoria, o silêncio, que embora nos comprove uma relação de poder que não é unilateral, como defendido pela teoria eliasiana, fundamenta a prática de J., muitas vezes, dada pelo ritmo da relação.

### Subcategoria 2: Silêncio

Silêncio, por sua vez, aqui, é entendido por “[...] estado de quem não emite nenhum som; fato de não mencionar alguma coisa [...]” (SACCONI, 1996, p. 610).

Em nossa sala de aula, há muitos períodos de conversa, que dificultam a prática do professor e é repreendido por J., fazendo com que a todo momento, solicite o silêncio, algumas vezes sendo até diretiva com quem está conversando. Mas, aos poucos, os alunos vão se adaptando as regras e normas estabelecidas e controlam entre si os transgressores, o que acontece através da autocoerção iniciada pela coerção externa do Professor, e promove mais coerção, como bem relatado por Elias (1990, 1993) e pode ser visualizado melhor no episódio três, que segue.

**Episódio 3:** “*Fe ((reproduzindo a ação da professora, não por birra, mas para autoescuta, repetia para ele como exigência de mudança)): cale a boquinha! Cale a boquinha!*”

*Ar: quer parar de falar, Fe?” (20/03/17: Diário de Campo e Transcrição).*

**Episódio 4:** “*((J. tenta explicar o assunto mas a maior parte dos alunos continua conversando, mesmo após pedir silêncio))*”

*J: Olhem para mim, nós estávamos falando nestante sobre o quê? ((Alunos continuavam a conversar e baixinho J. fala que está esperando, quando encosta-se ao quadro, ao perceber que não tem atenção de Fe.))*

*J: Fe., tô esperando você parar de falar ((Fe. continua falando e J. aumenta intensidade da voz)) Fe., Tô esperando você olhar para mim, Fe. ((Fe. continua falando e J. reduz o volume do som que tocava baixinho durante a aula e dirige-se a ele)).*

*J: Fe., tô esperando você olhar para mim.” (17/04/17: Diário de Campo e Transcrições).*

No episódio quatro, observamos que as atitudes não são estáticas, com Fe. foram utilizados variados meios, assim como com Mt., citado anteriormente, o silêncio, a redução da intensidade da voz, o olhar e só na última ferramenta foi possível obter alguma resposta de Fe. sobre aquilo que estava sendo solicitado por J.

É evidente que não foi uma atitude intencional e nem planejada da professora, mas proporcional ao ritmo dado por Fe. na relação estabelecida no momento, que a longo prazo, dentro de um aspecto processual, vai mexendo com sentimentos que auxiliam no controle de comportamentos, pelo receio a vergonha, evitam determinadas situações, podam e lapidam as melhores formas de agir, como acentuado por Elias (1990, 1994)<sup>19</sup>.

*“J: Quem comeu bolinho e jogou no chão? ((Depois do lanche))*

*Dh: Não foi eu.*

*J: ((Já sabendo que foi vai até a carteira e pede)) Vá lá princesa pegar o bolinho e jogar no lugar certo /.../” (21.08.17: Diário de Campo e Transcrições).*

O episódio acima demonstra que as ações de J. não são únicas. Com Fe., pode até ter adotado uma ação repreensiva e expositora, devido as tensões geradas, ao ritmo dado no momento, mas com S.B., não. Não falamos aqui de empatias e apatias, apenas nos referimos ao fluxo de relações que falam de formas de portar e agir, causando variadas reações entre os sujeitos em inter-relação. De tal modo, podemos falar que as instabilidades que mantêm as relações afastam e aproximam os sujeitos a todo o momento, podendo fortalecer ou desestabilizar os fios que nutrem a relação (ELIAS, 1994).

Além disso, mais uma vez, comprovamos a presença do trabalho dos princípios da educação infantil propostos pelas DCNEI, de forma funcional, aplicando o respeito ao ambiente, além do cumprimento de regras, guiadas por J.

Embora algumas ações de J. sejam relacionadas aos ritmos dados nas relações, como mencionado por Elias (1993), existem comportamentos frequentes em determinados momentos de tensão como a fala mais incisiva e a repreensão. Vale ressaltar que falamos aqui de frequência não de sistematicidade.

Conquanto, sendo ações frequentes observamos que há possibilidade da adoção desses comportamentos promover distintas reações em seus alunos, o afastamento é um deles, o que aconteceu com Sa., que sempre chorava ao entrar na sala, até que a mãe o retirou da

---

<sup>19</sup> Ver demais categorias do trabalho.

escola; nada obstante, as reações são várias e imprevisíveis vão desde uma contrarreação, como é corriqueiro com alguns, até o calar-se, o medo e a coerção entre as próprias crianças para o controle de comportamento, como se observa nos episódios que seguem.

O que vai, aos poucos auxiliando na lapidação de comportamentos e formação da psicogênese de cada componente do espaço da sala de aula, fenômeno debatido na obra eliasiana (1994).

*“(J. pedia a atenção de todos e Fe. continuava a conversar)”*

*J: Fe! Fe! Hoje vai ficar sem recreio viu. Fe., Fe., Fe! Aí depois você vai chorar! /.../*

*((Após o término da atividade de aula J. pedia a atenção de todos para explicar próxima atividade e Jo. e Fe. continuavam a conversa e a dispersão))*

*J: Jo., você está sem recreio, viu!?”(17.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Nesse dia 17.04, várias estratégias foram utilizadas por J. para fazer com que os alunos prestassem atenção em sua aula, foi tentado o silêncio imediato da explicação, a continuação da explicação ignorando as conversas paralelas e por fim a repreensão verbal e apenas esta fora suficiente para conter o comportamento dos alunos. Assim, naquele momento, com aquele aluno o tom mais imperativo e o castigo fora a solução imediata, o que podemos afirmar com isso é que as relações são complexas, envolvendo jogos de interesses pessoais e tensões.

Embora as reações sejam provenientes do ritmo dado pela relação, o que se observa é o silêncio se fazendo vigente e desejado e para isso, utiliza-se variados meios, a punição pela retirada do recreio, a repreensão verbal, dentre outros.

Essa aprendizagem, por sua vez, também nos remete a teoria eliasiana (1993), associando tais práticas do professor (muitas vezes ditado por um sistema ou a uma construção histórica) a perpetuação de um processo civilizador, no qual, ao controlar comportamentos, controlam-se emoções, ímpetos e pulsões. Desta forma, podemos falar que a consequência do controle de emoções seria a mudança de comportamento de seus alunos, escolhendo o melhor momento de agir e falar.

Para Tardif (2014, p. 138), tais práticas são explicadas quando olhamos a formação institucional e as experiências adquiridas pelo professor nesse meio, ao adequar-se às regras e ritmos ali existentes, de tal modo, “[...] olhar ameaçador, trejeitos, insultos, ironia, apontar

com o dedo, etc. Ela consiste, também, nos procedimentos adotados pelas instituições escolares para controlar as clientelas [...]”. Para tanto, não se trata de uma conduta única, sim de práticas aprendidas em um meio, comuns no ambiente escolar.

Assim, para esse autor, a escola hoje, como está organizada, tem como tarefa a manutenção dos alunos em espaços fechados, durante um período de tempo significativo, sendo submetidos a programas de ações que não foram de suas escolhas.

Contudo, também fica evidente, assim como presente em outros episódios, a posição ativa assumida entre professor e aluno; é evidente a interdependência entre os indivíduos, com distribuição de chances de poder, como mencionado por Bazilatto (2016).

Desta forma, para que J. executasse sua função dando sua aula, era necessário o silêncio de seus alunos, assim, move-se a balança de poder e acentua a interdependência entre as funções sociais, partindo da premissa de que para que um lado A exista, é necessário a presença do lado B, estabelecendo entre si funções recíprocas que executam coerções mútuas, um estabelecendo poder sobre o outro, embora de forma, muitas vezes, desigual (ELIAS, 2008; 2001a).

Desta forma, falamos aqui de uma relação de poder existente em todas as relações e assim como mencionado por Elias e Scotson (2000) e Elias (2001a), percebemos que existem interdependência de funções e papéis e, a balança de poder entre elas são legitimadas por suas diferenças, assim, para o exercício profissional do professor são necessários alunos e que estes executem também seu papel.

*“J: ((Explica a atividade enquanto alguns alunos falavam)) Psiu, posso falar? /.../ Nós dizemos que materialmente nós temos o que na sala? ((e aponta para o ventilador))*

*Ma: Ventilador*

*J: Ventilador...*

*Alguém: Quadro.*

*J: ((Á medida que os alunos percebiam de que era composto o ambiente iam narrando)) /.../*

*Ka: Brinquedo também.*

*J: É tem brinquedo em alguns lugares também /.../ Dentro da sala de aula quem é que trabalha? /.../*

*J: Equipe, que ajuda a ela a trabalhar /.../ a professora J.A. tem que função aqui?*

*Ka: Ensinar dever.*

*J: Ensinar dever /.../ a primeira coisa que vocês vão fazer aqui é o nome do aluno depois é o nome da profe...*

*Alguns: Ssora.*

*J: /.../ vamos só prestar atenção, só essa e depois vocês vão para o recreio /.../ olhe para tia, todo mundo. La., olhe para mim, La. /.../ eu vou esperar vocês fazerem silêncio para eu falar, ou fala vocês ou fala eu /.../ circule a merendeira, vocês só vão circular a merendeira /.../ cada um de uma cor, bem colorido /.../*

*C: S.B. você lancha na escola? ((referindo-se a atividade que estava sendo realizada, atividade em que os alunos deviam pintar o que faziam nesse espaço. S.B. balança a cabeça positivamente)) Então, você tem que pintar.*

*S.B: Não quero pintar, não trouxe minha lancheira hoje /.../” (04.09.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Nesse episódio observamos, mais uma vez, a interdependência de funções, na qual, o exercício de J. atrela-se a oportunidade dada pelos alunos, nesse caso, o silêncio, além da participação em dar continuidade a proposta participativa apresentada pela professora J.

Observamos o movimento da balança de poder, na qual, os alunos controlam o ritmo de participação das aulas, contribuindo na interrupção das mesmas ou na sua continuidade, no sistema participativo de perguntas e respostas, e na liberdade em querer realizar as atividades propostas ou não.

Observa-se uma movimentação contínua da balança de poder, que pende entre o domínio do professor e do aluno e assumem continuamente a posição de estabelecidos e *outsiders*, como mencionado por Elias e Scotson (2000).

O movimento da balança acontece em vários momentos, dentre eles, na ruptura de regras realizada pelos alunos; quando aceita a participação do aluno em um novo planejamento de ações ou até quando precisa mudar de estratégia para ter a atenção de seus alunos, demonstrando assim que as relações não são rígidas, mas mutáveis, como evidente no episódio abaixo.

*“(J. falava sobre a páscoa e alguns alunos pediram para cantar música))*

*J: Vocês querem cantar agora é uma musiquinha? Antes do deverzinho?*

*L: É! ((Então, os planos de J. mudaram, atribuindo a escuta a seus alunos e coloca a música antes do planejado))” (17.04.17: Diário de Campo e Transcrições)*

Com isso reforçamos o que é defendido por Célio Sobrinho e Alves (2013), sendo na variação das tensões que emerge outros referentes de poder, explicando a participação do aluno na configuração da teia.

O que vemos são papéis sociais interdependentes e nessa a formação de ritmos diversos que causam variados tipos de ações, de forma não planejada, por vezes, promovendo força coercitiva, restringindo desejos.

Aqui, percebe-se, com evidência, os três passos relatados por Norbert Elias, presente na obra de Landini (2005), quanto ao processo civilizador a coerção externa e auto-coerção e a mudança de forças; a construção de um padrão de comportamento, lidando com sentimentos e emoções, na garantia do autocontrole e o reconhecimento das funções sociais.

E, a partir dessa inter-relação, a construção dos indivíduos, como pode ser observada na presença de tais princípios no discurso dos alunos, evidenciando as marcas do professor nesse processo formativo, como mostra os relatos que seguem.

*“(Trata-se de respostas obtida com os alunos a partir do grupo de ações realizado com eles.)”*

*C: E o que você mais aprende aqui?*

*/.../*

*An.: A ficar quieto.*

*/.../*

*C: /.../ aprende o quê aqui?*

*Nt: **Brincar!** Brincar com as amiguinhas e os amiguinho e (+) **brincar sentado com os amiguinho.***

*/.../*

*C: /.../ E você aprende o quê?*

*M.E: **Estudar, brincar e ficar concentrado /.../**” (17.07.17: Transcrições e Diário de Campo).*

Mais uma vez, tal princípio é visto, agora, na perspectiva dos alunos a partir de práticas e vivências oferecidas na relação professor e aluno que nos mostram uma forma de agir construída a partir do contato com o outro, na relação estabelecida em sala de aula.

Falamos aqui de um grupo heterogêneo que tem variadas figurações sociais; o professor, construído dentro de uma perspectiva processual, portanto histórica, formada por ideias e ideais; e aqueles advindos de variadas regiões, com costumes, hábitos, crenças e valores diferentes, para tanto, os alunos (ELIAS e SCOTSON, 2000).

Nessa perspectiva, adotamos o que dito por Alves e Célio Sobrinho (2014), quando afirmam que nas inter-relações há um processo mútuo no qual os indivíduos constroem símbolos e estes os indivíduos, lapidando as relações estabelecidas.

Assim, o que vemos dentro dessas relações é o entrelaçamento entre gerações, que carregam crenças, princípios e costumes diferentes, desta forma, propondo uma forma de ser e

agir. Nessa relação de poder, que envolve conhecimentos também de vida, ao novo compete a sua aceitação, mas também o controle do ritmo, que podem romper com fios ou se fortalecer, levando a novos posicionamentos, novas formações e ressignificações.

As tensões criadas nessa relação vêm potencializando a *nós*, o maior entendimento da necessidade de mudança de perspectiva, de que a sala de aula é composta por *nós* e *elas*, sendo assim, todos ativos, com chances de poder e algumas submissões, permitindo a “reconfiguração de lugares nas inter-relações [...]” (CÉLIO SOBRINHO, 2012, p. 9)

Percebemos que nas teias de relações estabelecidas na sala de aula formam-se tensões muito específicas que geram mudanças em todos os envolvidos, assim como presente no trabalho de Alves e Célio Sobrinho (2014). Aqui, reconhecemos a condição flutuante do poder decorrente do momento que surge nas relações estabelecidas, como evidente no trabalho de Célio Sobrinho (2009).

Como podemos observar no decorrer deste trabalho, a prática do professor é interdependente de fatores externos e internos, o que inclui a sociogênese escolar pertencida. Assim, sabe-se que a escola é configurada em funções sociais, que estabelecem interdependência, formando uma rede de relações com o objetivo de dar funcionamento a instituição escolar. Assim, temos a relação entre professores; professor e aluno; relação entre alunos; aluno-equipe-funcionários; como vimos em outros espaços<sup>20</sup>.

Cada uma dessas funções tem seus objetivos e atribuições próprias que se interligam de forma interdependente. Assim, para a prática do professor é necessário à função do alunado, para o exercício da diretoria e secretaria é necessário à presença de professores, famílias e alunos, dentre outros.

Logo, temos o professor, que na teia de relações tem sua função atrelada a da equipe de funcionários, ao aluno, aos demais professores e a própria família, tendo uma prática influenciada por todos esses condicionantes, mas muitas vezes solitária no planejamento e na sua execução. Executada pelo ritmo de relações, estas, por sua vez, são motivadas por objetivos funcionais ou singulares, o que faz da relação algo imprevisível e complexo, com motivações e um ritmo próprio.

---

<sup>20</sup> Na Sociogênese do espaço escolar.

Embora sejam condicionadas ao currículo, as regras institucionais, as perspectivas familiares; embora seja influenciado por ideias colocadas pelo sistema, pelas regras impostas pela diretoria; na sala de aula tem tudo isso, mas também tem o singular, e o professor sozinho tem que aprender a administrar todas as informações e condicionantes externos a ele e sua função, além dos próprios condicionantes internos.

Tudo isso compõe a sociogênese escolar, meio de relações, na qual cada qual envolve variadas mobilidades da balança de poder, com maior ou menor margem de poder e em diferentes circunstâncias sociais, com variados ritmos de tensões, variadas redes e constantes relocalizações de lugares nas figurações sociais, seja de professor, de aluno, de equipe, de família.

#### 6.3.1.2. A relação com o saber

Nesta categoria trabalhamos com duas perspectivas, a do professor e a do aluno. Embora os dados se cruzem em determinado momento, foi necessário fazer a separação para melhor visualização dos resultados e distinção das perspectivas.

Para esta categoria elencamos algumas diretrizes que nos guiavam quanto aos nossos objetivos, assim, consideramos como análise na perspectiva do professor: a forma de ensino de J., como os conteúdos são apresentados; metodologia empregada; tipo de atividade desenvolvida e material utilizado.

Na perspectiva dos alunos, observou-se as reações das crianças ao meio de aprendizagem; e reação dos alunos às atividades abordadas; refletir se há real sentido do saber, motivações e mobilizações; perspectivas e expectativas quanto a escola; se há prazer em ir à escola; ao que esse prazer está vinculado.

A partir de tais diretrizes, a análise de conteúdo possibilitou que elencássemos três subcategorias para as duas perspectivas, a partir da análise lexical e temática, são elas: o

entendimento sobre o que é a aprendizagem; valores e a obediência. As duas perspectivas serão relatadas mutuamente, quando houver margens para confronto ou corroboração entre elas.

#### Subcategoria 1: Entendimento sobre o que é a aprendizagem

Aqui reunimos informações de cunho prático e metodológico, como será demonstrado a seguir.

A escola não adota livros para a educação infantil, assim, as atividades apresentadas em sala consistem em criações de J., atividades de livros emprestados por colegas professores da educação infantil, além de atividades pesquisadas na internet.

As aulas são planejadas a partir dos eixos temáticos, de acordo com o Currículo Pedagógico da instituição, moldado nos parâmetros curriculares nacionais, como pode ser visualizado em capítulos anteriores neste trabalho. As atividades de cunho teórico são passadas no quadro, alguns momentos contextualizados, como mostra o episódio que segue, no qual J. conta a história da cinderela, trabalhando assim o eixo da família, além de trazer conteúdos do português.

*“J: ((Depois de contada a história da Cinderela)) Vocês vão receber agora uma folhinha aqui, ói. /.../ já tem o nome da historinha que vocês ouviram hoje, só que eu não lembro mais o nome da historinha que eu contei, quem lembra?”*

*Alguns: E::U.*

*J: Como é o nome da historinha?*

*Alguns: Cinderela.*

*J: Cin-de-re-la de novo que quero ouvir.*

*Alguns: Cin-de-re-la.*

*J: ((escrevendo no quadro)) C com I?*

*Todos: CI.*

*J: CI ((escreve o n)), d com e?*

*Poucos: DE /.../” (03.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Nessa aula, a história ia sendo contada de variadas formas, recebendo flexão de falas para cada personagem, gestos, não seguindo o roteiro, mas cumprindo algumas trocas dialógicas dispostas no livro, incluindo, inclusive, a adaptação do vocabulário, utilizando-se palavras que fazem parte da realidade das crianças ali presentes.

Tal conteúdo esteve presente em seu planejamento semestral e segue como proposta pedagógica da escola, ao optar por intercalar os conteúdos pelos diferentes espaços de conhecimento. Contudo, quando voltamos às análises dos documentos, observamos que as

práticas eliciadas a partir das experiências diárias, proposta no PPP da instituição, ficam restritas ao estímulo da recontagem de eventos passados.

Nesse contexto, por escolha ou diante das limitações, uma estratégia utilizada por J. é da aproximação, na qual busca aproximar a história lida a realidade de algumas crianças ali presentes, citando exemplos práticos para explicar assuntos previamente selecionados, diferente da proposta participativa da instituição de ensino e seu aporte teórico utilizado.

Embora os professores sofram a influência do sistema de ensino que dita propostas e eixos a serem trabalhados, o que se observa aqui é o que é defendido por Oliveira (2010), é que, o maior desafio na produção do currículo seria desprender o olhar do professor e atribuir o olhar para a criança.

Nesse momento, retomamos o que é defendido por Tardif (2014), que afirma que, embora haja uma singularidade na prática do professor, os saberes que constituem essa prática são sociais, assim, conhecimentos definidos e selecionados por outrem, que moldam sua prática e os conteúdos a serem ministrados em sala. De tal modo, ao docente é necessário o cumprimento de regras e normas, não cabendo a si a seleção de saberes curriculares, disciplinares ou pedagógicos dadas pela instituição.

Desta forma, falamos de uma margem de poder maior do sistema e da instituição que dita à estrutura e organização a ser seguida; mas na relação professor e aluno, a margem de poder tem maior proporção ao professor, que nesse cumprimento de regras e normas, direciona suas ações e planeja os eixos com olhar muitas vezes longe da realidade infantil, sem que haja a percepção da criança como ser ativo e a valorização de que são capazes de produzir culturas, como defendido por Corsaro (2011) e melhor discutido no decorrer dessa subcategoria.

Contudo, se cumpre o que é proposto pelas DCNEI, ao articular uma realidade com os conteúdos a serem passados, (BRASIL, 2010), mas não se parte dele, estes são citados, usados como exemplo para algo maior, os eixos de trabalho e a perpetuação de um valor comum.

Estando J. na posição de professora, concedida a função de fazer-se cumprir e passar os conteúdos propostos, evidencia-se ambiguidades na qual, da mesma forma em que se propõe, no PPP da instituição e currículo pedagógico, a formação dos sujeitos reflexivos e

questionadores, na prática ficam à mercê de um controle do próprio sistema educacional, nos quais os conteúdos são previamente estabelecidos, como proposto pelo PCN, seguido pela instituição; os comportamentos são delineados e a participação do alunado é estabelecida pelo controle.

Tal achado confronta-se com o que é defendido pela sociologia da infância, ao sustentarem sobre a posição ativa da criança, com capacidade de interpretar, significar o mundo adulto e também produzir (CORSARO, 2011).

A partir disto, conseguimos visualizar o que é dito por Macedo (2015), ao afirmar que ainda que os documentos registrem liberdade institucional na confecção dos currículos, este já envolve controle, limitando o saber a objetivos elencados previamente e a percepções únicas de verdades, assim como dito por Silva (2008), achados encontrados na instituição estudada.

Para Silva (2008), na relação professor e aluno a posição marginal do discente é característica na prática pedagógica, cabendo ao professor o posicionamento do aluno no local de receber lições tal como foram ensinadas. Contudo, observamos aqui, a partir das interdependências, que essa posição denota a partir das tensões criadas, não sendo algo estático como supostamente proposto pelo autor.

O que queremos dizer é que dentro da realidade da sala de aula, composta por uma multiplicidade de culturas, nessa homogeneização e organização comum conteudista fragmenta e limita conhecimentos e assim como dito por Silva (2008), fragmenta sua forma de pensar e ao necessitarem estabelecer relações conseguem apenas fazer recortes. Assumem-se, assim, práticas reprodutivas e conteudistas, assim como constatado neste trabalho.

Falamos aqui de um controle perpetuado por J., consciente ou não, vinculado a sua função, na qual, se tem estabelecido padrões e conteúdos prévios a serem aplicados, além das metas de desenvolvimento infantil, estas construídas de forma pessoal, por J., mas também propostas por um sistema.

A realidade da nossa sala de aula é muito variada, havendo crianças que já conhecem os números e letras, aquelas que já escrevem seus nomes sozinhas, sem cópia e aquelas que não conhecem as letras e não estão em ritmo de alfabetização. Suas respostas às ações solicitadas por J. também são muito variadas, demorando a uma adaptação quanto ao caderno

de dever de casa e de aula, na execução das atividades de aula, mesmo sendo estas com cópias.

A autonomia da turma é bastante reduzida, necessitando de mediação para a realização de todas as atividades, além da dificuldade de manter a atenção nas atividades lúdicas e narrativas realizadas por J., talvez pela pouca familiaridade. Este aspecto é bastante destacado nos documentos oficiais e é constantemente alvo de trabalho na sala de aula.

Diante desse quadro, um método pedagógico aplicado consiste no controle da participação dos alunos através do processo de perguntas e respostas, método aprendido em sua experiência profissional ou até em seus meios formativos, tratando-se dos saberes plurais apresentados pelo professor, segundo Tardif (2014). Sendo um meio para visualização da aprendizagem e colaboração na dinâmica.

Deste modo, Tardif e Raymond (2000), afirmam que a pluralidade de saberes dos professores está longe de serem produzidos meramente por eles, vários correspondem a saberes adquiridos a carreira ou fora do trabalho, utilizando constantemente saberes pessoais, personalizando, assim, conteúdos dados em livros didáticos e sua prática.

A partir disto, no que diz respeito aos aspectos de conteúdo, J. cumpre exatamente aquilo que propõe em seu planejamento, trabalhando com os eixos temáticos e retomando-os para uma revisão, o que aconteceu com o tema sobre o corpo.

Antes de começar a brincadeira, J. buscou revisar algumas atividades trabalhadas, contextualizando com a estratégia levada para a revisão, como é possível observar no episódio um que segue.

**Episódio 1:** “J: Então, tia vai tentar fazer um desenho mais ou menos /.../ Olhe, cabeça, né. Vocês lembram que tia passou um dever de casa que tinha a menininha e o menininho e vocês iam pintar apenas um? Lembram? ((Silêncio)) Por exemplo, a menininha, normalmente, ela tem cabelo grande, certo? Não é assim, gente? ((Desenhando)) O menininho, por sua vez, tem o cabelo pequeno. Então, se você é uma menina, você ia pintar apenas a menina, se você é menino, vocês iriam pintar apenas o me- ((Solicitando um complemento))

Alguns: nino

J: Lembram desse dever?

Alguns: Lembro /.../” (10.04.17: Diário de Campo e Transcrições)

**Episódio 2:** “J: Olhem para mim, primeira atividazinha que tem no deverzinho de vocês o que é? Que todo dia tia fala a vocês?

Ml: O nome

*J: O quê? O quê?*

*A maioria: O nome!*

*J: /.../ é importante vocês saberem o nome de vocês e o mais importante é para que não misture os deverzinhos /.../ aquele aluno que não sabe escrever o nome...*

*Ka: Olha pelo caderno.*

*J: /.../ ((J. explicava a atividade do momento)) a palavrinha boca é feita por quatro letrinhas, são quatro quadradinhos aqui /.../ quais são as letrinhas eu não consigo identificar, olhem só, BO ((Sobrearticulando e solicitando atenção a articulação)) CA, depois da letrinha B qual a letrinha que vem depois?*

*Ka: Bo, B, C, U ((falando o que percebia mas não seguindo a ordem da palavra))*

*J: Olhem, Bo é a primeira sílaba, já tem a letra B, B de boca, e aqui é qual letra? ((apontando para o espaço após o B))*

*Nt: Bo*

*J: Uma letrinha só. É um A, é um O, é o quê? /.../” (31.07.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Potencializando a participação das crianças através de uma dinâmica entre perguntas e respostas, como evidente no episódio dois desta categoria, que tem J. no controle, segundo Nogueira (2004), pode criar uma dicotomia entre o certo e errado e assim uma normatização, o que, para Silva (2008), possibilita a construção de uma relação meramente técnica, na qual de um lado têm-se alguém que transmite o conhecimento de forma eficiente, e do outro alguém que o recebe.

Embora se crie essa ideia entre posições distintas e bem delineadas entre professor e aluno com uma grande distinção de poder, em nossa perspectiva, diferente do que é defendido por Silva (2008) há uma interdependência, na qual “o poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas” (ELIAS, 2008, p. 81).

Tal relação é bastante destacada nesse trabalho, onde vemos a interdependência entre os indivíduos e o movimento constante da balança de poder, que configura toda uma relação, levando a ritmos próprios, variadas tensões e distintas reações e aprendizagens, como veremos com maior propriedade no decorrer do trabalho.

Nas revisões, J. busca associar o tema com cada criança, fazendo-as sair do “abstrato” para o “concreto”, identificando em si o que antes havia apenas no papel, como é possível observar no fragmento que segue.

*“J: Agora eu queria que vocês identificassem, topassem no corpo de vocês, na cabeça, que eu não sei onde fica. Cadê a cabeça de vocês? ((todos a seguram)). Todo mundo segurando a cabecinha? Então uma parte é a*

*cabeça, certo, gente?! Ei, preste atenção gente! Psiu, psiu! A cabeça a gente já colocou. Depois da cabeça tia tem aqui o que? Essa parte aqui é o que? ((Apontando para seu corpo)) daqui até aqui é o quê?*

*L e alguns: O Tronco!*

*J: T, todo mundo! ((E todos em coro falam)) T- R-O-N-C-O ((J. soletra cada letra e as crianças repetem)), e por último nós temos aqui o quê? Os braços e as pernas que são chamados de quê, os dois? Os dois são chamados de quê?*

*Alguém: Mãos.*

*J: De membros, M-E-M-B-R-O-S, membros no plural que são mais de um. Membros superior e membros inferior. O que chamamos de braços e pernas. A brincadeira é o seguinte: Mão na cabeça! ((Todos executam o movimento)), perna, braço, aí tia vai dizer, argola. Quando tia disser argola, quem pegar primeiro a argola continua na brincadeira. Quem não pegar vai sentar, estão entendendo? Aí vocês vão tá aprendendo o quê? As partes do corpo humano: Tronco, cabeça, tronco, cabeça ((as crianças apontam)) perna, cabeça, argola, aí vocês pegam a argola. Entendido?!". (10.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Todas as atividades são explicadas por J, muitas delas retornando ao processo gráfico, como bem mencionado durante entrevista, desta forma, ao falar uma determinada palavra ou estudar determinado assunto, volta-se a escrita dos mesmos, assumindo o apoio na oralidade e dando certa funcionalidade a escrita, como se pode perceber no exemplo abaixo, quando J. fala sobre as partes do corpo e logo se remete a escrita da palavra ‘cabeça’. Além disso, muitas explicações consistem em cunho prático e teórico, nos quais J. busca sempre voltar a realidade para expor como cada passo da brincadeira acontecerá.

*“J: /.../ Para poder aprender melhorm, nós vamos dividir vocês em duplas, por exemplo, eu junto com C., vamos dizer um exemplo; Ma. e M.E., e tia vai colocar aqui ((sinalizando a linha)), a sua dupla, o coleguinha que você vai fazer essa brincadeira, vai segurar na mão, um com frente ao outro. Um nessa linha, o outro nessa linha ((apontando a linha)) certo? E tia vai colocar uma argolinha aqui no meio, oi, ((coloca a argola)) para cada dupla. Cada dupla vai ter apenas UMA argola, por dupla, e aí o que vai acontecer? Nós vamos mudar as duplas, com o decorrer da brincadeira, e vamos perceber que no final haverá apenas uma criança que vai ganhar. Como seria essa brincadeira tia? Primeiro vocês tem que identificar o que é o corpo humano, e tia acabou de explicar um pouquinho, né. O que é o corpo humano? O corpo humano gente, ele está dividido, nesse momento, nessa etapa da vida, nessa série que vocês estudam, em três partes que é cabeça, ói, C com A, CA; B com E, BE; Ç com A, ÇA. CA-BE-ÇA. Todo mundo falando cabeça! /.../” (10.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Embora tenha que cumprir conteúdo, J., busca tornar mais dinâmica e inter-relacionar os conteúdos trabalhados durante a brincadeira, como mencionado durante entrevista inicial, período em que há maior engajamento das crianças, e na dificuldade, diferente das atividades em papel, buscam espelhar-se nos colegas para cumprir as etapas dos jogos.

Neste episódio, assim como em outros dispostos em todo o trabalho vemos as tentativas de J. na contextualização da escrita, às vezes partindo da leitura, trabalhando direta ou indiretamente o processo de letramento, ou até de forma mais motora, dando a noção da forma de produção do código gráfico. Tais dados, por sua vez, ratificam o que é defendido pela teoria Vigotskyniana (1991).

Para Vigotsky (1991), o ensino da escrita deve ir muito além de uma contextualização formal, o que segundo ele acabaria gerando desinteresse por aprender todo o processo, culminando em atos meramente mecânicos. Para isso, defende o fazer sentido, a necessidade de usar o código gráfico, criticando o fato de serem usadas em escolas como meras habilidades motoras e não como atividade cultural.

Portanto, ensinar à escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser “relevante à vida” “da mesma forma que requeremos uma aritmética” “relevante” [...] “claro que é necessário, também, levar a criança a uma compreensão interior da escrita, assim como fazer com que a escrita seja desenvolvimento organizado, mais do que aprendido”. Quanto a isso, podemos apenas indicar uma abordagem extremamente geral: assim como o trabalho manual e o domínio da caligrafia são para Montessori, exercícios preparatórios ao desenvolvimento das habilidades da escrita, desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. (VIGOTSKY, 1991, p. 79).

Na inter-relação entre os eixos temáticos na brincadeira, conseguimos observar a associação entre a matemática, noção espacial, o português e a motivação principal para a brincadeira, como se pode perceber no fragmento que segue.

*“(Após explicar teoricamente o jogo e formar as duplas, J. parte para a explicação prática))*  
*/.../ Uma argola para cada dupla, uma para eles dois, uma para vocês dois, uma para N. e Mt. Estão vendo a argola de vocês? Vocês dois, coloque aí a argola; uma para L. e U.; uma argola para M.E. e S.; uma argola para Ma e A.K; uma argola para Me. e A.; e uma argola para D. e A.B. QUEM NÃO FICAR COM A ARGOLA ESTÁ FORA DA BRINCADEIRA. Entenderam?*  
*/.../*  
*Quem não pegou a argola levante e vá sentar, depois a gente vai repetir a brincadeira. ((Ainda foi necessário explicar mais e melhor quanto a quem estava e quem não estava com a argola, apontando quem devia sair e ficar, de acordo com as regras))*  
*((Reajustando para a segunda rodada, eram pegadas as argolas extras e formadas novas duplas))*  
*Tá vendo! Foram formado novas duplas, mas a brincadeira continua igual; cabeça; tronco; braços; pernas; cabeça; tronco; perna; braços; braços;*

*braços; cabeça; cabeça; cabeça; argola! ((E as crianças animadas falavam quem saía e quem ficava))*

*Quem vocês acham que vai ganhar? São os meninos? Palmas para os meninos! São as meninas? Palmas para as meninas! ((E assim as crianças faziam))*

*Quantas argolas nós temos?*

*Todos: três::s.*

*J: Quantos coleguinhas nós temos, vamos contar, um ((abrindo espaço para as crianças contarem junto))*

*Todos: duas; três; quatro; cinco; seis.*

*J: Seis, nessa brincadeira agora vai ficar apenas metade, certo? /.../” (10.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Com isso, as tentativas de J. de tornar o saber mais interativo, contextual e funcional para as crianças fica perceptível. Nessa associação entre a brincadeira e conteúdo, vamos presenciando o conceito científico, sendo mediado, o que nem sempre está presente em sua prática pedagógica, como explicado por ela em entrevista inicial, como pode-se visualizar no fragmento abaixo.

*“/.../eu tento interdisciplinarizar, juntar todos os conteúdos, aí eu já vou falar em que, acho que um pouquinho de Sociedade e Cultura, de História /.../ Você sabe que isso não é sempre, né, Claudia? Seja aqueles dias de cansaço que eu vou pro /ba,be,bi,bo,bu/ que eu não vou ser mentirosa que eu não gosto. E também vou para o /a,e,i,o,u/, entendeu? /.../” (Entrevista com J.).*

Assim, por vezes, observamos em sala momentos de atividades centradas em memorizações e práticas contextuais, estas permitem maior participação dos alunos na dinâmica da aula.

*“((A.B. estava na segunda etapa do mesmo jogo das argolas e teve um momento que não conseguia acompanhar a ordem de J., ao perceber isso, fez junto com sua aluna, se posicionando em sua frente, tocando em si nas partes faladas, servindo de espelho para A.B.)) braço A.B.; cabeça A.B.; tronco A.B.; cabeça A.B.; tronco A.B.; perna A.B.” (10.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

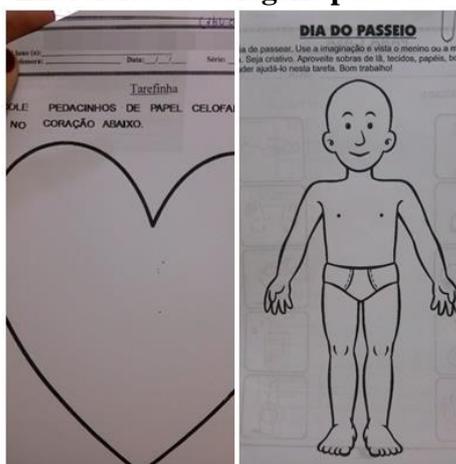
Na nossa figuração estudada, J. precisa, sozinha, dar conta de todos os seus alunos, a partir disto, as atividades passadas são explicadas todas de uma única vez, às vezes gerando confusão nas crianças quanto o quê e como fazer, culminando na não execução, o que faz com que, por vezes, diante dessa realidade de condições de trabalho, a assistência fique reduzida aquilo que já é apresentado por eles, se nada é apresentado, não resta tempo para mostrar novamente como deve ser feito, considerando que a atividade já foi explicada.

Contudo, ao explicar toda a atividade em um único momento, há dispersão dos alunos, culminando em mais solicitações de silêncio, o que pode potencializar a imagem de transgressores e difíceis.

Dentre as atividades passadas em sala, é comum a exigência do lápis de escrever e o lápis de cor, mas na prática observa-se que alguns alunos não os têm, sendo disponibilizados por J.

Para casa, nas atividades são cobradas além da pintura, por vezes ações de colagem, exigindo a participação dos pais e materiais adversos como palito de fósforo, papel crepom, algodão, feijão, cola e etc., o que nem sempre são ofertados pelas famílias.

Figura 31: Exercícios de colagens passados para casa.



Fonte: Acervo pessoal da autora (08.05 e 20.03.17)

*“(J. sugeria que alguns alunos fizessem caligrafia e estudassem nas férias, não ficassem apenas no tablet).”*

*J: /.../ todo mundo vai fazer o dever, brinca de escolinha com o caderno velho e no segundo semestre TODO MUNDO com o caderno do grande viu? /.../ QUEM tem desses cadernos pequenininhos oe, deixe em casa para brincar de escolinha, certo?”(05.06.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Tive a oportunidade de acompanhar e ajudar alguns alunos na realização de suas atividades, um deles foi Dh., que tem um histórico de aluno difícil, por não fazer suas atividades e seus comportamentos demonstram tentativas de chamar a atenção e resistir e/ou debochar do que é solicitado pelo professor ou outro membro da instituição, é um aluno de fácil distração e que também distrai. Vem de uma família, que segundo J., não o acompanha, limitando ainda mais sua motivação aos estudos. Durante o tempo que acompanhei a turma, até a data deste evento, não havia presenciado ainda suas tentativas em realizar as atividades,

pensei que fosse desinteresse pelo estudo e, a todo o momento, me perguntava o que poderia ser feito para isso mudar.

No dia 10.04.17, Dh. sentou ao meu lado e pude, de perto, acompanhar suas tentativas de ‘pedir ajuda’. O Dh. que acompanhei, foi diferente, foi um aluno que tentava superar suas dificuldades, me fazendo concluir que ele parecia precisar de uma mediação mais próxima, que em alguns momentos precisava que fizesse junto, mostrando os passos da atividade, aceitando sua produção.

Na fase pré-silábica, Dh. representa seu nome por letras que as vezes não fazem parte do repertório, mas sinalizam um entendimento sobre o código gráfico. Acompanhei-o durante toda a atividade e pude perceber que a maior parte dos momentos em que se distrai e se dispersa são decorrentes do não enfrentamento de sua dificuldade em realizar suas atividades escolares, seja por não lembrar quais passos devem ser seguidos, ou não saber como fará, sem atitude em pedir a J.

A última atividade de aula deste dia foi de matemática, na qual os alunos precisavam cobrir o numeral três (3) e continuar com a escrita, assim como copiar os numerais quatro (4) e cinco (5) e escrever seus nomes várias vezes. Dh., por sua vez, não sabia como fazer, é quando ele me pede ajuda:

*“Dh: ((Sentava ao meu lado e de sua carteira dizia)) Eu sei, eu sei. ((Olhou para mim e disse)) eu sei fazer o nome.*

*C: É? Me mostre, então!*

*((Passa mais de dez minutos tentando escrever seu nome e colocar a data, ao perceber isso, começo a ajudá-lo direcionando ao que é pedindo em cada questão)).*

*C: Agora você vai cobrir o número três.*

*Dh: E pa pinta?*

*C: Depois você pinta, viu. ((E Dh fez exatamente isso, primeiro cobriu e deixou a pintura quando terminasse toda a atividade)).*

*((No momento de fazer sozinho o numeral três, Dh. não conseguia, então peguei em sua mão e mostrei, fazendo-o seguir o mesmo modelo, embora ainda com pouca coordenação, o numeral acabou distorcido e em suas tentativas de apagar potencializei seu acerto, fazendo-o persistir e ao chegar no último espaço, o numeral estava com maiores contornos. O quatro de Dh., por exemplo, parecia com o Q e a medida que ia sendo estimulado a continuar com sua produção, sem apagar, cada vez mais aproximava-se da produção desejada.)) /.../*

*Dh: Agora apagar esse aqui ((apontando para o primeiro que estava mais distorcido e vendo que não estava como na última produção em que realmente acertou))*

*C: É para apagar esse? ((E Dh. balança a cabeça positivamente)) Muito bem, então, vou apagar. Vamos lá, o corpo, o chapéu e a barriga ((E faço*

*isso até que Dh. preencha todos os espaços com o numeral, chegando um momento em que sozinho conseguia perceber que errou e onde errou, apagando no local do erro e consertando-o. No erro, Dh. olhava para mim e fazia “psi”, olhando novamente para o papel e apontando o erro, como que irritado por ter errado).*

*((Após preencher os espaços com o numeral, Dh e os demais deviam copiar o nome dos números, voltamos então para o número quatro)).”(10.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Ao acompanhar Dh. vi que não se tratava apenas de preguiça, como mencionado pelas equipes da instituição, mas da dificuldade em lidar com os desafios, gerando nele a recusa na realização das atividades. Em vários momentos de atividades lúdicas via Dh. mais disposto que nas atividades de folha, via-o relatar nomes de personagens de histórias lidas, via-o participar cumprindo ordens das brincadeiras, comportamentos divergentes do que esperava para um aluno com pouca disposição em aprender.

Nesse momento, pensa-se sobre a relação com o saber e a forma como o conteúdo é apresentado, uma vez que se trata de uma relação complementar *eles e nós* nos interligamos. Percebe-se que, nessa realidade, cada aluno reage de maneiras distintas ao processo de aprendizagem, alguns se motivam com o enfretamento do professor, com os questionamentos, exposições, outros desistem.

Isso é representativo na sala de aula estudada, havendo aqueles que se motivam e mobilizam com as ações de J.; mas há aqueles que desistem desse processo, por motivos que vão além do contexto escolar, mas são potencializados por ele, como pode-se melhor visualizar no decorrer do trabalho<sup>21</sup>.

Além disso, durante as explicações de J. há momentos em que poucos alunos atentam-se a aula, gerando tensões, o que culmina na repreensão, pedidos de silêncio, “reguadas” na carteira, castigos ou punições por parte de J., a depender da situação gerada.

Essa prática de controle participativo implantada por J. e vários outros professores, confronta o que é defendido por Milani (2017), que defende a prática dialógica como processo de aprendizagem e formação, questionando a metodologia baseada por perguntas e respostas. Desta forma, defende o uso do discurso do aluno pelo professor, possibilitando a construção conjunta de conhecimentos compartilhados, englobando a escuta ativa, estratégias de estranhamento e a adoção de um espaço compartilhado.

---

<sup>21</sup> Ver item da cultura na relação.

São em situações como esta que é possível questionar esse sujeito participativo e a visibilidade do discente tão defendida nos documentos oficiais, além disso, até o momento, observamos que, cada ação de J. apresentada na relação gera diferentes reações dos alunos, o silenciar é um deles<sup>22</sup>.

Contudo, assim, como em qualquer relação, há diferentes aprendizagens, abrindo margem para a criação, nessa metodologia de controle participativo, de dicotomias quanto ao certo e errado e estereótipos quanto ao bom e mau aluno. Assim, o *nós* comportados, obedientes e inteligentes e o *eles*, bagunceiros, desobedientes. De forma semelhante ao encontrado no trabalho de Silva e Oliveira (2016). Embora essa possa não ser a intenção de J.

Como dito na categoria anterior, muitas atitudes coercitivas também são práticas comuns à instituição, com o objetivo de controle de condicionantes, assim falamos do entrelaçamento entre o social e o pessoal, o que é comprovado por Ramos (2014), ao afirmar que nossas ações são mediadas por expectativas sociais e institucionais, assim, no social, interagimos com o coletivo e institucional.

Tal prática, por sua vez, não limita J. de tornar o conteúdo dinâmico, trazendo até nas brincadeiras conteúdos didáticos e trabalhando assim o letramento e a funcionalidade do conteúdo, como podemos conferir no episódio que segue.

*“J:((J. explicava a atividade)) /.../ Vamos brincar de queimado?*

*Alguns: Vamos!*

*J: ((J. delimita os espaços dos times, explicando a dinâmica e os motivos pelos quais está fazendo isso)) /.../ eu vou dar quatorze passinhos, quatorze, agora teremos que dividir esses passos para os dois grupos ((dá os passos e delimita a extensão das equipes)). Quantos passinhos nós vamos colocar para cada um? Se eu colocar dois de um lado e dois do outro vai dar quatorze?*

*Alguns: Não.*

*J: dois com dois é quatorze?*

*Alguns: Não.*

*J: Se eu colocar cinco para um lado e cinco para o outro dá quatorze?*

*Ma: Não, 10.*

*Dh: Não, dá 10.*

*J: Cinco com cinco dá quatorze? Não, então vai ser um pouquinho mais, ói. Se eu colocar sete passinhos desse lado, ói, sete ((nesse momento mostra a numeração nos dedos)) será que dá quatorze?”.(11.09.17: Diário de Campo e Transcrições).*

---

<sup>22</sup> Ver item da cultura na relação.

**Figura 32: Atividade do queimado após a distribuição dos espaços (contado acima) e das equipes.**



Fonte: Acervo pessoal da autora (11.09.17)

Na tentativa de potencializar o processo de aprendizagem, são usadas variadas formas, além do método silábico, o uso de vias sensoriais é um deles.

*“(A atividade consistia em numerais, onde havia cinco casas e os alunos precisam preencher com a quantidade de mãos correspondentes. A mão direita dos alunos eram pintadas de tinta guache verde pela professora e cada um, ou grupo de alunos, representava um numeral, sendo escrito o nome de cada um para a lembrança da marca.)” (27.03.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Nesses momentos, podemos perceber maior participação dos alunos e também maior fixação do conteúdo, sendo posteriormente reproduzido por eles quando abordado os mesmos assuntos em outros momentos.

Mas, com perspectivas e vontades singulares, J. busca o trabalho integral com seus alunos dedicando-se e aplicando as atividades que julga como as melhores para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, para isso, há estímulo à musicalidade, com as cantigas, expressão corporal através da dança, recontagem de história; mediação para a recontagem de fatos ocorridos através de perguntas.

Há o fazer junto às crianças, com atividades de educação física, reconhecendo que a brincadeira, o correr, o cantar e o brincar são importantes para o desenvolvimento infantil e não apenas o fazer o dever no caderno e o copiar.

Assim, o conhecimento científico vai sendo construído e, como defendido por Pozo (2002), citado por Schroeder (2007), possui três características, dentre elas, o fato de fazer parte de um sistema. Assim, pela teoria Vigotskyniana, relatada no trabalho de Schroeder (2007), conceito científico tem sua origem no processo de ensino, a partir de atividades

estruturadas, sob a mediação do professor, contribuindo para as abstrações e maiores definições de conceitos.

Trata-se de um conceito com fluxo de crescimento descendente, permitindo mais especificações, maior fundamentação, é o momento em que, segundo Caraúbas (2010, p. 35), há respostas para perguntas como “Professora, para onde foi o escuro quando acendeu a luz? O que eu era antes de ser gente? Para onde vai a noite que passa? [...]”, elaboradas a partir do cotidiano de cada criança.

Embora a escola tenha, para Vigotsky, papel significativo na fundamentação de conceitos espontâneos, segundo Caraúbas (2010) e Schroeder (2007), sabe-se da inter-relação entre os dois conceitos, um proporcionando a construção do outro, como defendido por Vigotsky (1991).

Essa inter-relação dos conhecimentos científicos e espontâneos, segundo Caraúbas (2010, p. 35) são contínuos, o primeiro são instrumentos de evolução do segundo, que surgem desde muito cedo a partir de suas experiências de vida e sua interpretação de fatos.

Para tanto, cabe à escola o desvelar-se da zona de desenvolvimento proximal, que consiste na capacidade em desempenhar tarefas junto ao adulto, o adiantar-se ao conhecimento, meio principal para o desenvolvimento intelectual, segundo Schroeder (2007).

Nesta perspectiva, fala-se que a criança não cria conceitos, aprende a partir do meio, momento em que os utiliza, formando, assim, uma forma de pensar e agir, característico da cultura local. Desta forma, Caraúbas (2010), fala de conceitos espontâneos, que foram internalizados, de uma zona de desenvolvimento real construída, correspondente a tudo que já foi conquistado.

Para tanto, o que vemos é a prática de J. baseada em conceitos científicos, promovendo, assim como defendido por Vigotsky (1991), maior fundamentação e conscientização dos conceitos espontâneos.

Embora percebamos conteúdos centrados no conhecimento científico, formal, no qual o conteúdo proposto segue o planejamento e a proposta do sistema, este ideal é passado aos alunos, que em seus relatos transmitem a responsabilidade da escola quanto a sua ascensão intelectual, quanto ao aprender a ler e a escrever.

Por vezes sua prática é destituída da relação entre os conceitos espontâneos e científicos também propostos pela teoria Vigotskyniana (1991), como relatado em momentos anteriores desta subcategoria. Desta forma, falamos da pouca relação entre experiência de vida da criança com a fundamentação científica do conteúdo, como abordado por Caraúbas (2010), como pode ser observado no episódio abaixo.

*“J: Vamos ouvir com atenção TUDO que essa menina passa na vida dela ou que ela já passou e vamos ver se alguém já passou por uma história parecida. Era uma vez uma garota que vivia com sua madrasta, o que é uma madrasta que eu não sei? ((Fazem silêncio)) Madrasta é uma mulher que casa com o pai da gente quando nossa mãe morre, por exemplo, Ma. ((que conversava)), minha mãe já morreu e meu pai casou novamente então eu tive uma madrasta, eu tive não, eu tenho uma madrasta /.../” (03.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

No exemplo acima, observa-se uma ação de aproximação, na qual, ao ser abordado o eixo da família, cita-se uma relação estabelecida entre J. e sua madrasta como exemplo para passar um conteúdo. Tal método também é visto em outros momentos da prática, estratégia mais usada para permitir melhor visualização dos assuntos quanto ao que está sendo dito pelo professor.

A história continua a ser contada e são poucos os momentos de fala espontânea das crianças, que participam apenas respondendo as perguntas feitas por J. quanto à relação com sua família<sup>23</sup>, um deles é Mt. Não houve sua iniciativa em associar o conteúdo passado a sua realidade, houve o criar de uma situação por parte de J. e o seu controle em todo o discurso.

Fala-se mais sobre um conceito/conhecimento formal, científico, na qual, a ciência é fundamentada e abordada, muitas vezes, sem reconhecer ou associar a experiência trazida pelas crianças. Diante disso, a partir da perspectiva Vigotskyniana, citada por Caraúbas (2010), a mediação é falha.

No entanto, a inter-relação desses dois conceitos é fundamental para Vigotsky (1991), que defende que o aprendizado da criança começa antes de frequentarem a escola, desta forma, fala de um aprendizado na idade pré-escolar que se difere daquela adquirida em idade escolar, mas se interrelacionam.

Por essa razão, defende a valorização de tais aprendizados prévios, dos conceitos espontâneos, adquiridos pelas crianças, pela escola, acreditando que para que o conceito

---

<sup>23</sup> Ver subcategoria de Valores.

científico aconteça também é necessário que haja sentido, o que não ocorre apenas pela contextualização de um conteúdo como vimos em episódios acima, mas também ao proporcionar a consciência de um conteúdo prévio, de um conceito espontâneo, já adquirido pela criança, o que aconteceria se Mt. ao ouvir o tema proposto por J. se colocasse como exemplo, relatando sua experiência com as relações familiares já adquiridas.

Tal dissonância é para Vigotsky, um erro por parte dos professores, uma vez que o processo de educação se faz pela experiência do aluno, dado pelo meio, tendo no mestre a grande mediação para o processo de organização da atividade de aprendizagem (SCHROEDER, 2007).

Embora vejamos a colocação de brincadeiras e cantigas por parte de J., como alavanca para o trabalho com outros eixos temáticos, seja a matemática, o português, a ciência e etc., os relatos das crianças demonstram que visualizam esses momentos mais como práticas formais, menos como espaços de saber, o que pode sinalizar o modo que o processo de mediação tem acontecido, como mencionado por Schroeder (2007), ou a pouca maturação das crianças para esse entendimento.

Assim, dentre os espaços de saberes relatos pelas crianças são mencionados a escola, a família e a igreja; além de reconhecer a relação estabelecida entre os pais, o brincar e o ler como relações de saberes, valores perpetuados dentro de figurações como a família e a escola, como defendido por Charlot (2000).

A partir deste conhecimento, dos diferentes espaços de saber, percebe-se que este acompanha também distintas expectativas, relações e saberes atribuídos para esses meios, estando à escola na função de transmissão de um conteúdo formal que inclui atividades escolares, a aprendizagem da leitura e escrita, além do desenvolvimento intelectual, estando em menor proporção o relato quanto à aprendizagem da arte do brincar.

*“C: O que você aprende na escola?*

*Dh: Aprende o dever.*

*/.../*

*C: /.../ E na escola Fe. você aprende o quê?*

*Fe: A escrever e ler.*

*/.../*

*C: An. Você disse que aprende na escola e na igreja, não é? Você aprende o que na escola?*

*An.: O dever.*

*/.../*

*C: Por que Dh. você gosta de vim para a escola?*

*Dh: Porque eu não quero ser burro!”(17.07.17: Transcrições).*

Além do que foi presenciado ao longo deste trabalho com a prática de J., o discurso dos alunos nos mostram a delimitação de espaços e papéis, nos quais a escola compete apenas a transmissão de um conhecimento formal, o fazer a atividade, o ensinar a ler e a escrever, a responsabilidade quanto a sua ascensão intelectual.

As crianças colocam, assim, o professor no lugar ativo de responsabilidade sobre a aprendizagem, como relatado por Charlot (2012b) e (2002), e evidente em outros momentos de prática de J. e disposto nesse trabalho, no qual o professor e a escola tem a responsabilidade sobre o sucesso intelectual do aluno, embora tais achados corroborem com as ideias de Charlot, vão contra a sociologia da infância, ao valorizar a criança como ser ativo.

Nos relatos não observamos o auto reconhecimento da criança como sendo interdependente ao outro, apenas dependente dele, o que pode ser moldado e influenciado pelas experiências pedagógicas vividas e ideias perpetuadas no meio, no fluxo das figurações cuja ordem potencializa o que é dito por Corsaro (2011), quando afirma que o olhar do adulto sobre a criança está em futuros adultos.

Além disso, tais achados expõem uma prática do saber, na qual o principal papel da escola recai na construção de habilidades intelectuais, assim, as crianças percebem as ações, cada uma com a finalidade de cunho formativo, como mencionado por Charlot (2007), que modela os desejos a partir de tais perspectivas e constrói a ideia da inteligência vinculada a escola, como bem evidente no relato de Dh.

Embora a escola venha a cumprir seu papel, na transmissão do conhecimento formal, proporcionando a maturação de funções mentais superiores e zona de desenvolvimento proximal, como abordado pela teoria vigotskyniana, aborde brincadeiras e músicas almejando a aprendizagem, para as crianças há pouca correspondência<sup>24</sup> entre o brincar e o cantar como situações de saberes e quando a correspondência é feita a responsabilidade, segundo os alunos, centram-se mais na família.

*“C: E quem foi que ensinou a você que quando você está assistindo TV você está aprendendo?  
M.E: Minha mãe.”*

---

<sup>24</sup> No grupo de ações junto as crianças, de dez (10) que participaram, cinco (5) relataram que aprendem brincando, três (3) (L.; An. SG.) aprender cantando, enquanto dois (2) afirmaram que aprendem cantando e brincando (M.E e Jo.).

*C: La. Você quer falar? ((balança a cabeça positivamente)) Você aprende o que com seus pais?*

*La: A brincar.*

*C: E aprende mais o quê com eles?*

*La: A assistir.*

*C: Com seus pais? É? ((La. Balança a cabeça positivamente)) e aprende mais o quê?*

*La: A brincar, a andar de bicicleta.*

*/.../*

*C: Fe. porque você acha que a gente aprende com os nossos pais?*

*Fe: Por que (+) é:: hu::m. eu aprendi a comer.*

*/.../*

*C: Por que você acha que a gente aprende cantando M.E?*

*M.E: /.../ ((Pega o microfone e diz que esta pensando na resposta, até que eu reformulo e mudo a pergunta)).*

*C: O que você acha que a gente aprende quando estamos cantando?*

*M.E Brincando.*

*/.../*

*C: E quem ensinou a você que a gente aprende quando tá cantando?*

*M.E: Meu pai.*

*/.../*

*((A atividade é de marcação e M.E marcou que aprende algo quando canta)).*

*C: E quem ensinou a você que a gente aprende quando tá cantando?*

*M.E: Meu pai.*

*/.../*

*C: M.E, porque você acha que a gente aprende quando tá brincando?*

*M.E: Pular corda.*

*C: A pular corda? Pular corda é sua brincadeira preferida? E quem foi que ensinou a você que a agente aprende quando brinca?*

*M.E: Mamãe." (17.07.17: Transcrições).*

Sabe-se que há saberes que são adquiridos apenas na escola e àqueles adquiridos apenas em outros meios, contudo, sabemos bem que estes saberes e diferentes espaços podem estabelecer uma relação (conceito espontâneo e científico) como evidenciada por Vigotsky (1991), não gerando uma percepção de que há dissociação entre eles.

Nestes relatos pode-se observar a delimitação de espaços bem definidos, no qual a escola ocupa apenas aquele que tem a responsabilidade pela transmissão do conhecimento formal, não se reconhecendo que as brincadeiras e músicas aplicadas em sala também se voltam a uma aprendizagem e quando isto é feito o principal conhecimento adquirido volta-se a princípios como a obediência e o comportamento, como visto no decorrer deste trabalho.

Talvez, essa defasagem de reconhecimento por parte das crianças, centre-se na pouca opção que têm de seus conceitos espontâneos, nas situações proporcionadas pela escola, assim, não há percepção de que ali também correspondem a espaços e momentos de saberes, falha do processo de aprendizagem e mediação mencionada por Vigotsky (1991).

O relato dos alunos nos permite potencializar a ideia de que a escola é vista mais como transmissão de conteúdo e conhecimento formal, passando menos a ideia de que o saber pode estar em qualquer meio em que se estabelece uma relação, como tão defendido por Charlot (2000).

Dentro desses princípios, embora se trabalhe com os distintos meios, valorizam-se muito mais habilidades controláveis, com pouca relação entre conceito científico e espontâneo. Diante disso, Chaves (2015), reforça que poderia ser mais produtivo se a escola reconhecesse os distintos espaços de formação do aluno fora da instituição, criando assim, princípios e a ideia de liberdade e autonomia.

*“(As atividades com as crianças continuam))*  
*C: Aprende mais em outro lugar? Onde M.E a gente aprende? /.../*  
*M.E: No supermercado.*  
*C: É! A gente aprende o quê no supermercado?*  
*M.E: A comprar.*  
*C: /.../ La. Onde mais a gente aprende?*  
*La: Eu aprendo lá na rua.*  
*C: Aprende o quê?*  
*La: A andar de bicicleta*  
*C: L. você acha que a gente aprende em outros lugares? ((Balança positivamente a cabeça)). A gente aprende onde mais?*  
*L: No (++) a ver a paisagem.*  
*/.../*  
*L: E a brincar /.../” (17.07.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Como se pode observar no episódio acima, as crianças relatam outros espaços de aprendizagem, sendo estes a rua e o supermercado, responsáveis pelo aprendizado do brincar e do comprar sendo, mais uma vez, conhecimentos passados pela família.

Mais uma vez, o brincar oferecido pela escola não é visto pelas crianças da mesma forma como o brincar das ruas, talvez, pela exigência de um controle de comportamentos; por ser desenvolvido dentro do espaço escolar; ou até mesmo, por ser estruturado por uma série de regras que tenham finalidades específicas, mas falhem na correspondência entre conceito espontâneo e científico como defendido por Vigotsky (1991). Portanto, trata-se de um conhecimento de que há distintos espaços de saber, como dito por Charlot (2000), mas a responsabilidade de tal reconhecimento está em menor proporção para a escola.

Embora a prática do professor seja influenciada pelo sistema, este tem liberdade em escolher a didática e atividade selecionada para o trabalho com determinado tema. A brincadeira, por sua vez, é abordada por alguns alunos como sendo fruto da aprendizagem

oferecida pela escola, contudo essa brincadeira atrela-se a alguns princípios: a obediência; a arte do brincar, a quietude e a socialização. Aprendizagem adquirida dentro do contexto familiar e no eixo escolar.

*“C: Muito bem! /.../ Fe. sua vez! Você acha que a gente aprende o quê quando tá brincando?”*

*Fe: **Eu acho que a gente pode brincar sem correr.***

*C: É? E quem foi que ensinou isso a você?*

*Fe: A diretora.*

*/.../*

*C: L! Porque você acha que a gente aprende quando brinca?*

*L: Por que (++) hã:: (++) **Porque é saudável e divertido.***

*C: E quem foi que ensinou isso a você?*

*L: Minha tia/.../” (17.07.17: Transcrição).*

Embora apenas cinco relatem que aprendem brincando, conseguimos observar em seus discursos, distintas aprendizagens adquiridas nessas situações, o conhecimento e respeito às regras são uma delas, presente na fala de Fe., enquanto a família propaga a ideia de algo livre, lúdico e bom ao corpo, sem privações, como mencionado por L. Assim, a escola faz cumprir um dos princípios de trabalho propostos pelas DCNEI, o estético, vinculado fortemente aos éticos, com maior ou menor proporção entre eles.

Assim, a partir das ideias de Charlot (2007), nessa formação, nessa prática do saber inserida na sociogênese escolar, as crianças percebem as ações e se transformam, a partir de uma cultura específica.

Aqui pouco se fala sobre a criatividade, o lúdico, muito mais sobre a coordenação, a leitura e a escrita. Embora tais princípios sejam propostos pelas DCNEI, nesse momento, falamos da escolha do professor e de seu tempo em selecionar e abordar os melhores princípios a serem abordados na educação infantil, o que pode estar vinculado a seus distintos saberes e saber-fazer, como relatado por Tardif (2014).

Quando aplicamos as teorias críticas do currículo para fazer uma síntese mais profunda desses achados, notamos que, aquilo que é mais questionado pelos teóricos como a liberdade restringe-se a um currículo, ofertado de forma controlada por um sistema que também restringe a prática do professor, também moldados por conhecimentos prévios singulares.

Dentre os princípios ofertados pela DCNEI está a criatividade, o que liga com a liberdade tão defendida pelos teóricos da teoria crítica do currículo. Assim, o que vemos é

que, dentre os princípios trabalhados na sala de aula, a criatividade fica a margem quando comparado ao trabalho com outros princípios como a responsabilidade, o respeito, a identidade e até a expressão, o que se interliga com os valores singulares de J., principalmente a responsabilidade e respeito, a obediência.

Assim, contemplamos que, embora haja tentativas de contextualização e funcionalidade com o saber, embora se busque a aproximação e o uso de vias sensoriais para a potencialização do processo de aprendizagem, embora se trabalhe com princípios propostos pelo sistema e se faça cumprir com seu planejamento em termos de conteúdo, há valorização de alguns aspectos em detrimento de outros, deixando a margem o trabalho com a criatividade, esta inserida nas DCNEI, mas limitante nas práticas de J., o que podemos afirmar ser uma escolha pessoal ou da demanda e de tempo.

Nesta perspectiva, falamos de uma prática do saber, segundo Charlot (2007), na qual o aluno é formado por tal prática, esta tem a finalidade de atingir um fim, trata-se, portanto de uma formação que também consiste no acesso a uma cultura específica, na construção de uma identidade profissional, assim, o ensino torna-se intenção cultural, falando muito mais de formação do que o despertar do desejo do aprender, embora este aconteça com alguns.

Para tanto, a escola tem, segundo as crianças, a responsabilidade com o desenvolvimento intelectual e sua aprendizagem, além de tratar-se de um espaço de relações, oportunidades do brincar, aquisição de valores como a quietude e a concentração, ou seja, a obediência.

#### Subcategoria 2: Obediência

A partir desses relatos falamos de um aspecto muito peculiar do processo civilizador, que faz parte da formação inicial do professor e perpetua na formação dos alunos na busca pelo portar-se bem. Tal fato é incluído na história da formação de professores e de alunos, com objetivos específicos de uma época, que sofreu modificações com o tempo, adequando-se aos ideais e valores atuais.

O que pode ser comprovado pelas ideias de Azevedo (2009), quando fala que os grupos escolares, foco de seu estudo, dentro dos preceitos modernistas, educaram crianças e mestres de forma simultânea, submetidos a normas e regulamentos, na qual as próprias

disciplinas na formação das normalistas já sinalizavam um modelo cultural, que fazia parte de um ideário político, educacional e pedagógico, como relatado por Inoue (2010).

O que pode ser exemplificado no trabalho de Freitas (2003). Em seu livro, “Vestidas de Azul e Branco” ao relatar a formação das normalistas, e dentre os resultados colhidos em sua entrevista são citadas as preocupações dos professores quanto à etiqueta, a “arte do bem portar-se”, além da educação moral e cívica.

Segundo Azevedo (2009), as mudanças que aconteciam na educação em determinados momentos requeria a preparação de professores, habilitados para modelos pedagógicos vigentes, havendo a necessidade de cumprir um conjunto de normas e práticas, sob o controle do Estado. Diferente do mestre-escola, o professor na primeira república deveria possuir outra cultura, para isso, a Diretoria de Instrução Pública de Sergipe modelou o cotidiano do professor, os habilitando para executar seu papel, guiando os alunos para a instrução educacional e moral.

No Regulamento de Instrução pública de 1910, por exemplo, é preconizado que as professoras da escola republicana deveriam dar exemplo, uma vez que partiam da premissa de que sua postura era espelhada pela criança. Várias privações eram dadas as professoras, dentre elas o direito ao matrimônio, como pode ser constatado no artigo 15 da Lei nº 1.187 de 1917 (TEIVE e DALLABRIDA, 2011).

O que sabemos é que muita coisa mudou, um exemplo é a ideia do matrimônio; motivados por espelhamentos de outros países; a mudança da realidade social de uma época; estudos sobre o desenvolvimento infantil; dentre outros, mas também sabemos que alguns padrões persistem e a motivação para isso é que seria a grande incógnita.

Desta forma, podemos falar que a mudança de comportamentos e condutas começou de forma externa, levando o professor a construir uma nova forma de ser e praticar seu exercício. O Estado, detentor de um poder, elege as condutas e comportamentos a serem seguidos, dentro dos moldes de civilização, e o professor, assumindo o papel de construção do cidadão também se reconstrói.

Tais princípios, presentes no discurso das crianças também se fazem presentes no professor e na relação com o saber instituída em sala. Este por sua vez, nesta categoria, aparecem a partir do reforço dado a quem faz as atividades dentro do que é solicitado e

ensinado pelo professor, está na exigência quanto ao respeito às regras, no controle da participação dos alunos.

*“J: Gente, eu quero saber se eu estou correta ou errada fazendo desse jeito, numeral um, quantas bolinhas eu tenho que desenhar aqui dentro?  
A maioria: Uma ((J. desenha três)).  
J: Tá certo?  
A maioria: Não!  
J: Porque não tá certo?  
Mt: Porque tem três.  
J: Porque tem três. Se eu apagar uma aqui, oi; Vai ficar correto?  
L: Não.  
J: Fica quanto?  
L: Fica dois.  
J: E se eu apagar mais uma fica certo ou errado?  
A maioria: Fica certo.  
J: Certo, né. Aqui tem uma bolinha e aqui tem o numeral um. E aqui, ói, uma, duas, ((desenha duas bolinhas)) tá certo ou tá errado?  
A maioria: Tá certo.  
/.../  
J: Por favor, agora, cada um de vocês faça o dever do quadro.  
((Após algum tempo de atividade))  
J: **Quem não fizer não brinca lá fora viu!”** (27.03.17. Diário de Campo e Transcrições).*

Nessa metodologia perpetua-se a configuração de interdependência, mas cabendo a J., nesse momento, o maior controle do ritmo e embora *todos* sejam ativos, as inter-relações nos momentos pedagógicos de participação dos alunos aparentam uma figuração na qual J. tem centralidade.

Neste emprego, acaba criando a ideia de que o outro é responsável por sua aprendizagem, confrontando o que é relatado por Corsaro (2011), quando crê na criança e em seu papel ativo no processo de aprendizagem.

Observa-se que a partir da realidade pertencida e do ritmo criado nas relações, por vezes, é necessário que os comportamentos sejam mediados pela troca, como presente no episódio acima. Meio que pode garantir a realização das atividades pelos alunos e assim o começo da efetivação do processo de aprendizagem.

Embora haja tentativas de dinamizar o conhecimento, a relação com o saber construída, leva consigo a ideia de controle, dado pelo ritmo da relação, mesmo em atividades construídas de forma conjunta e participativa, como mostra o episódio abaixo.

*“(A atividade consistia no preenchimento de espaços vazios com as mãos pintadas de guache, trabalhando matemática)).*

*J: Gente, eu vou chamar por ordem de quem fez o dever e por ordem de quem fez o dever mais bonitinho. L. fica aqui ((chamando aqueles que mais organizaram a atividade)) para vocês aprenderem a caprichar, L. e Me. Vai vim dois alunos, eles vão ser pintado a mão, certo? Mão direita e eles vão colocar essa mãozinha aqui, aonde eu mandar, vai vim um de cada vez. Certo?!*

*J: Olha só, numeral um uma mãozinha, que numeral é esse?*

*Mt: Dôí.*

*J: Numeral quanto, Mt.?*

*Mt: Dôí. ((admirando o acerto de Mt.))” (27.03.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Dentro da configuração pertencida, sendo comum as distrações das crianças através das conversas, uma técnica julgada como adequada para a construção gradativa da responsabilidade de cada criança consiste no reforço das ações, na qual apenas os que fizeram o dever e aqueles que fizeram mais bonito foram chamados, o que pode ser observado no fragmento destacado acima.

Ao controlar a participação dos alunos na atividade, restringe-a aqueles que mais contribuíram e tiveram atenção e compromisso, movendo a balança de poder para propor maior participação dos alunos nas atividades propostas.

Além disso, fica evidente a sua contribuição ao trabalho com alguns dos princípios propostos pelas DCNEI, que propõe a responsabilidade, autonomia e a criticidade, pontos trabalhados a partir do momento em que se analisam as produções de forma individual e se julga estar dentro das melhores produções. Neste ponto é evidente o entrelaçamento entre o social e o singular, na qual não se deixa de considerar as percepções de J. para a análise de cada produção realizada.

Durante a aula, ao abordar determinados conteúdos, passam-se determinados valores e busca-se o controle de comportamentos para aqueles julgados mais adequados socialmente e por J., como observa-se no episódio abaixo.

*“(J. explicava sobre a atividade de aula, na qual, apenas aquelas figuras que representavam ações de economia de água deveriam ser pintadas.)”*

*J: Eu não vou pintar **porque ela foi conversar** e não prestou atenção a água.” (15.05.17: Diário de Campo e Transcrição).*

Na prática de J., observa-se a tentativa de controle de comportamentos, no qual o silenciamento é significativo, principalmente nos períodos em que há aumento de conversa por seus alunos.

As conversas paralelas em si, incomodam de modo particular a J., que nessas situações, implementa um tipo de ação imprevisível, dada pelo ritmo da situação, mas nos fala de um valor também particular, pessoal, que acaba fazendo parte do processo formativo dos alunos.

Embora tais práticas possam ser vistas por muitos como algo negativo e a ser revisto por J., é necessário frisar todo o trabalho e desempenho da mesma com seus alunos, demandando tempo de preparo nas atividades, vontade de contribuir na formação de cada um e de vê-los bem sucedidos e seguindo bons caminhos na vida. Além disso, dizem respeito a um ritmo dado na relação, este acompanhado de variadas tensões e distintas reações, como já discutido neste trabalho.

O que podemos perceber é que J. configura um espaço passando determinados princípios, empregando uma metodologia mista, fazendo uso de abordagens contextuais, mas também descontextualizadas, e expondo conteúdos propostos pelo sistema. As reações a essas ações são adversas, havendo aqueles que se mobilizam e também aqueles que desistem do processo de aprendizagem, como é possível observar no decorrer deste trabalho.

### Subcategoria 3: Valores

Conceituado como “[...] digno de respeito [...] importância [...] utilidade” (SACCONI, 1996, p. 668). Aqui agrupamos os principais valores, na perspectiva do professor, que perpetuam na relação com o saber estudada.

*“J: Vamos ouvir com atenção TUDO que essa menina passa na vida dela ou que ela já passou e vamos ver se alguém já passou por uma história parecida. Era uma vez uma garota que vivia com sua madrasta, o que é uma madrasta que eu não sei? ((Fazem silêncio)) Madrasta é uma mulher que casa com o pai da gente quando nossa mãe morre, por exemplo, Ma. ((que conversava)), minha mãe já morreu e meu pai casou novamente então eu tive uma madrasta, eu tive não, eu tenho uma madrasta /.../ Por exemplo, o pai e a mãe se separa, briga aí separa, aí o pai casa com outra mulher, né, Mt.? Mt., quando o pai e a mãe briga, aí o pai se separa você vai morar em uma casa ou em outra, aí o pai se casa com outra mulher, essa mulher é o quê? Uma Ma-drasta. Seu pai já se casou com outra mulher que não foi sua mãe? Já? Já? Já?*

*((Mt. balança a cabeça positivamente))*

*J: Já morou com você? Já? Outra mulher?*

*((Mt. balança a cabeça positivamente)) /.../” (03.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Nesse recorte, podemos observar alguns valores colocados por J. no conteúdo ministrado em sala de aula, a história continua sendo contada e aqui, vão se criando a ideia da valorização da relação Pai + Mãe + Irmão.

Em sua aula, J. coloca valores que perpetuam na sociedade, como no episódio acima, e parte de ações vividas por alguns de seus alunos, como o de Mt., para potencializar o valor da família, eixo proposto em seu planejamento, valor passado dentro de uma estrutura macro, a sociedade, que ecoam no eixo familiar e são reforçadas na prática de J.

A partir disto entramos em um confronto entre gerações com diferenciações e perspectivas históricas e sociais que sofrem constantes permutas. Desta forma, e aquelas famílias que não apresentam tal composição?

Tais ideias confirmam a necessidade de se adotar a proposta de Giroux e Simon (2008), quanto à adoção de uma pedagogia crítica, desfazendo-se de verdades absolutas. Logo, reforçamos o que é dito por Macedo (2012), na ideia da necessidade da escola em ressignificar suas ações e reconsiderar suas práticas baseada em normas, na ideia de que tal ação culmina na limitação de interpretações e formações.

Além disso, vincula a entrada de um novo membro (segunda esposa ou esposo) a algo negativo, nesse momento, chamamos um pouco a pessoa de J., com história de vida marcada pela perda da mãe muito jovem, necessitando estabelecer uma relação com a madrasta e aprendendo que aquela seria diferente da relação com sua mãe, a fazendo criar concepções próprias quanto a madrasta, concepções estas que potencializam uma ideia perpetuada dentro de um eixo social.

Assim, em seu discurso, ao falar da história de vida de sua mãe, já deixa essa marca e ideia.

*“/.../ minha mãe, ela tinha muitos problemas de saúde /.../ ela sempre foi uma pessoa muito nervosa. Foi criada por madrasta, que não é coisa boa, por melhor que seja, é diferente e na época dela era pior. Passou por casas de tias, tias e tias. Talvez isso fez com que ela fosse essa pessoa tão nervosa, que também sou.” (Entrevista com J.).*

Nesse sentido, ao vincular a organização familiar Pai + Mãe como reconhecido e perpetuado pela sociedade a algo esplendoroso também se potencializa padrões e valores sociais aprendidos, internalizados e ensinados culturalmente, como bem relatado pela teoria Vigotskyniana. Desta forma, resgatamos a ideia de Alves e Célio Sobrinho (2014), na defesa

de que nas inter-relações há um mútuo processo de construção entre símbolos e indivíduos, o que auxilia no refinamento das relações.

Tal relato e exemplo de prática comprova a ideia defendida por Tardif (2014), na qual, mesmo tendo sua prática moldada por um sistema e instituição, os saberes nela inseridos são também singulares, envolvendo os distintos saberes e saber-fazer adquiridos nos distintos meios de vivência pessoal e profissional.

Seguindo as propostas de um órgão maior, o sistema educacional, embora se faça cumprir normas na sala de aula, J. nos faz questionar a influência da base teórica do PPP da instituição, que propõe olhar para a criança como sujeito histórico cultural, demonstrando que na realidade, há mais a homogeneização de conhecimentos, controla-se o conteúdo passado e como dito anteriormente, há pouca inter-relação entre conceitos científicos e espontâneos como proposto por Vigotsky (1991).

Outro valor passado a partir da prática consiste na vinculação do valor de mercado à educação, permitindo a perpetuação desses já aos cinco anos de idade.

Tal achado corrobora com Macedo (2006b), na afirmação de que o currículo corresponde a um espaço-tempo, que permite interação, nela variadas realidades, sendo assim, é pensado como local de práticas múltiplas, composto de várias temáticas, inclusive a economia, trazendo marcas da cultura de mercado.

*Episódio 3: “((J. iniciava a contagem da história dos três porquinhos com uso do fantoche))*

*J: Vamos ver do que ele gostava, viu gente, ((já com sua voz)) o terceiro porquinho ((colocava o fantoche na mão)). O terceiro porquinho é esse aqui, pronto. ((Já com o fantoche na mão, continua a contagem de história, fazendo a flexão de vozes)) Ele gostava de trabalhar e de estudar. Ele era muito estudioso, não deixava mamãe fazer os deverzinhos de casa dele. Ele dizia “Mamãe, me ENSINE, mas não faça porque quando eu crescer eu quero ser como Cláudia, estudiosa, bonita, trabalhadeira e ganhar muito dinhe::ro” certo? Vocês sabem quem é Cláudia?*

*Alguém: Não.*

*J: Essa moça que ta aí sentada. Ela ganha muito **dinheiro**, gente, **porque** ela é muito **estudiosa**.*

*L: Quem?*

*J: Cláudia! Cláudia, ói. Não deixava a mamãezinha dela fazer os deveres de casa dela. Quem fazia seus deveres Cláudia?*

*C: Eu!*

*J: Você deixava sua mãe fazer o SEU dever?*

*C: Não!*

*J: Deixava sua mãe pintar os seus deveres?*

*C: Não.*

*J: Por isso você conseguiu, vai chegar lá. E eu quero ser como Cláudia, muito estudioso e muito trabalhado::r. ((Voltando a sua voz)) Esse é o porquinho de número? Três. Certo, gente?*

*((J. continua com a contagem da história, agora com sua voz)) /.../*

*J: O terceiro **porquinho construiu** a sua casinha de cimento, tijolo (+) ferro, com muita **coragem**, com muito **trabalho**. Como ele era **estudioso** tinha um **emprego bom**, tinha dinheiro para fazer uma casinha? BOA, certo gente?!” (24.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

**Episódio 4:** “((J. revisava a historinha dos três porquinhos, reforçando alguns valores colocados durante leitura)).

*J: O único vencedor é aquele que ES-tuda, né! É aquele que gosta de fazer os deveres, então aqui nessa sala nós temos o quê? Todos vencedores, **todo mundo aqui vai vencer**, todo mundo aqui vai ter uma casa boa, confortável, não vai morar na casa dos outros, não vai morar de aluguel. Por quê? **Por que vão estudar para ganhar dinheiro, para comprar sua casa** /.../” (24.04.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Nos episódios acima, por sua vez, a economia vincula-se a educação, entrelaçando os dois aspectos, no qual a educação carrega a responsabilidade pela ascensão social do sujeito. Os achados mostram que desde cedo, cria-se a perspectiva e a imagem de que o sucesso econômico está na educação, é o valor mercadológico que persiste em unir-se a educação, mesmo com todos os percalços vividos na atualidade. É a construção histórica, tão defendida por Elias (1994), que nos faz carregar perspectivas do ontem, embora sofram mudanças.

Com este valor, confirma-se o que é defendido por Costa (2014), quanto à ideia de que a escola é organizada por uma estrutura de mercado, tornando a sua qualidade dependente deste valor, fortalecendo o vínculo entre produtividade e competitividade, o que também compromete a autonomia do professor que se restringe as normas estipuladas. E assim, segundo Apple (2008b), disseminando a ideia de que a instituição de ensino e o professor são responsáveis pela ascensão social do aluno.

Nesse viés, a partir de uma análise contextual, confirma-se o currículo dentro de questões políticas, pondo metas de mercado como objetivos institucionais, perpetuando valores já vigentes na sociedade e contribuindo assim para a criação de novos valores, como referido por Apple (2008a).

Trata-se, portanto, de um valor cultural, passado dentro de uma estrutura macro, a sociedade, e perpetuada dentro de vários eixos, a escola e a família, assim como foi a formação de J<sup>25</sup>, ainda forte na contemporaneidade.

Desta forma, falamos de uma formação pessoal e formal do professor, que perpassa tais valores a partir das significações dadas em diferentes figurações sociais pertencidas, o que também é potencializado pelas figurações sociais pertencidas pelos alunos.

Contudo, vale frisar que, embora sejam valores pessoais, adquiridos temporalmente, na atualidade, pode gerar vários embates, afastando esses alunos do processo de ensino-aprendizagem, na relação com o saber.

Isso pode ser explicado pelo valor econômico, perpetuado dentro da sala de aula, criando o vínculo estudo-sucesso econômico, para tanto, quanto mais diploma e conhecimento, mais trabalho ou oportunidades. Para Chaves (2015), esta relação aumenta a expectativa dos alunos, na mesma forma que aumentam suas frustrações quando essa relação não é concretizada.

*“J: /.../ Por exemplo, a **menininha**, normalmente, ela tem cabelo grande, certo? Não é assim, gente? ((Desenhando)). O **menininho**, por sua vez, tem o cabelo pequeno. Então, se você é uma **menina**, você ia pintar apenas a **menina**, se você é **menino**, vocês iriam pintar apenas o me-  
Alguns: Nino /.../” (10.04.17: Diário de Campo e Transcrição).*

Além disso, valores sociais como o tamanho do cabelo e o valor do mercado vinculado à educação ficam também evidentes. Nota-se a perpetuação de valores também sociais e estereotipados, um exemplo é quanto ao tamanho do cabelo e a diferenciação de gêneros com relação a fenótipos, evidente no episódio acima.

Contudo, falamos aqui de uma relação entre gerações, carregadas de perspectivas, crenças distintas. Assim, embora os fenótipos quanto ao tamanho de cabelo para diferenciação de gêneros, esteja sendo substituído na sociedade contemporânea, uma vez que não faz mais parte de nossa realidade, já fez parte se analisarmos em uma perspectiva histórica. Fez parte da formação de J., que, por algum motivo perpetua-o, como podemos observar em seu relato abaixo.

---

<sup>25</sup> “- ‘Faça formação, pelo menos você trabalha como professora, o que importa é o emprego’ /.../” – Discurso colhido na entrevista inicial.

*“Eu nem sou rica em cultura /.../ antes eu via aquele, como é o nome, aquele, aquela, aquele assim, capoeira, né /.../ há 20 anos atrás eu fazia “CREDO!” /.../ num dava assim o devido valor, talvez por ter sido criada dessa forma ,né. O reisado, aquelas danças de fita, aquelas, muitas coisas cultural que tem em Itabaiana que a gente nem conhece, né. Eu achava uma bobagem /.../” (Entrevista com J.).*

Isso comprova o entrelaçamento entre o eu profissional e o eu social, no qual, à medida que o saber é dado na relação com o outro, como defendido por Charlot (2007), carrega-se crenças e valores de um meio. Nosso papel aqui não é julgar, apenas gerar uma reflexão da necessidade de uma síntese de formação processual para assim entendermos muitos dos comportamentos apresentados pelo outro, assim como defendido pela teoria eliasiana (2001a).

Assim, J. expõe uma crença e um valor dado em um espaço-tempo e singularizado, como abordado na teoria relacional de Norbert Elias, que embora já não seja tão aceito pela realidade contemporânea diante das mudanças sociais, diz respeito de um tempo e de um espaço.

Falamos de mudanças de perspectivas que acontecem junto às mudanças na sociedade e sua nova configuração social, como referido por Elias (1990), que levam as novas representações e significados, assim, como geraram mudanças quanto às práticas de se vestir e o pudor, como dito em momentos anteriores nesse texto.

Portanto, nas inter-relações há um mútuo processo, no qual os símbolos são construídos e constroem os indivíduos, como defendido por Alves e Célio Sobrinho (2014). Diante disso, Giroux e Simon (2008) defendem o desnudar de tais verdades absolutas em defesa do reconhecimento das múltiplas diferenças.

Contudo, vale considerar-se o que é dito por Tardif (2014), que propõe que uma das características da profissão docente é a relação entre culturas que despertam julgamentos de valor.

Observamos que os valores passados por J. nos falam de sua singularidade, construída dentro de um eixo social, adquiridas pelas experiências vividas e assim, construindo essa relação de saber, como defendido por Charlot (2002), perpetuando a valorização do eixo familiar, do valor econômico vinculado a educação e utilizando de variadas estratégias para a potencialização do processo de aprendizagem de seus alunos.

Tal achado reforça a defesa de Tardif (2014, p. 11), quando coloca que ao falar de saber no âmbito profissional, falamos de uma relação entre condicionantes e o trabalho “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...]”.

Além disso, nos fala de um docente que é múltiplo, como mencionado por Charlot (2007), sendo um profissional singular; membro de uma instituição, portanto, influenciado por normas estabelecidas; e um adulto, transmitindo patrimônios.

Logo, além de ter várias funções, como mencionado pelo autor supracitado, é construído em variados meios, com uma pluralidade de conhecimentos e estando em sua prática exemplos fies das variedades de saberes adquiridos, como relatado por Tardif e Raymond (2000).

Desta forma, J. promove o contato de seus alunos com outras culturas e perspectivas, benefícios proporcionados pela educação segundo Charlot (2000). Nessa relação, criam-se sentidos variados, atribuindo a escola variadas perspectivas e aprendendo nela e na família os diferentes espaços de saber.

Tal realidade reforça a ideia da dificuldade com a real contextualização do saber, em se partir da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento proximal, como destacado por Vigotsky (PINO, 2005a) e defendido no PPP da instituição. O que há na sala de aula de J., devido a todas as limitações externas e até internas, como já mencionado, são aproximações, de modo a fazer com que cada aluno consiga materializar e melhor compreender os conteúdos ministrados em sala.

Assim, *nós* como professores, acabamos por reverberar valores que nos são próprios, crenças singulares, muitas vezes, sem que haja tentativas de entender o contemporâneo e a realidade que compõe nosso espaço de trabalho e assim formamos o outro.

Ao confrontarmos alguns desses achados é nítido o ser singular e social que compõe J. (*nós*), que executa sua função dentro de influências externas (o sistema, a sociogênese escolar) e interna (suas crenças, valores, adquiridos nos distintos espaços de figurações pertencidos).

O que confirma o que é defendido por Tardif (2014), ao afirmar que o saber do professor não consiste apenas em conteúdo cognitivos, sim, trata-se de um processo temporal

e plural, construído no decorrer de sua carreira, no qual aprende a se inserir no ambiente de trabalho e nos variados meios vividos, na relação com as crianças, na escola, na formação superior, com a família, dentre outros.

Vemos como desde cedo o saber é vinculado à ascensão social, a obediência, ideais republicanos (BERLOFFA e MACHADO, 2012) que perpetuam e mercantilizam a educação, valores aprendidos, interpretados e perpetuados, como defendido por Vigotsky (PINO, 2005a). E que geram uma série de tensões na educação infantil, como apresentado por Drumond (2014), restringindo essa relação com o saber ao valor do mercado, como colocado por Silva (2001).

Observamos que, na medida em que se trabalham os conteúdos propostos e exigidos, os reconhecimentos das multiplicidades culturais ficam restritos a abordagens e assuntos previamente estabelecidos e a partir de uma proposta participativa controlada dos alunos.

Desta forma, fica evidente que, nessa configuração da sala de aula, temos o *nós* adultos, professores, com o objetivo de ensinar, utilizando-se de verdades julgadas as mais adequadas, costumes, valores e culturas que nos são singulares, mas também comuns; e *eles*, estudantes advindos de diversos espaços e figurações, já com verdades, costumes e valores.

Nesse meio, a *nós* compete o ensinar e a *eles* o aprender, mas pela relação de interdependência todos aprendemos e ensinamos mutuamente, para o professor para ensinar é necessária à existência do aluno. Não falamos de um sem outro, mas da interrelação entre eles, como relatado por Elias (2008).

Contudo nessa figuração singular, com objetivos e práticas históricas, o diferencial de poder recai pela função do professor e seu papel dentro da sala de aula. Tal situação nos leva a pensar que, embora haja contínuo movimento da balança de poder, a distribuição destes não é homogênea, mas dada por sua função, seu papel e sua importância dada pelo outro, são as diferentes chances de poder, como relatado pela teoria eliasiana (2001a)

No entanto, na relação, seguindo o ritmo dado, realizamos ações muitas vezes não planejadas, sem que haja noção das reações dadas pelo outro. A partir daí é visível, em alguns momentos, o reforço da dificuldade de um aluno ou a potencialização de uma imagem negativa, não pelo conteúdo trabalhado, mas pela escolha dada a ação do momento. O que nos

faz pensar da necessidade do cuidado que devemos ter sobre o que é dito e feito em sala de aula, acreditando que tudo isto poderá repercutir na formação.

Tais achados confrontam a perspectiva de Oliveira et al (2009), que defendem a aproximação da educação infantil com os contextos histórico e culturais que lhes são próximos, reconhecendo habilidades e condições para o desenvolvimento infantil.

Os relatos dos alunos, por sua vez, nos mostram que esses valores também vão auxiliando em seu processo formativo e assim, constroem expectativas variadas quanto à vida profissional, que pairam em várias profissões, motivados por gostos e sonhos construídos em sua vivência, inseridos no eixo familiar, escolar e vários outros espaços de formação. Sendo, por vezes, reflexo da cultura local e dos pais, como o caso de An. que quer ser a rainha dos caminhoneiros.

*“C: /.../ o que vocês querem ser quando crescer?”*

*An.: Rainha dos caminhoneiros.*

*C: Rainha dos caminhoneiros, por quê?*

*An.: Porque meu pai vai me escrever.*

*C: S.G., o que você quer ser quando crescer?*

*S.G.: Enfermeira.*

*C: Enfermeira, por quê?*

*S.G.: Porque é bom.*

*C: /.../ Dh., você quer ser o que quando crescer?*

*Dh: Policial.*

*C: Ma., vai ser o que quando crescer?*

*Ma: Eu? Vaqueira.*

*/.../*

*C: Vai ser o que quando crescer, La?*

*La: Rica.*

*J: Ai que lindo! /.../ por quê?*

*La: Porque (+) porque eu gosto*

*J: Como é a vida de rica?*

*La: /.../ gastar dinheiro.*

*J: Quando você tiver muito dinheiro você vai fazer o quê? Fiquei curiosa*

*La: Comprar uma casa.*

*J: Uma casa grande, bem bonita, o que mais?*

*La: Um carro.*

*J: Um carrão, o que mais?*

*/.../*

*J: Muito bem, tem que estudar viu! Só enrica quem estuda, seja bem estudiosa.” (24.07.17: Transcrições).*

Tais achados nos mostram que, conforme defendido por Charlot (2000), as relações com o saber se constroem nas relações, que edificam motivações, mobilizações, expectativas e desejos adversos para com o saber, (re)significando o papel da escola pelos distintos olhares adquiridos nos distintos meios de formação.

Os relatos dos alunos mostram que J., sozinha, não é responsável por todos os valores adquiridos e passados para seus alunos, muitos desses julgados aqui como pessoais se potencializam em distintos meios ou tem por J. a potencialização desses valores adquiridos no âmbito familiar.

O que se sabe é que eles persistem e fazem moradia em cada criança, contribuindo para sua formação, sendo, portanto, evidente a influência da cultura do professor no processo formativo do aluno, como mencionado por Tardif (2014); Tardif e Raymond (2000)

É evidente distintas perspectivas quanto ao papel da escola, as motivações, as expectativas e os ensinamentos adquiridos nesse espaço, tudo isso, relacionando-se as distintas relações dessas crianças com os diferentes meios, que lhes proporcionam diversificadas experiências e ensinamentos, assim como defendido por Charlot (2000).

A maior parte dos desejos das crianças volta-se a uma formação, na qual o estudo está vinculado, como a de enfermeira e de policial; e até aquela que não seria preciso uma grande formação, é vinculado por J. ao estudo, como o de La. Tal achado, nos mostra o valor do estudo dado pelo mercado, sendo o primeiro responsável pela ascensão social do aluno, a uma formação.

A maior parte dos alunos que buscam uma formação dentro da escola, a veem como espaço de prática de saber, como o caso de L., Dh., que estudavam para não serem “burros”<sup>26</sup>, como é o caso de S.G. que deseja ser enfermeira e Dh. que quer ser um policial. Vontades criadas longe do espaço escolar, mas tendo sua importância potencializada nesse meio.

Notamos a presença de distintas motivações, às vezes centradas no papel da instituição quanto à educação juntamente com as expectativas para o futuro; além da possibilidade ofertada pela instituição em poderem brincar e o sentir-se bem, como é possível observar nos relatos que seguem.

*“C: Camila gostava de ir para a escola num gostava? E aqui, quem gosta de vim para a escola?”*

*Alguns: Eu!*

*/.../*

*C: Jo. você gosta de vim para cá?*

*Jo: Sim.*

*C: Por quê?*

---

<sup>26</sup> Termo utilizado em seus discursos. “((Pergunto por que ele gosta de ir a escola)) Dh: Porque eu não quero ser burro!” (17.07.17: Transcrições).

*Jo: Porque eu gosto de tê (estar) aqui.*

*/.../*

*C: J.C. você gosta de vim para a escola? ((balança a cabeça positivamente))*

*Por que? /.../*

*J.C: /.../ Porque eu gosto de ficar, estudar, fazendo dever /.../*

*C: Ke., você gosta de vim para a escola? ((Ke. Balança a cabeça positivamente)) Por quê? /.../*

*Ke: /.../ Brincar, fazer dever.” (24.07.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Os relatos são diversos, podemos falar de várias perspectivas e motivações quanto ao ir à escola, incluindo o bem-estar, que por vezes se sobressai ao papel de formar. Falamos aqui da relação de afetos que se cria e que por vezes interfere na formação do aluno, seja de forma positiva ou negativa, como presente no trabalho de Veras e Ferreira (2010).

Com isso, fica evidente que muitos desses relatos são aprendidos, tanto no eixo familiar quanto no eixo escolar, falamos da construção *deles* a partir de *nós* também construídos de forma processual, como defendido pela teoria eliasiana, Elias (1994), carregando significações que são culturais, como tão abarcados por Vigotsky (PINO, 2005a).

Essa experiência nos permitiu potencializar a ideia das crianças como seres ativos, que significam o meio e não apenas são significados, dando uma leitura singular às ações que os circundam, como exposto na ideia de Corsaro (2011).

Aqui, constata-se que embora os alunos ainda timidamente construam sua visão e expectativas de formação, a própria escola perpetua um valor social, assumindo sua responsabilidade com a ascensão econômica. Este ideal ainda não parte do aluno, distanciando-se do que é dito por Charlot (2007), assim, eles veem a importância da educação mais voltada ao seu desenvolvimento intelectual, tendo nela diferentes relações. Nessa perspectiva o professor assume seu lugar ativo no processo de aprendizagem (CHARLOT, 2002).

### 6.3.1.3. A cultura na relação

Ao falarmos de relações que envolvem diferenças culturais, falamos de tensões promovidas nas relações por diferentes perspectivas, crenças e valores. Ao falarmos disso dentro do espaço escolar, vinculamos tudo isso a formação do aluno.

Aqui, partimos da premissa de que o indivíduo aprende no espaço ao qual está inserido, que envolve teias de interrelações com uso de uma linguagem própria, com sentidos construídos socialmente, assim como dito por Bazilatto (2016). Desta forma, embora a prática do professor sofra influência externa, também é mediada por suas verdades e aprendizagens adquiridas nos distintos meios de formação, portanto há uma singularidade.

Carrega, portanto, conhecimentos, valores e aprendizados das diferentes figurações pertencidas, embora estas sofram modificações e constantes aprimoramentos a partir das relações estabelecidas. Trata-se, segundo Muniz, Canuto e Lucena (2016), na leitura feita de Elias (1994), da constituição do *eu* e do *nós* a partir das relações sociais que formam identidades singulares e coletivas.

Segundo Célio Sobrinho (2012), a teoria eliasiana, parte da premissa que as pessoas interligam-se por símbolos, que mediam a significação do meio, nessa perspectiva acredita-se que a partir das inter-relações os homens se movem pelos símbolos, potencializando crenças, atitudes, pensamentos que guiam sentimentos.

A partir disso, acreditamos que “o aprendizado parte de um fundo histórico e sociocultural, portanto, o ser humano não pode construir conhecimento sem contato social.” (BAZILATTO, 2016, p. 7). Desta forma, a partir da comunicação, do processo de significação, é possível a troca de conhecimento e a construção dos indivíduos, relacionada segundo Elias (1994) a sociedade ao qual o indivíduo pertence, por isso, a multiplicidade cultural.

Nessa perspectiva, aqui, observamos que há embates de valores, muitas vezes transmitidos como os mais corretos, por vezes, perpetuando uma condição ou padrão social que não condiz com a realidade de todos que compõem a sociogênese escolar. Além disso, ainda na sala de aula as teias de relações também podem ser formadas de distintas formas, como vimos na sociogênese deste estudo de caso.

Aqui falamos de uma inter-relação entre gerações distintas, que carregam mudanças no “Fundo social de conhecimento”, que segundo Célio Sobrinho (2012, p.4) “constitui as

bases para a orientação e para a comunicação dos (e entre os) indivíduos pertencentes às gerações atuais”, melhor orientando-se do que seus antecedentes.

Para tanto, acreditamos que, como dito por Elias (1994), embora as mudanças aconteçam de formas diferentes de acordo com o tempo e espaço, vale considerar que as mudanças posteriores são delineadas pelas primeiras, desta forma, o desenvolvimento individual implica uma sequência de mudanças anteriores e este processo é o que caracteriza a formação da identidade. A personalidade de fases posteriores, assim, vincula-se ao desenvolvimento das fases anteriores.

Nessa mudança constante a partir das relações, há maior possibilidade da emergência de tensões a partir do confronto e perspectivas dos interesses pessoais ou provenientes dos interesses das próprias funções sociais assumidas. O que veremos no decorrer dessa categoria.

No decorrer deste trabalho foi possível ler estudos que mostram a formação do professor em diferentes espaços, na universidade, reunião de pais e mestres, reunião de professores, junto aos próprios alunos, dentre outros. Esses distintos espaços compreendem variadas relações e nelas corriqueiras (re)construções.

Assim, nesta categoria nos propomos a discutir algumas das formas de falar e agir de J. na sua relação de sala de aula, bem como a influência da religião; e os valores empregados dentro de sua prática pedagógica, aspectos construídos nas distintas relações estabelecidas por J. no decorrer de sua formação.

Essas diretrizes nos permitiram elencar subcategorias a partir da análise lexical e temática feita pelos instrumentos oferecidos pela análise de conteúdo, chegando a: estrutura e princípios. Trata-se de subcategorias que expressam a formação de J. e o quanto de sua cultura insere-se na formação do aluno.

#### Subcategoria 1: Estrutura

Esta categoria fala de J. e seu funcionamento. Conceituado como “Meio ou modo de organização e construção [...]” (SACCONI, 1996, p. 314), estrutura nos traz a ideia de configuração, de organização e da forma como esta vai contribuindo na formação do aluno, deixando as ‘marcas do humano’, termo referido por Pino (2005a).

Parte-se da premissa de que ao modificar os sujeitos às relações também demudam, e novas tensões são geradas. Desta forma, acontece a individualização do indivíduo dentro da rede social de relações, como referido por Elias (1994).

No relato de J., foi possível constatar os diversos meios de formação, assim pode-se, na prática, observar o repertório vocabular apresentado por ela, que por vezes destoam do comum aos seus alunos, sendo necessário a adaptação de termos, quando se percebe a fragilidade da situação.

*“(J. explicava sobre a atividade de aula, referente ao gasto de água, reforço de atividades já passadas para eles na semana da água))*

*J: /.../ nós temos a Mônica que **ao invés** de tá lavando o quintal da casa dela /.../ ela **optou** por varrer bem varridinho, ôi, ela está com uma vassoura, varrendo. **Ao invés** dela tá lavando ela **preferiu** apenas varrer. Quando a gente **opta** por varrer bem varridinho, passar apenas um paninho bem molhadinho e não jogar água a gente, é uma forma de economizar água ou não?*

*Alguns: Nã::O. ((A impressão que passa é que a última palavra da pergunta de J. é que guia a resposta dos alunos, similar ao processo de complementariedade)).*

*J: Essa forma aqui, gente? Ela não tá **economizando** não? /.../ xô explicar de novo que vocês não entenderam. Ôi, Monica está na casa dela e o quintal dela tá cheio de bagacinho., Tem gente que pega logo o balde ou a mangueira e joga água, ela disse “Não mamãe, não vamos jogar água, vamos varrer bem varridinho e passar um paninho” ela **optou** apenas por varrer, ela não usou água, ela limpou apenas com a vassoura varrendo a poeira. É uma forma de **economizar** água ou não, gente?*

*Alguns: Sim /.../” (15.05.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Os termos em negritos destacam as palavras comuns no repertório linguístico de J., que, ao perceber a dificuldade dos alunos na compreensão de determinados termos, necessita realizar a adaptação da explicação de todo o conteúdo, substituindo o vocabulário para que as crianças entendam os termos, o que ocorre frequentemente na prática pedagógica.

Tal fato, presente na sala de aula, pode representar uma realidade comum nas salas de aulas, compostas por distintas realidades, instruções e culturas. J., por exemplo, percebe a dificuldade de seus alunos em compreender alguns termos.

Muitas vezes pode acontecer uma dispersão em sala de aula pelo pouco entendimento do que é dito pelo professor, por seu vocabulário rebuscado em comparação a dos seus alunos, isso pode levar aos alunos se desmotivarem.

São aspectos que vão além das condições intrínsecas do aluno, que diz respeito ao outro, também motivador e ativo no processo de aprendizagem, que diz respeito a uma relação na qual emerge ou pode emergir uma educação, como defendido por Charlot (2007).

À medida que os dias letivos passam, observa-se que aos poucos as crianças carregam as marcas do professor, tanto em termos de jargões, vocabulários, quanto em ações, como podem ser vistos nos episódios que seguem:

**Episódio 1:** “((J. explica a atividade no quadro)).

J: Emi ((escrevendo no quadro)), mã-mãe. Quem conhece outra **palavrinha** /.../ ouçam o que tia vai falar, quem conhece outra **palavrinha** que começa com a letra emi? /.../

J: /.../ temos também outro **coleguinha** aqui ((referindo-se a letra do nome))  
Mt., aquele menino lindo, maravilhoso, educado, né! Olhos bonitos /.../

J: M.A. (++), que **letrinha** é essa que tia não sabe? ((apontando para a letra do caderno)) /.../

J: **Menorzinha** Só suas letras, na linha, você consegue /.../” (08.05.17: Diário de Campo e Transcrições).

**Episódio 2:** “((J. explica a atividade de sala))

J: Repetindo! Nós só vamos pintar a figura que demonstra que a Mônica aprendeu a lição da escola. /.../ Depois nós temos a Mônica, a zoiuda /.../

L: ((ri e diz)) a zoiudinha.” (15.05.17: Diário de Campo e Transcrições).

É comum, como pode ser visto, o uso do diminutivo por J. presente nas atividades desenvolvidas e adjetivos utilizados. No episódio dois, se observa a marca de J. no que diz respeito a termos de expressão. Já em outro episódio, no mesmo dia, em outra atividade se observa as marcas em termos de conteúdo, como pode ser visto nos episódios abaixo.

**Episódio 3:** “(J. havia acabado de repreender um aluno).

J: C. você fica horrorizada com minhas **doidice**, né, não?! /.../” (22.05.17: Diário de Campo e Transcrições).

**Episódio 4:** “Jo: ((Jo. se encontrava em minha carteira, havia o chamado para ajudar a fazer suas atividades, conhecendo o grande interesse e capacidade dele, é quando vê o caderno de Mt., que estava ao meu lado, e diz)) Que d... que **doidice** é essa!? ((referindo-se ao dever de seu colega)) é grande, **tá grande demais!** ((levando Mt. a pedir que apagasse)).

Mt: Ei tia, apague /.../

Jo: Ele fez gande, ói, fez gande

C: Deixe eu apagar, vá Mt., concerte

Mt: Vou tentar agora, vou conceta” (15.05.17: Diário de Campo e Transcrições).

**Episódio 5:** “/.../ ((J. corrigia a atividade de casa dos alunos)).

Muito mal feito esse dever do final de semana de vocês, nota zero, **HORRÍVEL, nota zero.**” (10.04.17: Diário de Campo e transcrições).

**Episódio 6:** “((J. corrige as atividades de aula de alguns alunos)).

*J: Tem uns alunos que é nota dez, nota dez, nota dez não, nota mil /.../ Gostei viu L, se não fosse a conversa era um aluno nota mil, mas conversa demais /.../” (29.05.17: Diário de Campo e Transcrições).*

***Episódio 7:** “((Ajudava a Mt. a fazer sua atividade de casa, depois de vários contratempos, quando finalmente finalizamos sugiro que vá mostrar a J para que dê o visto. Então, Dh retruca)).*

*Dh: **Vai receber nota um.**” (22.05.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Embora as datas dos episódios não sigam uma linearidade, nos dá uma ideia a respeito da figuração criada, alguns hábitos e costumes que vão marcando as crianças de formas singulares, a partir da comunicação, como mencionado por Bazilatto (2016), das significações e das relações estabelecidas, como mencionado por Elias (1994).

Nos episódios acima, observa-se com maior evidencia o uso de termos por J. e a assimilação e emprego dos mesmos por seus alunos, dando-os funcionalidade, como foi nos termos “doidice e maluquice”; a associação de notas aos comportamentos e as produções; e os padrões de escrita que são considerados corretos por J. e passados aos seus alunos, que com o tempo, a partir do processo de coerção externa, assimilam e entre si estabelecem a auto coerção.

Essas ações, por sua vez, geram distintas reações dos alunos, a correção dos erros, como foi o caso de Mt., no episódio três, a reprodução de ações, como fez Jo. no episódio quatro e Dh. no episódio sete.

Vale considerar que, muitas das suas ações comparativas e os momentos que atribui as notas são provenientes das situações que emergem, muitas vezes de conversas paralelas, ato bastante reprovado por J., como pode-se perceber nas categorias dispostas nesse trabalho e evidenciado por ela no episódio seis.

Contudo, sendo J. ativa na relação, alguns de seus costumes também vão sendo assimilados de forma natural, sem necessidade de coerção, mas pela relação diária, assim como proposto pela teoria Vigotskyniana, é o que acontece no uso de termos e na interpretação de determinadas situações, como observa-se nos episódios cinco, seis e sete.

Por conseguinte, aos poucos, acontece o processo de assimilação e isso se naturaliza e se incorpora as atividades diárias das crianças que começam então a atribuir suas produções a supostas notas.

Figura 33: Atividade com destaque para a atribuição de notas as produções



Fonte: Acervo pessoal da autora (05.06.17)

Com isso, os resultados nos permitem observar o quanto o *eu* recebe a influência do *nós*. Inserido em uma relação nos construímos e levamos marcas das figurações sociais pertencidas a partir das significações que nos são dadas, como referido na teoria Vigotskyniana (PINO, 2005b).

**Episódio 8:** “Em um determinado momento, apenas percebi um movimento anormal dos alunos, ao perguntar o que estava acontecendo uma menina falou que a atividade de seu colega tinha voado, então pedi que ele fosse até J. para pegar outra atividade, senão ia ficar sem fazer, ou então pedisse para sair e ir atrás da sua, alternativas essas muito rejeitada por J.C., que olhava para J. levantava e sentava novamente, depois levantava e sentava, como se não soubesse o que fazer e logo imaginasse ou previsse a xinga. Aquela confusão de J.C. me deixou pensativa, principalmente quanto ao impacto causado pelas atitudes rudes tomadas por J., embora não permaneça a todo momento. Olhava para J.C. e era evidente que não sabia o que fazer, até que eu me distraio, ele percebe que J. está corrigindo as atividades e consegue sair, pegar sua folha e voltar sem que seja visto.” (15.05.17: Diário de Campo).

**Episódio 9:** “Dh levava uma garrafa pet na qual continha a sua água. Durante a explicação de J. Dh insistia em tentar furar a garrafa com seu lápis fazendo barulho e atrapalhando a explicação de sua professora, é quando então, essa resolve tomar a garrafinha dele. Pouco tempo depois Dh teve sede e me falou, pedi então que falasse com J. e pedisse a garrafa explicando os motivos, ele hesita, mas em seguida vai até ela, não a olha nos olhos mas diz que sente sede, fazendo com que J. o entregue a garrafa. O comportamento apresentado por Dh. diante de J. demonstra-se bem diferente daquele apresentado comigo, por exemplo. Ele olha em meus olhos, pede minha ajuda, enquanto que sua relação com J. é mais de hesitação.” (22.05.17: Diário de Campo)

Como dito anteriormente, esses episódios reforçam a ideia de que as relações são mutáveis, sendo assim, seguem o fluxo de suas tensões, que podem fortalecer ou

desestabilizar seus fios, como bem relatado pela teoria eliasiana. Desta forma, observam-se nos episódios oito e nove as distintas reações dos alunos.

Por vezes, as situações, como vistas na categoria das relações de poder, levam J. a fazer uso de fala incisiva, meio encontrado para chamar atenção de seus alunos, corrigi-los ou garantir a estabilização do balanço de poder e o controle da sala de aula. Essas distintas reações de J. as tensões momentâneas, geram variadas reações nos alunos que observamos e denominamos ser dependentes de uma ação anterior do agente da interrelação, portanto, imediatas; ou reflexa, atitudes tomadas a partir de situações anteriores presenciadas e vividas, mas independentes do aqui e agora.

Nos episódios expostos acima contemplamos marcas reflexas, uma vez que é independente da situação e tensão imediata de J., mas pode ser reflexo de ações vivenciadas ou presenciadas, culminando na hesitação de Dh. e a busca imediata por solução de J.C., mas a não procura de J.

Tais eventos podem estar relacionados à memória, que segundo Elias (1994), auxilia na construção da identidade a partir da capacidade de manter conhecimentos e experiências adquiridas em fases anteriores. Essa manutenção garante controle de comportamentos e sentimentos, fator importante na individualização.

Nesse viés, acredita-se que, ao presenciar eventos de repreensão anteriores, ocorridos em situações semelhantes de tensão, J.C. e Dh. podem ter acionado a lembrança na memória e, na tentativa de evitar a reprodução de determinadas reações apresentaram diferentes ações, o silêncio e a análise do melhor momento de agir, afinal, são livres em fazer escolhas, movendo a balança de poder.

Contudo, essa liberdade, segundo Elias (2001a), não significa independência, sim uma interdependência entre os sujeitos, com variados graus de poder na relação. Nessa premissa, para essa teoria, na leitura feita por Chartier disposta nesta obra, “a liberdade do indivíduo é fundadora de todas as suas decisões e ações [...]” (ELIAS, 2001a, p. 7).

Assim, falamos que as escolhas de J.C e Dh. foram influenciadas por uma relação professor e aluno que envolve maior e menor margem de poder e, diante da ocasião optaram, na tentativa de evitar reações incisivas, pelo silêncio e a hesitação. Destarte, as experiências vividas vão construindo comportamentos.

No episódio nove, as comparações são para melhor ilustrar a relação, sabendo que, determinadas escolhas realizadas na medida em que aproxima e consolida uma relação também afasta, como foram os casos de J.C. e Dh., como pode ser o caso de vários outros alunos em diversas partes do mundo que podem assumir determinados comportamentos em sala, apenas pela forma como são tratados ou pelas tensões na relação entre professor e aluno gerada em sua sala de aula.

Reforça-se, assim, o que é dito no trabalho de Lapponi (2016), quando defende, segundo os participantes, a valorização de posicionamentos e direcionamentos em sala, tendo como achados que o erro dos professores reside nos excessos de valores como autoridade e rigidez, podendo gerar aproximações e distanciamentos dos alunos na relação estabelecida.

Tais reações estão também presentes nos relatos de Rios e Schraiber (2011), que defendem a influência do professor no desenvolvimento do aluno, gerando, com suas ações, aproximações ou afastamentos ao objetivo principal da relação professor e aluno, a formação do sujeito. Desta forma, a formação escolar vai além do ensino conteudista, como defendido por Arzola-Franco (2017), trata-se, portanto, de uma formação pessoal.

Outro ponto a ser destacado é a afetividade, segundo Veras e Ferreira (2010) ela é fator significativo no desenvolvimento e na relação com o outro. Em sua pesquisa constata-se que a relação professor e aluno contribui no processo de aprendizagem do aluno, na construção de seu conhecimento, a partir da postura assumida pelo docente em sala, no seu papel de mediação.

Os resultados do trabalho supracitado constataam que as relações permitem a emergência de sentimentos adversos como prazer, satisfação e bem-estar, quando as práticas são executadas em meios ao ouvir, discussão conjunta e reflexão. Desta forma, conclui-se que o sucesso no processo de aprendizagem depende das relações estabelecidas nesse espaço.

Assim como relatado no trabalho de Tardif e Raymond (2000, p. 14), com a fala de um participante, quando diz: “[...] esses professores que me marcaram, é provável que alguns deles nunca tenham sabido da influência que tiveram numa decisão que estava se formando pouco a pouco.”. As influências na relação professor e aluno são muitas, e por vezes imperceptíveis ao professor.

Partindo de momentos com controle participativo dos alunos, como se pôde melhor visualizar na categoria da relação com o saber, é comum que J. implemente o reforço ao acerto do aluno e a correção perante a turma.

Nas últimas semanas, começamos a notar um comportamento diferente *deles*, principalmente daqueles que em determinadas situações são mais reprimidos quanto a pouca participação ou a participação com respostas erradas.

São ações, muitas vezes imediatas, que nos falam da tentativa de serem vistos, tentativas de mudar sua imagem perante o *nós*, com maiores iniciativas de respostas e necessidade de reforço de seus acertos.

*J: ((J. explicava a atividade de aula)) /.../ a primeira coisa que vocês vão fazer ao pegar o deverzinho.*

*K: É o nome.*

*Jo: É o nosso nome.*

*J: No-me, o nome de vocês, aquele aluno que ainda não aprendeu seu nome...*

*Jo: Eu já aprendi!*

*J: Ótimo! Vai olhar aonde?*

*/.../*

*J: E vai fazer igualzinho /.../ embaixo daqui tem esse nome Da-ta.*

*Jo: A data de hoje ((mostrando que conhece o conteúdo dado por J.)).*

*J: Qual a data de hoje? Hoje é quanto do mês?*

*C: 15.*

*Mt: 15.*

*/.../*

*J: Nós vamos ter seis quadradinhos, cada um quadradinho deste está relacionado ao u::so da água. Certo, gente? Co::mo devemos fazer para que não desperdiçamos a água? Tia falou sobre isso naquela época?/.../*

*K: Eu si lembro.*

*J: Si lembra?*

*Jo: Eu si lembro também!*

*/.../*

*J: Isso aqui é correto? Jogar a água fora?*

*Mt: ((Enquanto J. continuava sua explicação, Mt. insistia que eu falasse a J. que ele havia feito a escolha correta, respondendo corretamente a pergunta, falando baixinho apenas comigo)) Diga a ela, tia*

*J: [quando*

*Mt: [Di::ga*

*J: A gente [pega a água*

*C: [Você acertou, ela sabe, depois eu digo*

*J: E joga fora [nós estamos*

*Mt: [Diga vá*

*J: Des-perdiçando a [água*

*Mt: Água*

*/.../*

*J: Isso é economizar ou desperdiçar?*

*Nt: Desdiçar*

*J: Ave Maria que coisa linda! É o que Nt.?*

*Nt: Desdi[çar*

*Dh e Mt: [çar*

*J: [desperdiçar, né, gente!*

*Mt: Eu falei.*

*C: Foi, você falou.*

*Mt: Diga a ela.” (15.05.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Essas atitudes, ao reforçar positivamente as respostas orais dadas pelos alunos e corrigir oralmente aqueles que não acertam parece estar criando, assim como nos episódios oito e nove, citados anteriormente, distintas reações, sendo estas imediatas, uma delas é a competição interna, que aparecem somente nesses períodos de participação controlada através do sistema de perguntas e respostas.

Tais reações imediatas dadas pelas crianças nos mostram a busca por um elogio na frente de todos, se apressando para responder a algo, solicitando direta ou indiretamente um reforço positivo. É preciso perceber que isso não acontece somente na escola, que também são atitudes constantes em outros meios sociais, sendo impossível demarcar uma relação direta (causa-efeito) das ações.

Assim como as ações de J., as dos alunos não são planejadas, nem previsíveis, mas dada pelas tensões e ritmos criados na relação professor e aluno, que quando visto dentro de uma estrutura macro, estão sendo comuns em alguns alunos com variados perfis.

Tais comportamentos, no entanto, estão sendo reproduzidos de forma similar em atitudes reflexas, construídas pela criança de modo singular a partir de experiências anteriores e executadas pelo resgate das mesmas.

Falamos de atitudes que consistem no desenho de uma autoimagem, que na maioria das vezes, aqueles mais reprimidos, reforçam sua falha no conhecimento, como se pode perceber no episódio onze, a partir de uma amostra ocorrida no episódio dez, o que mais uma vez, pode levar a afastamentos ou aproximações no processo de aprendizagem.

**Episódio 10:** “((J. passa em cada carteira para corrigir as atividades de aula)).

*J: Olhe que dever mais lindo dela, coisa mais linda! /.../ Gente, olhe como E. é estudiosa. Olhe, fazendo caligrafia sem eu mandar, quem terminou e tiver um ABC vai ler, uma literatura vai ler, uma caligrafia vai ler, isso é vontade de aprender /.../” (22.05.17: Diário de Campo e Transcrição).*

**Episódio 11:** “Mt: Ô tia, eu num sei não! ((Referindo-se a atividade na qual já tinha iniciado, pratica comum com a maior parte dos alunos na sala,

*como Dh.; S.G.; Jo.; Nt.; Ca., que com frequência, reforçam esse tipo de discurso.)).*

*/.../*

*C: Agora faça o zero.*

*Mt: Zero como?" (22.05.17: Diário de Campo e Transcrição).*

Falamos de ações que ocorrem em uma relação de interdependência, pertencente a uma figuração singular e em constante mudança, portanto não planejadas. Falamos de fios que se fortalecem e se fragilizam a depender do ritmo da relação, restando apenas à consciência de si e a percepção das mudanças e do fluxo.

O que podemos perceber é que, como defendido na teoria eliasiana (1994), as relações entre os sujeitos promovem tensões e se constituem dessas, levando a distintas aprendizagens, e isso está relacionado à forma como as ações são percebidas e interpretadas singularmente.

Assim, enquanto alguns silenciam, com atitudes reflexas, como nos exemplos de J.C. e Dh.; outros buscam maior visibilidade como Mt. e Jo., com atitudes imediatas; enquanto outros até desenham sua autoimagem de alunos que não sabem, a partir de atitudes imediatas e reflexas como Dh., Mt., Nt., dentre outros.

Isso nos mostra a habilidade das crianças em significar o meio, assim como relatado por Corsaro (2011), e não apenas de ser significada. Neste viés, sendo ativos, sintetizam as ações vividas, constroem símbolos e se constroem, aprendendo no meio e nas experiências dadas na relação, como dito por Alves e Célio Sobrinho (2014).

Com os episódios expostos e a análise das ações e reações dadas na relação a partir do ritmo dado, observa-se que uma atitude imediata pode ser reproduzida em outros momentos como atitude reflexa, da mesma forma como que uma atitude reflexa pode aparecer sem que haja uma atitude imediata que direcione o percurso da formação. Tal comportamento ocorre pelo resgate de experiências anteriores e o acesso à memória, como bem dito por Elias (1994), o que pode formar os agentes da relação.

Neste aspecto, o que se vê são os entrelaçamentos de funções sociais que afetam comportamentos e contribuem na formação, que por vezes acontecem de forma não planejada e inconsciente, dada pela individualização de cada sujeito (ELIAS, 1993). Trata-se de um ser único que a partir das relações deixa sua marca (PINO, 2005a).

Vale aqui destacar o que é defendido por Elias (2012), ao reconhecer que falamos de um grupo dependente do outro para sua construção, tornando-se adultos por um processo

civilizador que também é histórico. E, como dito por Vigotsky, construindo-se a partir da significação dada pelo outro (PINO, 2005a).

Desta forma, observa-se como determinadas ações do professor, dadas pelos ritmos da relação, causam distintas reações dos alunos, que incluem atitudes reflexas ou imediatas.

**Episódio 12:** “J: /.../ quem comeu banana?”

Dh: eu

J: /.../ Bote no lixo que é melhor! Levante D. no lixo!” (20.03.17: Diário de Campo e Transcrições).

**Episódio 13:** “J: quem comeu bolinho e jogou no chão? ((Depois do lanche)).

Dh: Não foi eu.

J: ((Já sabendo que foi vai até a carteira e pede)) Vá lá princesa pegar o bolinho e jogar no lugar certo /.../” (21.08.17: Diário de Campo e Transcrições).

Tais achados nos mostram alguns princípios trabalhados em sala, a firmeza de hábitos é um deles, exemplo que nos permite visualizar o trabalho de J. quanto a ideia e princípio de respeito as regras, que embora sejam propostos nas DCNEI, são aplicadas de diferentes formas, dada pela singularidade do professor, assim, entra nos padrões estipulados e almejados por J.

Criada em princípios como limpeza, obediência e organização, como mostra o relato a seguir, hoje, J., hora consciente, hora não tão consciente, exerce sua função também baseada em tais bases, embora também sejam sugeridos como trabalho pelo sistema, é potencializado pelo processo formativo singular de J.

*“/.../ tinha a hora pra brincar, tinha hora pra estudar... em minha casa tinha hora pra tudo. Minha mãe era muito limpa, muito limpa, muito limpa, muito limpa, limpa de, de procurar coisa, sabe /.../ Aquela pessoa muito limpa, e eu tinha que limpar junto com ela, tinha que fazer tudo junto com ela /.../ o estágio era aquela coisa organizada como minha mãe era, tudo muito naquela hora, que eu já gostei!” (Entrevista com J.).*

E, na tentativa de implementar tais valores, utilizamos distintos meios, assim como colocados por J., são eles, a punição para aqueles que transgridam tais regras como o fato de só ir ao recreio aqueles que tiverem suas atividades bem feitas e vários outros já citados no decorrer deste trabalho.

Como também mostra o episódio acima e outros discursos de J., a organização é importante<sup>27</sup> palavra presente em seu depoimento e que se destaca na sua forma de apresentar o saber e ser professora.

Tal achado nos permite corroborar com os dados de Tardif e Raymond (2000, p. 27), ao afirmarem que os saberes dos professores são existenciais, uma vez que o professor não pensa apenas com a cabeça, “mas ‘com a vida’ [...] com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas.”

Além disso, ao assumir esse papel de professor defendido por ela, o de complementar o papel da família<sup>28</sup>, J. cumpre a função de se fazer cumprir regras de iniciar um processo civilizatório, além da valorização da verdade, do silêncio, do respeito pelos mais velhos; mas também tenta criar um ambiente de confiança e segurança para seus alunos.

#### Subcategoria 2: Princípios

Dentro da definição básica do termo traz-se “Ato de começar, abrangendo a razão em virtude da qual a coisa se faz [...] código pessoal de conduta reta; verdade ou norma fundamental em que nos baseamos [...]” (SACCONI, 1996, p. 545).

Assim, os resultados permitiram a emergência de alguns princípios, dentre eles o silêncio, respeito e obediência, frequentes na prática de J., e evidente em seu processo formativo, marcada no discurso das crianças.

Aos poucos, a partir das aprendizagens e experiências da relação, passam-se determinados princípios, molda-se determinados comportamentos e modifica-se outros, que formam J. e foram adquiridos em seus distintos espaços de formação.

***Episódio 14:** “J: Se não for com papai e mamãe é bom? NÃÃÃÃO Então vamos valorizar os pais, respeitando, obedecendo, obedecendo a professora, obedecendo a todo mundo e olhe o principal! Fazendo o dever de casa com a letrinha de vocês.” (03.04.17- Diário de Campo e Transcrição).*

***Episódio 15:** “J: Papai do céu, me ensina a ser bom, vamos ((pedindo a participação de todos em coro)) a ser comportado, a obedecer a minha*

<sup>27</sup> - “/.../ estágio era aquela coisa organizada como minha mãe era, tudo muito naquela hora, que eu já gostei!” (Discurso da entrevista inicial J.).

<sup>28</sup> “/.../ O papel do professor [...] está, acho que hoje, em uma sociedade, pra complementar o papel da família né. Complementar também, mas o principal é ensinar e aprender, é o letramento, é o desenvolvimento linguístico, é o comportamental, é o cultural.” (Discurso da entrevista inicial de J.).

*professora, vamos todo mundo! A obedecer a minha professora, para que eu possa aprender e ser um menino bom. /.../*

*J: ((Próximo ao horário da saída Mt. sai sem pedir a J.)) Volte Mt., volte.*

*Mt: ((Choroso)) eu quero ir no banheiro*

*J: Volte.*

*Mt: ((Chorando)) eu quero mijar.” (27.03.17: Diário de Campo e Transcrição).*

**Episódio 16:** *“/.../ J: É cuscuz com leite gente, quem quiser faça a fila, Me. Cuscuz com leite, Me. ((Alguns alunos começaram a chamar por ela)).*

*Me: JÁ VOU! ((e continuou pintando sua atividade)).*

*J: JÁ VOU NÃO QUE A MOÇA TEM O QUE FAZER /.../*

*J: Você quer Jo? Cuscuz com leite? ((Ele balança a cabeça positivamente)) Vá buscar!” (10.04.17: Diário de Campo e Transcrição).*

**Episódio 17:** *“((J. ajudava alguns alunos a fazerem suas atividades de aula, e colocava a atividade de casa no caderno, formava-se uma fila de alunos que já havia terminado suas atividades de sala e esperava por J. para colocar, quando uma aluna tenta furar a fila)) é na FILA, FILA:: /.../ É na fila, respeitar (+) a ordem do outro. Fila An, fila An! /.../” (29.05.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Nesses episódios, observam-se ações comuns em uma sala de aula, na qual se busca a colocação de um ritmo de funcionamento, implementando o respeito às regras e a obediência, como já visto em momentos anteriores deste trabalho.

Tratamos tais aspectos, como os expostos nos episódios quatorze e quinze como marcas singulares de J. na sua forma de ser professor, uma vez que tais princípios fizeram parte de seu processo formativo e é exposto por J. em seu discurso ao falar de sua mãe, da escolha de sua profissão e da obediência que tinha a ela<sup>29</sup>, e proliferado em sua função.

A partir disso, trazemos a defesa de Tardif (2014), na qual o saber do professor é tratado de forma múltipla e temporal, com práticas alimentadas por sua realidade diária e biográfica.

São práticas que traduzem a individualização de J., e seus saberes sociais, impulsionado pelos distintos espaços de formação pertencido, seus ambientes de trabalho e as relações ali estabelecidas.

Neste viés, tais princípios possibilitam o controle de ímpetos, buscando a melhor vivência em sociedade, um processo civilizador que controle vontades próprias e promovam o respeito ao outro, como pode ser visualizado melhor nos episódio dezesseis e dezessete.

---

<sup>29</sup> “- ‘Faça formação, pelo menos você trabalha como professora, o que importa é o emprego’ /.../” – Discurso colhido na entrevista inicial.

Como vimos anteriormente, as propostas pedagógicas trabalham com princípios, o respeito é um deles, contudo, o que mostramos nessa categoria é que, embora J. e todos os professores façam cumprir seu trabalho e sua função, esta é influenciada por valores pessoais e o que podemos observar é que, dentre deles o respeito ao outro e as regras, além da obediência, fez parte do processo formativo de J., como pode ser observado no relato a seguir.

Desta forma, o professor forma seus alunos dentro de suas perspectivas e princípios comuns em sua função, mas também adquiridos a partir de um processo histórico e pessoais, na qual valores como obediência e respeito são fundamentais para J.

Dentro dos valores pessoais que carrega consigo, relatados em entrevista, J. transparece em sua prática, através da exigência para com seus alunos quanto o calar, o respeito as regras e aceitação de limites. Valores frutos de diferentes meios de aprendizagens que hoje perpassam o campo de ideias e formam seus alunos.

Em sua história de vida, é relatada a grande valorização ao não mentir, em sua casa era instituído, por sua mãe, momento para tudo: o comer, o dormir, o brincar; isso já nos mostra sua construção processual e o quanto de suas atitudes, implementadas hoje em sala, e a valorização do respeito às regras e momentos, diz respeito a princípios e valores próprios, que perpassam princípios institucionais.

*J: /.../ tinha a hora pra brincar, tinha hora pra estudar... em minha casa tinha hora pra tudo /.../ Pra tudo! Até pra comer, não quer comer naquele horário, então em hora nenhuma, só à noite. (Entrevista com J.)*

Tais aspectos estão presentes nas ações de J. e não apenas em seu discurso; e ao entrar em confronto com diversas figurações sociais, para tanto, variados interesses e perspectivas, na tentativa de colocar um ritmo de funcionamento há tensão; e nela distintas reações. Como o enfrentamento de Mt. e Me. no episódio quinze, ou o silenciamento de Jo. no episódio dezesseis, todos, sinais de atitudes imediatas, dada pelo aluno a partir das tensões criadas na relação, mas que podem contribuir para a formação de atitudes reflexas e o controle de comportamentos, como fica evidente nos relatos que segue.

*“(A atividade consistia na marcação, na qual os alunos pintariam espaços de saber e depois partimos para discussões dos achados.)”*

*C: /.../ An. Porque você gosta de vim para a escola?*

*An.: Pra fazer dever.*

*C: E o que você mais aprende aqui?*

*/.../*

*An.: A ficar quieto.*

/.../

C: /.../ *aprende o quê aqui?*

Nt: **Brincar!** *Brincar com as amiguinhas e os amiguinho e (+) brincar sentado com os amiguinho.*

/.../

C: /.../ *M.E gosta de vim para a escola?*

M.E: *Sim.*

C: *Porque?*

M.E: *Por que a escola é muito boa.*

C: /.../ *E você aprende o quê?*

M.E: **Estudar, brincar e ficar concentrado.**

/.../” (17.07.17: *Transcrições e Diário de Campo*).

Trata-se da forma como as crianças percebem os conhecimentos adquiridos no espaço da instituição, onde, além de passar conhecimentos formais, perpetuam a ideia do controle do comportamento e do respeito às regras, também inserido na brincadeira, confirmando-se o que é dito por Charlot (2007) de que a formação também consiste no acesso a uma cultura específica.

Mais uma vez, valores pessoais se fazem presentes, entrando em evidência nos discursos das crianças, comprovando nossos achados quanto às marcas culturais do professor na formação de suas crianças e a forma como a cultura do professor influencia na formação do aluno, também abordado na obra de Tardif (2014).

Assim, podemos afirmar que as experiências profissionais e de vida auxiliam a lapidar a prática do professor a partir dos saberes adquiridos, como mencionado por Tardif (2014).

Falamos de ideias e expectativas aprendidas a partir das relações estabelecidas nas distintas figurações sociais pertencidas, seja na escola ou com a família. Trata-se de uma significação e perspectiva que também é cultural e assim, é assimilada pelas crianças a partir da conversão e internalização, como explicado pela teoria Vigotskyniana. (PINO, 2005a)

A obediência, por sua vez, aparece em vários períodos neste trabalho e como vimos, fez parte do processo formativo de J., que passa-o de variadas formas e com diferentes objetivos, muitas vezes atrelado a um discurso da religião. Valor pessoal e também institucional, que compõe a sociogênese escolar, suas crenças e valores construídos singularmente.

**Episódio 18:** “J: /.../ *antes de começar o deverzinho vamos todo mundo ficar de pé, por favor /.../ ((Assim que todos haviam levantados J. começa a oração com o ‘Pai Nosso’, seguindo com a ‘Ave Maria’ e o pedido)) Papai do céu, obrigada pela vida /.../ Papai do céu, **dai-me coragem, sabedoria e***

*educação, nesse dia de hoje e sempre, Amém ((Seguindo com a música da mãezinha do céu. A cada frase formulada por J. os alunos repetiam, contando com a participação de maior parte deles.)).*

*J: Bom dia /.../” (22.05.17: Diário de Campo e Transcrição).*

*Episódio 19: “((Após o Pai Nosso e Ave Maria)).*

*J: **Papai do céu, me ensina a ser bom. Vamos!** ((pedindo a participação de todos em coro)) **a ser comportado, a obedecer a minha professora. Vamos todo mundo! A obedecer a minha professora, para que eu possa aprender e ser um menino bom. Amém. Obrigada por tudo, pela escolinha, pelos coleguinhas, pela vida. AMÉM! /.../***

*J: **menino fique quieto, em nome de Jesus, Mt. Fique quieto /.../” (27.03.17: Diário de Campo e Transcrição).***

*Episódio 20: “((J. reza o Pai Nosso, Ave Maria e Mãezinha do Céu))*

*J: **Papai do céu, te agradeço por mais uma semana, pela vida, pela saúde, pela professora, por todos os coleguinhas. Que nessa semana, eu possa ((momento em que a maioria dispersaram e voltavam a brincar(gar) uns com os outros.)), eu possa durante toda a semana, ser um aluno melhor, que seja uma semana santa e abençoada. Amém!***

*Em nome do pai, do filho, do espírito santo, Amém!” (10.04.17: Diário de Campo e Transcrição).*

*Episódio 21: “J: /.../ **Papai do céu, obrigada pela semana, pelo descanso, por tudo que o senhor me destes, pela minha escola, pelos meus coleguinhas. Papai do céu, faz de mim um menino bom, que eu possa, ser quietinho, caladinho, ouvindo as palavras da professora, amém. Em nome do pai, do filho, do espírito santo, Amém!** ((Mostrando como faz o movimento. Enquanto falava apenas alguns repetiam.))*

*((Após a reza)) **Bom dia!**” (17.04.17: Diário de Campo e Transcrição).*

*Episódio 22: “J: ((As crianças continuavam a se voluntariar para recontar como havia sido seu final de semana)) **Como é o nome dela que eu não lembro?***

*Todos: S!*

*J: S. o que?*

*Ka: S.G*

*J: É:: Ka. você é muito inteligente, **Deus abençoe a sua mente e dê oe** ((faz movimento de selar os lábios)) **silêncio em sua boca /.../” (05.06.17: Diário de Campo e Transcrições).***

Tais achados acabam, nesse momento, por posicionar o sujeito em lugar passivo, no qual a coragem, educação e o saber são valores concedidos. É, mais uma vez, o social se fazendo presente na sala de aula, agora vinculados a valores religiosos. Ação que não surge com J., mas trata-se de um aspecto processual, que ao perpassar gerações, apenas sofre modificações podendo se fortalecer ou fragilizar, como abordado por Célio Sobrinho (2012).

Nesse momento, vemos a sua manutenção de forma bem naturalizada e aqui colocada como estratégia para o controle de comportamentos, em que se preza pela obediência, silenciamento e a sabedoria.

Mais uma vez, aqui, a maior parte das vezes, as situações destacadas surgiram pelo momento de conversa dos alunos, fazendo emergir a ideia de que a obediência levará a aprendizagem e um ‘bom ser’. Com estes discursos, pode-se criar a ideia de que a formação pessoal e profissional do sujeito, assim como seu crescimento vincula-se ao outro, o que converge da sociologia da infância, segundo Corsaro (2011).

Além disso, falamos de práticas que formam o aluno e de maneira consciente ou não se passam princípios que vão deixando marcas em seu processo formativo, assim como relatado por eles.

*“C: /.../ Ke. O que você aprende aqui na escola?  
Ke: A escrever, a ler.  
C: A ler, mais o quê?  
Ke: A pintar.  
Dh: A rezar.  
/.../” (24.07.17: Diário de Campo e Transcrições).*

Tais achados comprovam o que é dito anteriormente, no sentido de que a escola, juntamente com a família, potencializa seu papel quanto a conhecimento formal, é tanto que as principais aprendizagens dadas nesse meio são os conteúdos propostos no planejamento do professor, além do vínculo religioso.

Tais achados corroboram com o que é defendido por Charlot (2000), acreditando que não existe saber sem que haja relação; coincide com o que defendido por Charlot (2007), no qual o saber consiste em uma transmissão cultural.

Tal afirmação é comprovada, mais uma vez, com o relato dos alunos, que mostram reconhecerem a igreja como espaço de saber, conhecimento transmitido pela família e pela escola, sem que haja reflexões maiores sobre os motivos de saber nesse espaço, perpetuando discursos que valorizam sua posição passiva, no qual o outro nos concederá algo, como:

*“C: /.../ quem gosta de ir para a igreja?  
A maioria: E::U::!  
C: Por quê?  
Nt: **Porque Jesus ajuda.**  
/.../  
C: Gente, olhem, L. disse que a gente aprende na igreja, por que L. você acha que a gente aprende na igreja?  
L: **Porque papai do céu é muito bom.**  
C: /.../ E quem foi que te ensinou que papai do céu é bom?  
L: **Porque ele dá coisa boa.**  
/.../”*

*C: Quem mais falou que a gente aprende na escola e não na igreja? /.../ S., por que você acha que a gente aprende na escola e na igreja? Fale aí para a gente. /.../*

*S: Porque Jesus é muito bom.*

*C: Jesus é bom? E quem ensinou isso?*

*S: A professora.” (17.07.17: Transcrição).*

No decorrer deste trabalho, presenciamos momentos em que a religião aparece na prática pedagógica de J. e no espaço escolar como um todo, falamos aqui também de famílias religiosas acostumadas a frequentarem as igrejas e demais espaços junto a seus filhos. Assim, tais achados nos permitem supor que, tais discursos são reflexos da vivência escolar e familiar dessas crianças, como é possível observar nos próprios relatos.

Com isso, podemos afirmar que, dentre os valores pessoais de J., aqueles que sobressaíram em sua prática pedagógica nota-se os econômicos, familiares e religiosos, também marcados nos relatos dos discentes. Embora falemos, em alguns desses, de valores que também são destacados pelo sistema, evidenciamos aqueles que também estiveram presentes na formação pessoal e social de J., e que contribui no desempenho de sua atividade profissional.

*“(J. iniciava a contagem da história de cachinhos dourados, levada pela aluna Me.).*

*J: Enquanto vocês não fizerem **silêncio** e não fizerem uma fila corretamente não vão /.../ quem aqui gostaria de ouvir? /.../ **para a gente saber e entender é preciso o quê? Ficar caladinho ouvindo a histo-***

*Alguns: Rinha.*

*J: Rinha! Certo, meus amores? Vejam só ((J. começa a contar a historinha)) /.../ Apesar de ser **muito bonita**, como mu::ito de vocês aqui, era uma menina **muito dan- nada**. Aquele aluno que vai para o pátio ouvir uma historinha e não fica quieto /.../ ele é o que? **Danado!** /.../ certa vez enquanto passeava pelo bosque, bosque é a floresta, lá tem muitas árvores, muitas frutas, muitas verduras /.../” (22.05.17: Diário de Campo e Transcrição).*

Neste episódio o que se vê, é o uso de um tema como tentativa de mover a balança de poder e controlar a sala, que no momento encontrava-se em conversas paralelas, essa situação causou o reforço do valor quanto à obediência e o silêncio, e o enlaço entre comportamento-conhecimento-beleza. Não foi algo premeditado, mas que seguiu o fluxo de tensões, as conversas imediatas que tanto é reprovado por J.

Contudo, embora sejam situações que emergem pelo ritmo da relação, em J., pode-se observar as marcas de uma cultura e de uma criação que potencializa(ou) a estima ao silêncio, obediência, que na ocasião, acabaram por posicionar o aluno e o ser desobediente em um

lugar de castigado, potencializando a relação obediência-sucesso-liberdade X desobediência-castigo-limitação.

Em vários momentos e situações de tensões notamos as tentativas de silenciamento e a ideia de obediência bastante evidente na prática de J. nos fazendo questionar se esse seria seu real significado de bom aluno.

*“J: /.../ M.E ta de parabéns hoje viu, vai ganhar um prêmio, nota dez. Você vai ganhar como melhor aluna, calma, educada, não conversou com ninguém, fez o dever dela. Cem bilhão para você, cem bilhão de nota. ((Nesse momento os alunos apenas observavam o que era dito por J., calados)) E você, nota zero ((falando com outro aluno)) que nem o nome não fez /.../” (05.06.17: Diário de Campo e Transcrições)*

Embora J. saiba a importância do diálogo entre as crianças, para tanto, sua socialização, relatado durante entrevista inicial, acredita também que há momentos e formas adequadas de se fazer. Nesse episódio, cria-se a ideia de que o bom aluno é aquele que apresenta virtudes dentro da obediência e do silêncio, situação criada pela grande quantidade de conversas paralelas apresentadas nesse dia de atividade em momentos julgados por J. como sendo os menos propícios.

O respeito às regras, por exemplo, são ideias que construíram J. no meio familiar, como disposto no decorrer deste trabalho. O eixo familiar de J., foi pautado em um desenvolvimento bem estruturado, com horário para realização de todas as atividades, para tanto, perpetuando a ideia de respeito as regras e obediência a mesma.

O silêncio, por sua vez, é condição para J., e embora saibamos da relação de interdependência entre funções, o desejo pelo silêncio é posto por J. como condição para que o processo de aprendizagem aconteça, juntamente com a obediência.

Tal dado reforça o que é dito por Tardif e Raymond (2000, p. 28), ao defender o professor como sujeito múltiplo, com saberes sociais, fruto de fontes variadas, família, escola, universidade, “[...] são sociais também na medida em que, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como, por exemplo, os professores universitários, as autoridades curriculares etc.”.

É evidente a existência de transmissão de valores que carregamos e passamos a *eles* (os alunos) valores que foram adquiridos em nossos distintos espaços de formação, carregamos marcas de valores singulares adquiridos dentro da sociedade e no contexto

familiar. Não se trata apenas de escrever na linha e com tamanho de letras controladas por uma exigência da função, mas há uma marca singular que compõe essa função de professor. Neste estudo, o respeito, a obediência, a organização, a responsabilidade são alguns deles, o que corrobora com os estudos de Tardif (2014); Tardif e Raymond (2000).

Observa-se nesse estudo de caso que, ao assumirmos a função de ser professor(a) somos construídos com conhecimentos comuns a função exercida, mas com conhecimento também peculiares, que em sua prática exerce não apenas o EU profissional, mas também o EU singular, que corrige, exige e controla ações dentro de padrões e valores considerados mais adequados. Perpetuam-se, assim, os achados de Cardoso (2014), que defendem o entrelaçamento do eixo pessoal com o profissional.

O que vemos com isso é que, embora J. execute sua função e adote ritmos a partir dela, é sujeito participante e ativo na relação, com culturas e valores. Embora se passem conteúdos e exijam-se comportamentos dentro de sua função social, esta é executada também dentro de suas próprias perspectivas, de acordo com o que se considera ser o seu papel e dentro do que é considerado certo e errado a partir de sua singularização. Existe, portanto o eu singular e o eu profissional que formam as crianças e causam distintas reações a partir das tensões provocadas entre as distintas figurações.

Neste viés, confirma-se o que é defendido por Tardif (2014, p. 151) “[...] não há cultura que não forneça aos educadores, enquanto grupo mais ou menos especializado, representações de sua própria ação.”. De tal modo, afirmamos, assim como esse autor, o professor não é apenas um aplicador de conhecimentos produzido pelos outros, sim um sujeito com conhecimentos e um saber-fazer adquiridos em variados meios, que o estrutura.

Assim, podemos falar aqui, que a figuração assumida nessa relação professor e aluno desse estudo de caso, da mesma forma como aquela estabelecida em Winston Parva é determinada pelo vínculo entre seus membros, as diferentes tensões que geram variadas reações. (ELIAS e SCOTSON, 2000).

Isso nos remete a uma construção plural do discente, que segundo Chaves (2015), engloba as instituições escolares pertencidas, suas expectativas e experiências, sejam elas positivas ou negativas.

Desta forma, para tal autor, baseado em outras obras, ser aluno engloba a interiorização de leis, que no primeiro momento era passada por imposição e mais tarde por ações pedagógicas que produzem autodisciplina e autocontrole.

[...] Ou seja, se nos primeiros tempos da escola moderna exigia-se a composição de um discente disciplinado e *adestrado*, mais tarde, o modelo ideal passa a ser o aluno *inteligente*, aquele que compreende e participa das regras do jogo escolar. Assim, a criança e/ou o jovem ao transformar-se em aluno civiliza-se, integrando-se à sociedade através de uma condição cidadã que precisa ser respeitada segundo a consecução de seus deveres, assim como da garantia de seus direitos. (CHAVES, 2015, p. 1155-56)

No decorrer deste trabalho, foram observadas constantes tensões dadas pelas relações e tentativas de mover uma balança de poder, contudo, é necessário frisar o sentimento do professor frente a tais situações, que segundo Chaves (2015), culmina em sua reinvenção.

## 7. A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu não sou eu  
Eu sou vo...cê  
Eu sou todos nós [...]  
(Zé Ramalho, 1998)

Assim como em qualquer relação, a inter-relação professor e aluno envolve uma teia de complexa interdependência, nesse trabalho, observamos uma função social, a do professor, que se entrelaça com a figuração do aluno.

Durante todo o trabalho, ficou evidente que os distintos espaços de figurações sociais, a partir das relações estabelecidas, delineiam a formação dos sujeitos (a sala de aula, a escola, a família, a igreja, o parque, a rua e etc.).

Desta forma, falamos de um espaço-tempo. De sujeitos inseridos em um espaço, com uma configuração social; em um determinado momento, internalizando determinados valores, adquirindo e significando uma determinada cultura.

Falamos de seres múltiplos, com formações processuais, dadas em variados tempos. Falamos de diferentes crenças, valores e verdades. Muitas vezes versamos de relações entre gerações, com espaço-tempo diverso, levando a variadas tensões.

Assim, buscamos entender como a cultura do professor influencia na formação do aluno já na educação infantil, optando por um estudo de caso único de cunho qualitativo, com análise a partir da teoria relacional de Norbert Elias.

Nesse espaço, entrevistamos, observamos e também fizemos grupo de ações junto aos alunos, aprendendo que desde a educação infantil o professor, de alguma forma, influencia na formação do aluno, deixando marcas em seu processo formativo.

Na nova rede de relações que se configurava, com a presença desta pesquisadora que vos fala, no espaço escolar e a chegada de novos alunos, falamos de novas realidades e novas perspectivas, portanto, novos ritmos e tensões.

Logo, a pesquisa foi iniciada entendendo que as relações ali estabelecidas são singulares, dada por um ritmo próprio e variadas (re)ações daqueles que compõe a rede de relações estabelecidas no espaço escolar, e, embora essa singularidade não seja generalizada,

é significativa, a partir do pressuposto que há um *NÓS* no *EU*, partindo da ideia de que a sociogênese pertencida constrói culturalmente o sujeito, assim, contribui na formação do alunado.

Na teoria relacional compreendemos a complexa rede de interdependência que forma a sociedade, a sociogênese, incluindo a sociogênese escolar, o que nos permitiu analisar as relações de poder estabelecidas entre professor e aluno.

Para isso, nos propomos a refletir como se dá a inter-relação entre professor e aluno.

Compreendemos assim que se trata de algo singular, que envolve as variadas formações do professor e o começo da variação de formação dos alunos; e, sendo estas processuais, carregam valores culturais que se mantêm em constantes mudanças.

Nesta perspectiva, em um espaço escolar, repleto de múltiplas realidades, falamos de relações entre diferentes gerações, carregando valores e perspectivas distintas, que embora tenham aproximações, a partir de uma significação cultural, também apresentam variadas divergências. Falamos, portanto, em constantes aproximações e afastamentos, que provocam variadas tensões.

A inter-relação professor e aluno é, portanto, mutável, como referido pela teoria eliasiana (1994), dada pelo ritmo de tensões que surgem na relação, direcional a interesses pessoais ou da função social assumida, sendo assim imprevisível.

Logo, vamos entendendo como as relações de poder são apresentadas nessa relação. A partir da teoria de Norbert Elias, percebe-se que, assim como em qualquer relação, a professor e aluno envolve relações de poder, que são mantidas pelos referentes do conhecimento e tempo, suficiente para gerar diferenciação das chances de poder, mas mantendo a interdependência e com ela, movimento constante da balança de poder.

Assim, falamos de uma função social que internaliza conhecimentos históricos, formados por significações culturais, absorvendo crenças antigas e modificada, formando sua identidade, como referido pela teoria eliasiana.

Vemos uma figuração social construída de forma processual, histórica, mas também influenciada pelas várias figurações sociais com as quais estabelecem relações, a escola e suas regras, a família, os alunos, o sistema, fatores externos e internos ao exercício profissional.

Na relação de poder então, evidencia-se o movimento constante da balança de poder, que às vezes reserva maiores chances para o professor, às vezes para os alunos. Igualmente, percebemos que não se trata de hierarquia, mas de chances de poder, na qual professor e aluno constroem a dinâmica relacional.

Nesta perspectiva, esta pesquisa concluiu que na complexa forma de configuração da teia de relações entre professor e aluno as relações de poder enlaçam-se nas relações com o saber, revelando, aos poucos a singularidade do professor imersa em sua forma de ser profissional.

Consequentemente, podemos afirmar que as relações de poder estabelecidas estruturam a configuração da teia, fortalecendo ou não os fios da relação. Nesse ritmo de fortalecimento ou fragilização dos fios da relação, dada pelo ritmo de tensões, há também aproximações e afastamentos para com o saber, transformando-se e criando uma forma de perceber as ações que o rodeia, criando desejos.

Posto isso, refletimos sobre a forma como o saber é apresentado ao aluno e como se dá a relação com o saber, entendendo que dentro da relação de saber observa-se a configuração de um espaço escolar centrado na transmissão de um conhecimento científico, que seguem o conteúdo proposto guiado pelo sistema a partir do planejamento semestral.

Trata-se de uma prática de saber, na qual o conteúdo é controlado a partir das diretrizes curriculares e este norteado pelo ser plural, social e temporal, como referido por Tardif (2014), que é o professor.

Assim, nessa relação com o saber se transmite valores e passa a ideia da necessidade e importância de alguns princípios, a obediência, o silêncio, o aprender. Trata-se de uma prática de aproximação, na qual, a participação do aluno é de forma controlada, assim, a realidade do mesmo é colocada pelo professor, sem atividade real e espontaneidade dos alunos para a relação entre o que é dito pelo docente e a realidade do alunado.

Desta maneira, o saber é apresentado ao aluno e como referido por eles, nada mais é do que um conhecimento científico, que, como percebido no trabalho, se faz distante dos conhecimentos espontâneos naturais das crianças, refutando a defesa de Vigotsky (1991).

O que entra em evidência é a possibilidade de fissuras no processo de aprendizagem, na qual há pouca mediação e sim, reprodução de um conteúdo, como relatado por Charlot

(2012b). Fazendo com que nos relatos as próprias crianças demonstrem a linha tênue entre o brincar proposto pela escola do brincar desenvolvido na rua e dos diferentes espaços de saberes.

Observou-se que, assim como defendido por Charlot (2000), os distintos espaços de relações tidas pelas crianças, proporcionam experiências e a perpetuação de uma cultura que é social, transmitida pela escola, pela família e outros espaços de relação.

Para tanto, falamos de uma relação com o saber assumida, na qual a escola tem total responsabilidade quanto à ascensão econômica e intelectual do aluno, criando desejos quanto ao “[...] não ficar burro”, ao querer “[...] ser rica”, ao aprender “[...] a fazer o dever”, fortemente ligados ao valor do mercado, ao desenvolvimento intelectual e social, assim como mencionado por Charlot (2007).

Tais ideias fundamentam as práticas de saber desenvolvidas na sala de aula, vinculando a tríade mencionada pelo autor supracitado, sentido, desejo e mobilização. De tal modo, o desejo e sentido em aprender parte das expectativas quanto à possibilidade de ascensão social, a mobilização em aprender fundamenta-se nessa mesma ideia, criando o desejo de um futuro econômico e social melhor.

Quanto ao professor, podemos falar que os sujeitos são formados em distintas figurações sociais, como mencionado por Elias (1994), (escola, família, igreja, rua e etc.), a partir das relações estabelecidas, envolvendo variados ritmos de tensões.

O professor não está fora dessa trama, apesar de ter um saber-fazer singular, este é ritmado pelas regras da sociogênese pertencida, carregando marcas da figuração social, como o cumprimento de regras, a organização, a obediência, o silêncio, os valores.

Assim, falamos que os princípios colocados em sala são provenientes de uma construção histórica, perpetuada por um sistema e potencializada pelos princípios singulares do professor, que também vão formando o aluno, aos poucos revelando a relação com o saber nas diferenças culturais estabelecidas na relação.

De tal modo, identificamos nosso último objetivo, a forma como a cultura do professor aparece na relação, entrelaçando o Eu singular no Eu profissional, marcado pelo vocabulário usado, ideias criadas, princípios colocados.

Com isso, mostramos como essas marcas, às vezes por um processo de assimilação ou pela existência de um processo civilizador, que segundo Kirschner (1999), para Elias é cultural, o professor influencia na formação do aluno.

Presenciamos, para tanto a inserção do ideal de ordem, organização, respeito e obediência, sendo instituídas na sociogênese da sala de aula, ideias sugeridas oficialmente pelo sistema, que faz parte do processo formativo do professor e fez parte da construção pessoal de J.

Elementos de uma formação histórica, perpetuada pelo sistema e potencializada pelos princípios singulares do professor, que deixam marcas nos discursos e ações dos alunos ao transmitirem ideais de obediência, regras e controle até nos momentos de lazer.

Podemos com isso afirmar que a formação dada pela escola vai muito além daquela referida pelos alunos e existentes na prática do professor, diz respeito à formação pessoal, criando princípios, e formas de comportamento.

Por conseguinte, a cultura do professor está em todo processo formativo do aluno, no conteúdo transmitido, na forma como o mesmo é ministrado; nos ideais perpetuados (respeito, obediência, regras); na forma de portar; de agir; no brincar; nas perspectivas e percepções construídas; até na forma como lidam com as tensões criadas. Assim, o professor vai formando o alunado, dentro das práticas do educar e cuidar, passando um pouco das suas singularidades.

Esse ser singular e social que é o professor, como referido por Tardif (2014), lapida uma relação professor e aluno, baseada em um poder, moldando uma relação de saber e transmitindo suas singularidades.

Então, de que forma a cultura do professor comparece na relação?

Comparece nas marcas deixadas no alunado, à medida que, ao ser criado em princípios quanto à obediência, respeito às regras e organização, direta ou indiretamente estes fazem parte da sala de aula.

Esta cultura forma o aluno a partir do momento em que estes entendem a necessidade de seu uso a partir da significação dada pelo outro, como referido por Vigotsky (PINO, 2005a).

Logo, o aluno dissipa a ideia da obediência, da organização, do controle de comportamentos, do respeito às regras, nos diferentes momentos vivenciados por eles, no brincar, na importância da escola e no seu papel, no aprender, dentre outros.

Talvez, se as relações não fossem estabelecidas por tensões, o ritmo e ações dadas pelo professor poderiam ser diferentes; talvez, se carregasse outras crenças e valores, poderíamos ter outros tipos de ações para cada tensão criada, inclusive, talvez, não tivéssemos a tentativa de controlar um ritmo e o fluxo, entrando em confronto com as distintas figurações que compõem a sala de aula.

Também, talvez não tivéssemos a mútua aprendizagem; talvez, se as ações fossem intencionais, pudéssemos ter mais consciência de seus efeitos e maior cautela na escolha de ações, talvez.

Mas, são apenas talvez(es), e a certeza de que nessas relações envolvem distintas figurações, nelas, várias tensões e, conseqüentemente, distintas aprendizagens e embora sem noção do impacto de nossas ações no outro, poderemos, ao menos garantir, com trabalhos assim, a reflexão do *eu* no *nós* e talvez, maior cautela e reflexão sobre nossos atos.

Aqui, portanto, encerramos este trabalho, propondo a emergência de reflexões sobre as nossas práticas, entendendo as relações que são estabelecidas dentro do espaço da sala de aula. Partindo da premissa de que distintas tensões levam a distintas reações, sendo estas imprevisíveis.

Propomos a percepção de que a relação de poder mantida em sala tem margens de distribuição desiguais, mas não são unilaterais e para que essa função exista é necessária também à existência do aluno.

Com isso, almejamos além das reflexões, mudanças; com uma prática consciente de todas as limitações e riquezas que regem a relação professor e aluno; que reconheça a distribuição desigual de poder e a interdependência de relações, acreditando que todos os envolvidos são ativos, levando a um processo de mútua aprendizagem e menos a ideia de total domínio e controle.

Propomos a formação de uma relação com o saber consciente, só assim acreditamos que seja possível refletir sobre a forma e conteúdo passado, considerando sua criação e fonte;

valores de um tempo, de um espaço, ditado por um sistema, influenciados por variadas figurações sociais, mas apresentados por um sujeito pessoal e social, portanto, plural.

A partir disso, acreditamos na possibilidade de entender as relações singulares que são criadas na sociogênese escolar, partindo da premissa de que nessa relação haverá construção de desejos, criará uma forma de ver e considerar o mundo que o rodeia, a partir daí criando afastamentos e aproximações diversas.

Sabemos das limitações desta pesquisa ao estudar um único caso, mas, mesmo sendo único traz condições de extensão, respaldadas pelo próprio referencial teórico, que é essa formação social.

Sendo assim, embora falemos de características peculiares, a uma relação singular, não propomos generalizações, ou seja, entender que toda relação professor e aluno se dá da forma como exposta nesse trabalho. Propomos sim, uma aproximação, dada pelo movimento de reflexão eliciado por perguntas “O quanto posso aprender com isso? O quanto disso eu faço? O quanto disso é verdade?”.

A partir de um estudo de caso único, do estudo de uma relação, entendemos o complexo meio de interdependência que forma a teia de relações que, segundo o nosso aporte teórico, se faz em toda e qualquer relação. Assim, propomos que, pela aproximação, haja o reconhecimento de semelhanças e diferenças dadas a partir deste estudo de caso, entendendo que, há características comuns em toda relação:

- Toda relação envolve uma relação de poder;
- Somos constituídos e constituintes de uma sociedade;
- O Outro exerce função em nós, assim como nós exercemos função no Outro;
- Há um *NÓS* no *EU*.

Com isso, encerramos acreditando que aquele professor, do qual você se lembra com veemência, pode ser lembrado pela marca deixada na relação. Pode ter sido aquele professor que provocou em você experiências positivas ou negativas, que suscitou comportamentos, que transmitiu valores, que auxiliou a construir a sua identidade. Aquele professor te deixou marcas, você aprendeu, e hoje você é um pouco daquilo que ele foi e daquilo que ele é, ou até mesmo você é aquilo que ele não foi.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, E.P. CÉLIO SOBRINHO, R. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da educação especial. **Rev. Educação Especial**, v.27, n.48, p.171-184, jan./abr. 2014.
- AMORIM, A.L.N.; DIAS, A.A.; Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, v.4, n.2, p. 125-137, set./mar. 2012.
- APPLE, M.W.; A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T.; **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 59-91.
- APPLE, M.W.; Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T.; **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 39-58
- ARZOLA-FRANCO, D.M. Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México. **Rev. Educación**, v.26, n.50, p.28-46. 2017.
- AZEVEDO, C.B. **Grupos escolares em Sergipe (1911-1930)**. Cultura escolar, civilização e escolarização da infância. Natal: EDUFRRN, 2009. p. 280.
- \_\_\_\_\_. Modernidade e Educação: a implantação dos grupos escolares em Sergipe. In: Encontro Nordestino de História e Encontro Estadual de História. 5. 2004. **Anais...** Recife.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda, 1977. 229p.
- BATISTA, S.S.S. Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. **Rev. Educação e Sociedade**, n.73, p. 182-205, dez. 2000.
- BAZILATTO, A. Surdez, linguagem e conhecimento: processos formativos no ensino superior. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES, 16, 2016, Vitória/ES. **Anais...** Vitória/ES, 2016. p. 145-153.
- BISSOLI, M.F; MORAES, A.J.A.B; ROCHA, S.C.B. A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. **Rev. Educação em Perspectiva**, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014.
- BRANDÃO, C.F. A teoria dos processos de civilização e o controle das emoções. **Rev. Conexões**, v.6, p. 97-111, 2001.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília: Imprensa Oficial, Diário Oficial, v. 134, n. 248, 1996
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. MEC; SEEP; 2009
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1, p. 103, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 562, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BERLOFFA, V.O.; MACHADO, M.C.G.; A constituição dos Grupos Escolares no período republicano: perspectivas de modernização da sociedade brasileira. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 11., 2012, Maringá. **Anais...** Paraná, 2012.

BERNARDO, R. NACARATO, A.M. Eu procuro proporcionar algo de bom as crianças: a trajetória de uma professora iniciante e a superação de marcas negativas da matemática escolar. **Rev. Comunicações**, n.1, p.5-21, jan./abr. 2016.

CANDAU, V.M.F. Ser professor/ a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Rev. Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CÂNDIDO, R. M. O que a escola festeja? Uma retomada histórica sobre os tipos e sentidos das festas escolares. In: CATANI, D. B. e GATTI Jr., D. **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 229-250.

CARAÚBAS, L.M.A.S. Desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos por crianças de 6 e 7 anos. 2010. 154f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2010.

CARDOSO, S.S. Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor. 2014. 111f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.

CAVALHEIRO, M.T.P. Trajetória e possibilidades de atuação do fonoaudiólogo na escola. In: LOGROTTA, M.G.M. (Org.) **A fonoaudiologia nas instituições**. São Paulo: Lovise, 1997. p. 81-88.

CELIO SOBRINHO, R; ALVES, E.P. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em revista**, n.49, p. 323-338, jul./set. 2013.

CÉLIO SOBRINHO, R. A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da *sociodinâmica estabelecidos-outsiders*. In: Simpósio Internacional Processo Civilizador: Civilização e Contemporaneidade, 12, 2009, Recife. **Anais...** Recife, 2009. p. 1-12.

CÉLIO SOBRINHO, R. Tensões que movem a balança de poder na figuração família, escola e gestores públicos da educação especial no estado do Espírito Santo/Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES: CIVILIDADE, FRONTEIRA E DIVERSIDADE E SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA, 14 e 4, 2012, Dourados/MS. **Anais...** Dourados/MS, 2012. v. 1. p. 1-12.

CERICATO, I.L. Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante. **Rev. Educação e Realidade**, v.42, n.2, p.729-746. 2017.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. In: **Rev. Contemp. De Educação**, v. 7, n. 13, p. 9-25, jan./jul. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000. p. 96.

\_\_\_\_\_. Pressupostos e exigências para uma prática pedagógica “emancipatória” na contemporaneidade. **Rev. Da FAEEDBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 229-238, jan./jun. 2012b.

\_\_\_\_\_. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Rev. Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. (Especial), p. 17-34, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber. Formação dos professores e globalização** [recurso eletrônico]: questões para a educação hoje. Tradução Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 152.

CHAVES, M.W. As relações entre a escola e o aluno: uma história em transformação. **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.4, p.1149-1167, out./dez. 2015.

COSTA, N.T.S.; Tecendo reflexões sobre o currículo e a singularidade do fazer pedagógico. **Espaço do currículo**, v.7, n.1, p. 184-192, jan./abr. 2014.

CORSARO, W.A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011. Ed. 2, p. 384.

CUNHA, R.S; SANTOS, M.R.S; DITTRICH, J; VICENTINA, M; STAVIS, L.S.O; CRUZ, C.G.M. Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar. **Ciência Educação**, v.22, n.3, p. 585-596, 2016.

DELVAUX, N. PÉTIGNY, A. Camila e a volta às aulas. Trad. Cíntia Rodrigues. Editora: Larousse Júnior. 2009. p. 20. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Dnilso/camila-e-a-volta-s-aulas/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

DRUMOND, V. Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa. 2014. 236f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2014.

ELIAS, N. A civilização dos pais. **Rev. Sociedade e Estado**, v.27, n.3, p. 469-93, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Trad. Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001a. p. 312.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 174.

\_\_\_\_\_. **A solidão dos moribundos**. Trad. De Plínio Augusto de Souza Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b. p. 112.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Ed. 4. Portugal: Edições 70, LDA, 2008. p. 207.

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador**: A formação do estado e civilização. Trad. Sob a direção de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2. p. 308.

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador**: Uma História dos Costumes. Trad. Sob a direção de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. v. 1. p. 264.

ELIAS, N; SCOTSON, J.L. **Os estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Do posfácio à edição alemã, Pedro Süssekind; apresentação e revisão técnica, Frederico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 224p.

FELIX, C.F.F. Identidade profissional docente: tecendo histórias. 2015. 233f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise do Conteúdo**. Brasília, 3ª ed: Liber Livro Editora, 2008. 80p.

FREITAS, A.G.B de. **“Vestidas de azul e branco”**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupos de Estudo e Pesquisas em História da Educação/ NPGED, 2003.

GARCIA, M.M.A. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista**, v.32, n.02, p. 131-155, abr./jun. 2016.

GIL, A.C. **Estudo de Caso**: fundamentação científica subsídios para coleta e análise de dados como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, H.A.; SIMON, R.; Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T.; **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-124.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. De Adm. De Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GONZÁLEZ, A.G.G; MELLO, M.A. Vigotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas. **Cadernos da Pedagogia**, v.7, n. 14, p. 19-33, jan-jun. 2014.

HONORATO, T; GEBARA, A. Convergências entre a teoria de Lev Semionovich Vigotsky e de Norbert Elias. **Estudos de Psicologia**, v.29, n.1, p. 127-134, jan./março. 2012.

INOUE, L. M. Modelo cultural de formação docente: a revista de educação (1921-1923). **Revista de Educação**. PUC-Campinas: Campinas, n.28, p.33-44, jan./jun., 2010.

LANDINI, T. S. A sociologia processual de Norbert Elias. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR - TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO, 9. 2005, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: CEFET-PR. p. 1-9.

LAPPONI, S.F. Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. **Educ. Pesquisa**, out. 2016.

LIMA, J.P.C; PASSOS, M.M; ARRUDA, S.M; DOHL, V.V. Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente. **Ciência Educação**, v.21, n.4, p. 869-891. 2015.

LIMA, S.D. Formação (Inicial) em pedagogia: um *outro* olhar para as infâncias. 2015. 203f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.

LOPES, A.C.; MACEDO, E.; O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E.; **Currículo: debates contemporâneos**, série cultura, memória e currículo. São Paulo: Cortez, 2002, vol. 2. p. 13-54.

KIRSCHNER, T.C. Lembrando Norbert Elias. **Textos de História**, vol. 7, n 112, p. 27-58. 1999

KNOBLAUCH, A. Entre faltas e estrelas: controle e disciplina no processo de socialização profissional de professoras. **ANPED**, Rio de Janeiro, set. 2013. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/biblioteca/713/383>> . Acesso em: 17 nov. 2016.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Rev. Sociedade**, v.36, n.133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MACEDO, E.; Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Rev. Bras. Educ.** v.11, n.32, p. 265-372, maio/ago. 2006a.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Rev. Cadernos de pesquisa**, v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Rev. Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p. 98-113, jul./dez. 2006b.

MACHADO, T.M.R. Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. **ANPED**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/biblioteca/711/383>> . Acesso em: 20 abr. 2017.

MALTA, S.C.L.; Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do currículo**, v.6, n.2., p. 340-354, maio/ago. 2013.

MAKNAMARA, M. Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciência: reflexões preliminares para um objeto em construção. **Rev. Tempos e espaços em educação**, v.8, n.16, p. 99-107, mai./ago. 2015.

MARTINS, M.C.; Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar revista**, n.51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MARTÍNEZ, D.J.C; AHUMADA, J.R.C. Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. **Rev. Bras. De Educação**, v.21, n.65, p. 299-324, abr./jun. 2016.

MILANI, R. “Sim, Eu Ouvi o que Eles Disseram”: o Diálogo como Movimento de Ir até Onde o Outro Está. **Bolema** [online], v.31, n.57, p.35-52, 2017.

MINAYO, M.C.S. Técnica de pesquisa. In: MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010. p. 261-298.

MIRANDA, T.G. As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural. **Rev. Entreideias**, v.4, n.1, p. 13-34, jan./jun. 2015.

MUNIZ, J.M; CANUTO, P.S; LUCENA, R.F. Família de surdos/as e inclusão numa perspectiva eliasiana. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES, 16, 2016, Vitória/ES. **Anais...** Vitória/ES, 2016. p. 163-171.

NEIRA, M.G; NUNES, M.L.F. Cultura. In: NEIRA, M.G; NUNES, M.L.F. (Org.). **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2008. p. 17-61.

NOGUEIRA, M.O. A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola do ensino fundamental. **ANPED**, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t126.pdf> >. Acesso em: 20 abr. 2017.

NONO, M.A.; Organização do tempo e do espaço na educação infantil- Pesquisas e Práticas. **Caderno de formação: formação de professores**. São Paulo, v.2, p. 96-104, 2011.

OLIVEIRA, D.R; MIGUEL, A.S. A nova concepção de creche pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. **Rev. Fafibe [online]**, n.5, p. 1-8, nov. 2012.

OLIVEIRA, L; FIGUEIREDO, A.M.B; BANHARA, A.F; BELTRAME, L.M. A elaboração da proposta curricular de educação infantil da rede municipal. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE E ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9.,3., 2009. Paraná. **Anais...** Curitiba, 2009. p. 4608-4617.

OLIVEIRA, O.N; OLIVEIRA, T. O processo civilizador segundo Norbert Elias. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul RS, 2012.

OLIVEIRA, Z.M.R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL:CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

PASTANA, C.O; REHFELDT, M.J.H; SCHUC, R.J. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: um olhar sobre uma prática pedagógica. **Rev. EDaPECI**, v.16, n.1, p. 131-142, jan./abr. 2016.

PEREIRA, J.J.B.J; FRANCIOLI, F.A.S. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuições de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, v.21, n.4, p. 741-756. 2010.

\_\_\_\_\_. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005b. 303p.

\_\_\_\_\_. Cultura e processo civilizador: um confronto de ideias de N. Elias e Lev S. Vigostki. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2005a. Paraná. **Anais...** Ponta Grossa. p. 1-8.

RAMOS, M.N. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.4, p.105-125, out./dez., 2014.

RAMOS, T.K.G. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? O que fazem suas professoras?. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED); REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Pernambuco, 2012. p. 1-17.

REMER, M.M.Z.; STENTZLER, M.M.; Método Intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 3., 2009. Paraná. **Anais...** Curitiba, 2009. p. 6334-6345.

RIOS, I.C; SCHRAIBER, L.B. Uma relação delicada: estudo do encontro professor-aluno. **Interface-Comunic, Saúde, Educ.**, v.15, n.36, p. 39-51, jan./mar. 2011.

SACCONI, L.A. **Minidicionário Sacconi: da língua portuguesa**. 9. ed. São Paulo: Atual, 1996.

SANTANA, A.F.T. Pensando possibilidades acerca da formação de professores. **Rev. Educação por escrito**, v.5, n.1, p. 30-40, jan./jun. 2014.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vigotsky. **Rev. Atos de pesquisa em educação**, v.2, n.2, p.293-318, maio/ago, 2007.

SILVA, A.F. Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. 2017. 124f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2017a.

SILVA JÚNIOR, G.S; GARIGLIO, J.A. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Rev. Bras. De Educação**, v.19, n.59, p. 871-892, out./dez. 2014.

SILVA, L.C.M. A alteridade na formação do professor. 2008. 40f. **Trabalho de conclusão de curso de especialização** (Especialista em Educação) – UNICAMP, São Paulo. 2008.

SILVA, K. N. O que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares? In: CATANI, D. B. e GATTI Jr., D. **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 197-227.

SILVA, K.S.X; OLIVEIRA, I.M. O tradutor intérprete de libras nos anos finais do ensino fundamental figuras e balanço de poder. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES, 16, 2016, Vitória/ES. **Anais...** Vitória/ES, 2016. p. 154-162.

SILVA, M.R. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da teoria crítica da sociedade. **Rev. Educar**, n.17, p. 111-123. 2001.

SILVA, N.M.A. Representações e valores sociais da profissão do professor que atua na educação básica. **Rev. Tempos e espaços em Educação**, n.22, v.10, p.133-144. 2017b.

SILVA, P.A. Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia. 2016. 171f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2016.

SILVA SÁ, C.S; SANTOS, W.L.P. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química. **Rev. Brasileira de Educação**, v.22, n.69, p. 315-338. 2017.

SILVA, V.A. Teoria crítica e educação: educação para a emancipação. **Rev. Saberes em perspectiva**, v.3, n.6, p.13-28, maio/ago. 2013.

SOUZA, D.T.R; ZIBETTI, M.L.T. Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência- uma entrevista com Ruth Mercado. **Educ. Pesquisa**, v.40, n.1, p. 247-267, jan./mar. 2014.

SOATO, A.M.L. Estudo sobre a relação com o saber e os saberes docentes, baseado no livro relação com o saber, formação dos professores e globalização, de Bernard Charlot. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 6. 2007. **Anais...** Florianópolis. p. 1-9.

SUANNO, M.V.R. A formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE E ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 3., 2009. Paraná. **Anais...** Curitiba, 2009. p. 9654- 9667.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 325.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 325. Resenha de: VARGAS, C.P. Saberes docentes e formação profissional. **Rev. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v.10, p.143-145, jan./dez. 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. De Educação**, n.13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Rev. Educação e Sociedade**, n.73, p. 209-244, dez. 2000.

TEIVE, G.M.G.; DALLABRIDA, N.; **A Escola da República** – os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VERAS, R.S; FERREIRA, S.P.A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, n.38, p.219-235. 2010.

VIANA, M.J.B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 175-183, fev./dez. 2003.

VILLELA, H.O.S.; O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M. e VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. p. 95-134.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. In: COLE, M; JOHN-STEINER, V; SCRIBNER, S; SOUBERMAN, E. (Org.). Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991. 91p. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/forma%C3%A7%C3%A3o-social-da-mente-vygotski-l-s>> . Acesso em 18 set. 2016.

ZEN, L.H.D. O lugar das experiências culturais: na constituição de um *ethos* docente. 2017. 203f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2017.

WEBER, J.M; STROHMER, J. Quem tem medo do saber não sabido? Determinantes da relação com o saber na formação de professores-estagiários. **Educar em revista**, n.64, p. 49-69. 2017.

WELTER, T. Sobre desafios da formação de estudantes e profissionais da educação básica em Santa Catarina, Brasil. **Rev. Tempos e espaços em educação**, v.9, n.19, p. 181-192, mai./ago. 2016.

WULF, C. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. **Rev. Bras. De Educação**, v.21, n.66, p. 553-568, jul./set. 2016.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores e Gestores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES E GESTORES**

Se após receber as explicações sobre o estudo e ler este documento, você concordar em participar, você deverá assiná-lo e receberá uma cópia deste Termo.

As informações contidas neste documento foram fornecidas pela Mestranda Cláudia Santana Santos e pela Professora Dr<sup>a</sup>. Rosana Carla do Nascimento Givigi, com o objetivo de autorizar, por escrito, a minha participação, com pleno consentimento das atividades a serem desenvolvidas, com livre arbítrio e sem coação.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, possuídos do cargo \_\_\_\_\_ na instituição de ensino. DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui esclarecido do Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado: **A cultura do professor e a formação do aluno**, desenvolvido pela discente e docente supracitadas, ambas da Universidade Federal de Sergipe, quanto aos seguintes aspectos:

- a) **Objetivos da Pesquisa:** Este trabalho tem como objetivo, entender como a cultura do professor influencia na formação do aluno já na Educação Infantil.
- b) **Desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados:** este trabalho não envolve nenhum risco físico para os sujeitos da pesquisa, podendo gerar apenas constrangimento inicial diante da presença do pesquisador durante a observação da prática do professor. A pesquisa será realizada em período letivo, não necessitando de tempo adicional como encontros nos finais de semanas ou turnos opostos. As falas poderão ser utilizadas para análise, assim como as imagens em fotografia e filmagem. Os dados estarão sob responsabilidade das pesquisadoras responsáveis e os resultados serão utilizados meramente para fins de estudos, publicações científicas e apresentação em congressos na área. Os benefícios, por sua vez, voltam-se para a melhoria na qualidade do ensino ofertado, bem como maior entendimento quanto ao seu papel como professor.
- c) **Uso de imagem:** permito que as imagens coletadas durante a pesquisa sejam utilizadas para fins de estudo e publicações científicas na área.
- d) **Procedimentos do estudo:** se concordar em participar da pesquisa permitirá o uso dos dados coletados para análise. A pesquisa será desenvolvida em cinco etapas, *ao Professor* resultará a realização da entrevista semiestruturada e observação da prática e diálogos sobre a prática; *ao Gestor* a realização do diagnóstico institucional e apresentação do funcionamento da instituição, cedendo documentos diversos para a análise, como o currículo pedagógico, além de documentos construídos pela instituição de ensino e aqueles encaminhados pela secretaria de educação.
- e) **Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa sobre a metodologia:** em qualquer fase da pesquisa estará disponível a solicitação de esclarecimento sobre seus procedimentos e etapas.
- f) **Liberdade de recusar a participar ou a retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma e sem prejuízo.**
- g) **Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais, sendo assegurado absoluta privacidade.**

- h) Custo e reembolso para o participante:** a pesquisa não envolve nenhuma cobrança ou pagamento ao participante.
- i) Esclarecimentos e contato:** Você pode ter acesso a qualquer esclarecimento e tirar qualquer dúvida com as pesquisadoras responsáveis: Profa. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi, no telefone: (79) 988076616, ou Cláudia Santana Santos, no telefone: (79) 999696287.

**DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me (nos) foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.**

Itabaiana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Se após receber as explicações sobre o estudo e ler este documento, você concordar em participar, você deverá assiná-lo e receberá uma cópia deste Termo.

As informações contidas neste documento foram fornecidas pela Mestranda Cláudia Santana Santos e pela Professora Dr<sup>a</sup>. Rosana Carla do Nascimento Givigi, com o objetivo de autorizar, por escrito, a minha participação, com pleno consentimento das atividades a serem desenvolvidas, com livre arbítrio e sem coação.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui esclarecido do Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado: **A cultura do professor e a formação do aluno**, desenvolvido pela discente e docente supracitadas, ambas da Universidade Federal de Sergipe, quanto aos seguintes aspectos:

- j) Objetivos da Pesquisa:** Este trabalho tem como objetivo, entender como a cultura do professor influencia na formação do aluno já na Educação Infantil.
- k) Desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados:** este trabalho não envolve nenhum risco físico para os sujeitos da pesquisa, podendo apenas gerar timidez e recusa no desenvolvimento de determinadas atividades, diante da presença do pesquisador em sala. Contudo, para esta pesquisa, serão realizadas práticas como a observação das atividades do professor, sem que leve a prejuízos nos estudos de seus filhos; e a realização de atividades junto aos alunos, como brincadeiras educativas, que serão desenvolvidas dentro da escola, contando com a presença do(s) professor(es).  
Os resultados da pesquisa poderão ser utilizadas para análise, assim como as imagens em fotografia e filmagem. Os dados estarão sob responsabilidade das pesquisadoras responsáveis e os resultados serão utilizados meramente para fins de estudos, publicações científicas e apresentação em congressos na área. Os benefícios, por sua vez, volta-se a melhoria no desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos, diante das atividades a serem desenvolvidas durante a pesquisa.
- l) Uso de imagem:** permito que as imagens coletadas durante a pesquisa sejam utilizadas para fins de estudo e publicações científicas na área.
- m) Procedimentos do estudo:** se concordar em participar da pesquisa permitirá o uso dos dados coletados para estudo. A pesquisa será desenvolvida em cinco etapas, *aos pais* cabe autorizar a participação de seus filhos nas atividades grupais a serem desenvolvidas durante a pesquisa, nas quais serão desenvolvidas brincadeiras, atividades de prática educativa e atividades dialógicas, sem grandes possibilidade de risco.
- n) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa sobre a metodologia:** em qualquer fase da pesquisa estará disponível a solicitação de esclarecimento sobre seus procedimentos e etapas.
- o) Liberdade de recusar a participar ou a retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma e sem prejuízo.**
- p) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais, sendo assegurado absoluta privacidade.**

q) **Custo e reembolso para o participante:** a pesquisa não envolve nenhuma cobrança ou pagamento ao participante.

r) **Esclarecimentos e contato:** Você pode ter acesso a qualquer esclarecimento e tirar qualquer dúvida com as pesquisadoras responsáveis: Profa. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi, no telefone: (79) 988076616, ou Cláudia Santana Santos, no telefone: (79) 999696287.

**DECLARO, que após ser esclarecido pelo pesquisador, e ter entendido o que me (nos) foi explicado, aceito voluntariamente em participar desta pesquisa.**

Itabaiana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura

**APÊNDICE C – Carta de anuência****Autorização de realização e assunção da co-responsabilidade****Instituição Coparticipante: Escola Municipal \_\_\_\_\_**

Declaro ter lido e concordar com a realização da pesquisa e conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do projeto de pesquisa intitulado “A cultura do professor e a formação do aluno”, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Rosana Carla do nascimento Givigi e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional

## APÊNDICE D – Proposta de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



### PROPOSTA DE PESQUISA DE CAMPO DE MESTRADO “A CULTURA DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DO ALUNO”

À Diretora da Escola Municipal \_\_\_\_\_

Vimos, através deste, solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa de campo de mestrado de Cláudia Santana Santos, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosana Carla do Nascimento Givigi, a ser realizada nesta instituição de ensino. Tal proposta se justifica mediante a parceria que deve existir entre sociedade, de onde podem surgir diálogos e um trabalho colaborativo prospectivo.

O estudo aqui proposto tem como objetivo: **entender como a cultura do professor influencia na formação do aluno já na educação infantil**. Dialogando com tal intuito, busca-se ainda:

- a) Analisar como se é estabelecida a relação professor e aluno, enfatizando as relações de poder;
- b) Refletir sobre a forma como o saber é apresentado ao aluno e como se dá a relação com o saber;
- c) Identificar de que forma a cultura aparece na relação.

Após aceitação da escola, haverá o estabelecimento de um diálogo inicial com professores e equipe escolar para que conheçam a proposta e para que o projeto de pesquisa possa ser exposto, visto que numa proposta de trabalho colaborativo busca relações o mais horizontalizadas possível. Um novo momento acontecerá em seguida através de uma entrevista com o professor participante, seguido por um processo observacional. Por fim, propor-se-á um trabalho de intervenção junto as crianças, com o desenvolvimento de brincadeiras simbólicas, atividades de práticas educativas e dialógicas. As visitas à escola deverão acontecer com uma frequência de até 2 (duas) vezes por semana, a fim de que se garanta a necessária imersão do pesquisador no contexto estudado.

Afirmamos nosso compromisso ético-político-pedagógico enquanto universidade para com as questões de formação. Sabendo das dificuldades e entraves enfrentados pelo âmbito público nesse processo, sinalizamos a necessidade de imprimir novos/outros esforços na busca pelas mudanças desejadas, na possibilidade de reavaliar as ações.

Segue o cronograma que ilustra as etapas previstas para o desenvolvimento da pesquisa em campo:

ETAPAS	DURAÇÃO	PERÍODO
Apresentação do projeto e entrevistas	1 mês	Fevereiro a março de 2017
Observação da prática do professor	7 meses	Março à Outubro de 2017
Grupo de ação junto aos alunos	3 meses	Agosto a Outubro de 2017

Despedimo-nos cordialmente.

Atenciosamente,

---

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

---

CLÁUDIA SANTANA SANTOS  
Mestranda em Educação/UFS



**APÊNDICE E – Roteiro de entrevista ao diretor**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**Aspectos Gerais**

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Tempo de Funcionamento: \_\_\_\_\_

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

Data da visita: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Natureza da instituição (pública, privada...): \_\_\_\_\_

1. Qual a filosofia da instituição? (Quais concepções de educação, que cidadão pretende formar?)
2. Qual metodologia adotada?
  - a) Como se articulam as diferentes instancias na instituição? (Direção, vice...)
  - b) Quais profissionais que compõe a equipe técnica?
  - c) E o corpo docente? São todos formados? Qual a média de idade?
  - d) Me fale sobre os funcionários. (Número, qualificações exigida para os cargos, cargos apresentados na escola)
  - e) E o corpo discente? (Quantidade, nível escolar atendido, faixa etária, nível socioeconômico cultural)
  - f) Qual a origem dos salários e verbas?
3. Me fale um pouco sobre o funcionamento da escola:
  - a) Horários de entrada e saída, de recreio, lanche....
  - b) Quais as condições para ingresso e egresso dos alunos?
  - c) Quais regiões são atendidas pelo colégio?
  - d) Como está organizado os alunos por horário? (Quantidade de alunos)
  - e) Quais critérios para formação de classes?
  - f) São quantos alunos por sala?
  - g) Me conte sobre a rotina diária dos alunos e professores.
  - h) Como vocês organizam o cronograma escolar?
  - i) Os lanches são fornecidos pela instituição?
  - j) Qual a carga horário e tipo de trabalho da equipe técnica?
  - k) Existem condições para atualização de profissionais e funcionários?
  - l) Qual o critério de admissão e seleção de pessoas para o trabalho?
  - m) Com que frequência acontecem as reuniões de pais e professores na instituição? Com qual objetivo e quais os assuntos?
  - n) Existe participação da família na escola? Qual a frequência e o tipo de participação?
  - o) Há participação ou visitas de outros profissionais que não compõe o organograma da instituição? Quais? (Higienista, fonoaudiólogo...)
  - p) Existe um sistema de referência para encaminhamentos? Para quais profissionais? Em que situações encaminham e para onde?
4. Recursos físicos e materiais:
  - a) Quais as condições gerais da região que sedia a escola?
  - b) Como e quantos são os espaços externos para lazer e recreação?
  - c) Existem espaços para fins específicos? (Biblioteca, sala de vídeo...)
  - d) Quais as características da sala de aula? (Tamanho, mobiliário, disposição de carteiras, tomadas, iluminação)
  - e) Como são os recursos de higiene e salubridade?

- f) Existem recursos audiovisuais e de informática? QUAIS?
- g) Quem escolhe o material didático pedagógico? Quais os materiais (livros, brinquedos, jogos)? POR QUE esses materiais? Como acontece essa seleção?

**REFERÊNCIA:**

CAVALHEIRO, M.T.P. Trajetória e possibilidades de atuação do fonoaudiólogo na escola. In: LOGROTTA, M.G.M. (Org.) A fonoaudiologia nas instituições. São Paulo: Lovise, 1997. p. 81-88.



**APÊNDICE F – Roteiro de entrevista ao professor**  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**Aspectos Gerais:**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_  
 Instituição de ensino: \_\_\_\_\_  
 Especialização: \_\_\_\_\_ Tempo de Atuação: \_\_\_\_\_

**Questões Norteadoras**

1. Professor(a), me conte um pouco sobre o(a) senhor(a): onde nasceu, onde morou, sua história de vida, sua criação. (Como o(a) senhor(a) era quando criança? Onde estudou? O que gostava de fazer? Quais seus interesses, perspectivas?)
2. Por que ser professor?
3. Quais experiências que o(a) senhor(a) adquiriu durante a graduação? E nos cursos de formação continuada, de pós-graduação? (Caso tenha feito)
4. O(A) senhor(a) se espelha em alguém para executar sua prática como professor?  
QUEM SÃO? POR QUE?
5. Como o(a) senhor(a) faz a organização da sala? POR QUE?
6. E o planejamento? POR QUE?
7. Quais conteúdos são selecionados para serem ministrados em sala de aula? Como isso é feito? POR QUE?
8. Qual metodologia que o(a) senhor(a) utiliza? Como o(a) senhor(a) gosta de dar aula? Como o conteúdo é apresentado? POR QUE?
9. Para o(a) senhor(a), o que é ser um bom aluno? POR QUE?
10. E o professor? Como o(a) senhor(a) vê o papel do professor? POR QUE?
11. Como o(a) senhor(a) mobiliza seus alunos para o processo de aprendizagem? POR QUE?
12. Para o(a) senhor(a), há sentido em ir à escola? Qual o sentido? POR QUE?
13. Na concepção do(a) senhor(a), aprender, faz sentido? Para o(a) senhor(a), há diferença entre aprender e compreender?
14. Desde que nascemos aprendemos muitas coisas com a família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que o(a) senhor(a) aprendeu, quais são as mais importantes? Onde se deu essa aprendizagem? E agora o que o(a) senhor(a) espera?

**OBS!**

1. Perguntas de ‘a’ a ‘f’, construída a partir das informações contidas em tardif (2000) em seu artigo “saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”.
2. Perguntas de ‘g’ a ‘k’ foram adaptadas do trabalho de charlot (2007) no livro “relação com o saber, formação de professores e globalização”.

## Apêndice G – Roteiro de seguimento para produção de dados

### 1. Relações de poder:

- ✚ Relação colocada na sala quanto a hierarquia entendendo o aparecimento da cultura dentro de aspectos sociais e pessoais;
- ✚ Forma como a hierarquia é apresentada;
- ✚ Impacto causado a partir dessa relação (criando a noção de como as teias vão tecendo, os vínculos e sentimentos que regem a teia)

### 2. Relação com o saber:

- ✚ Como apresenta os conhecimentos e conteúdos as crianças?
- ✚ Qual a forma de ensino;
- ✚ Como as crianças recebem este processo de aprendizagem? (Há muitas recusas expressas de alguma forma? Recusa na realização das atividades, discurso utilizado e etc)
- ✚ Relação do conteúdo com os valores culturais colocados no conhecimento para a turma;
- ✚ Tipo de atividade desenvolvida e reação das crianças a cada uma delas;
- ✚ Metodologia empregada;
- ✚ Material utilizado (pede muitas coisas fora do contexto das crianças? O que pede? Como reage na ausência do material?)
- ✚ Nesta perspectiva, pensar se há aproximação com o real sentido de saber, se há motivações ou mobilizações para eles; se há prazer em ir a escola como relatado por J. na entrevista;
- ✚ A que esse prazer está vinculado? (Lanchar, brincar, conhecer coisas novas, aprender?).

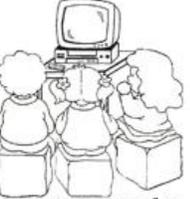
### 3. Como a cultura comparece na relação:

- ✚ Formas de falar;
- ✚ Formas de agir;
- ✚ Valores empregados (importância a questões econômicas, hábitos culturais considerados mais corretos para J e colocados a turma)
- ✚ Influência da religião
- ✚ Valores morais

## Apêndice H – Atividade de Marcação

LUGARES DE SABER

QUAIS OS LUGARES QUE SE APRENDE?

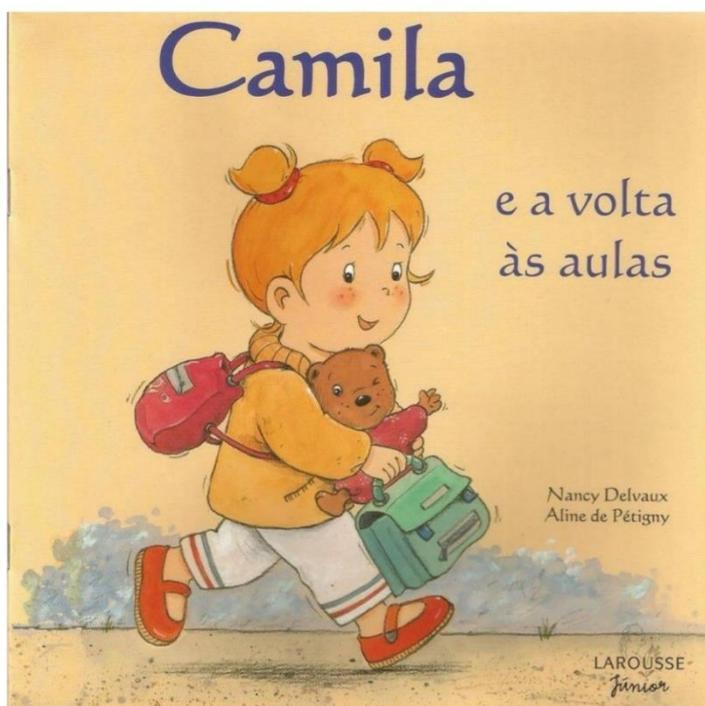
 <p style="text-align: center;">NA ESCOLA?</p>	 <p style="text-align: center;">NA IGREJA?</p>
 <p style="text-align: center;">COM OS PAIS?</p>	 <p style="text-align: center;">ASSISTINDO TELEVISÃO?</p>

Imagens obtidas da internet

LUGARES DE SABER

 <p style="text-align: center;">CANTANDO?</p>	 <p style="text-align: center;">BRINCANDO?</p>
 <p style="text-align: center;">LENDO?</p>	 <p style="text-align: center;">CONVERSANDO?</p>

Imagens obtidas da internet

Apêndice I – História da recontagem<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Delvaux e Pétigny (2009).

Fonte: <https://pt.slideshare.net/Dnilso/camila-e-a-volta-s-aulas>

## **NOSSOS REGISTROS**

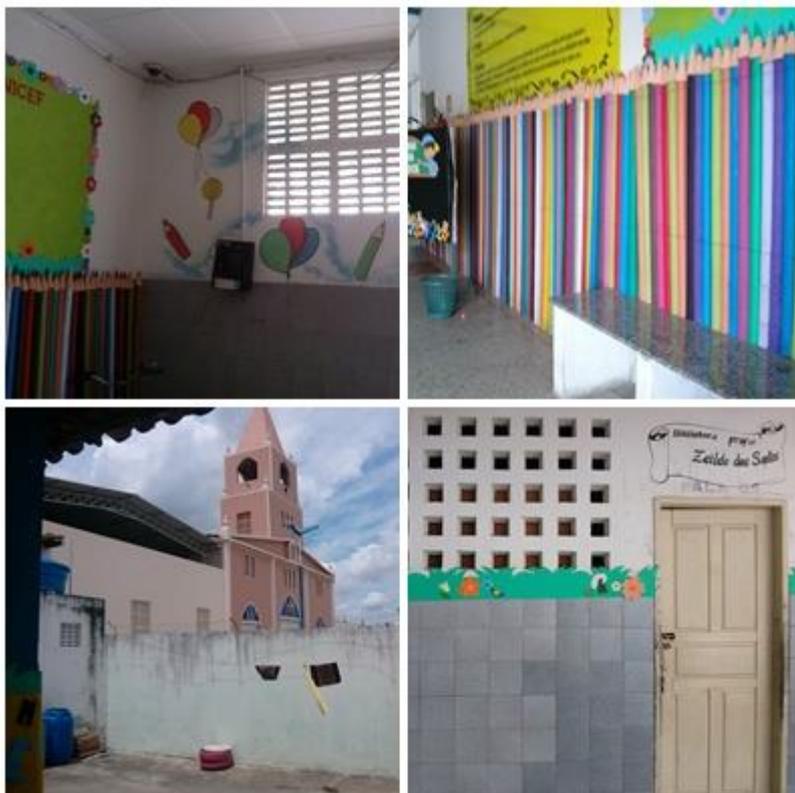
## A ESCOLA



## DETALHES DA ESCOLA



### DETALHES



### ALAS A e B



## BIBLIOTECA



## SALA DE PROFESORES



# DIA DAS MÃES 12/05/17



### FESTA JUNINA 16/06/17



### ATIVIDADE DE MARCAÇÃO 17/07/17



### ATIVIDADE DE RECONTAGEM 24/07/17



## PROJETO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA<sup>31</sup>



(Preparação e contextualização da atividade)

<sup>31</sup> Turma apresentando poema “Borboletas” de Vinicius de Moraes.

## PROJETO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA



(Preparação das lembrancinhas do projeto)



(Apresentação do projeto: poesia encenada)