

ADINETE SOUSA DA COSTA

**DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO**

PUC-CAMPINAS

2010

ADINETE SOUSA DA COSTA

**DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências
da Vida da PUC-Campinas, como requisito para a
obtenção do título de Doutor em Psicologia como
Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

PUC-CAMPINAS

2010

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Costa, Adinete Sousa da.

**C837d Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma
proposta**

de acompanhamento / Adinete Sousa da Costa . - Campinas: PUC-

Campinas, 2010.

194p.

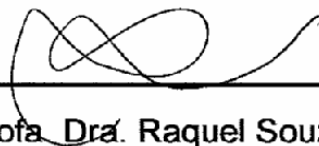
Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.
Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Educação de crianças. 3. Psicologia do


ADINETE SOUSA DA COSTA

**DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO**

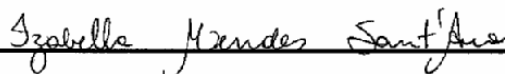
Banca Examinadora



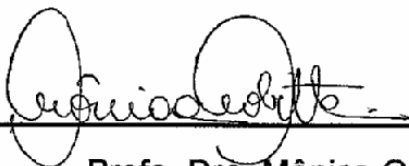
Presidente Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo



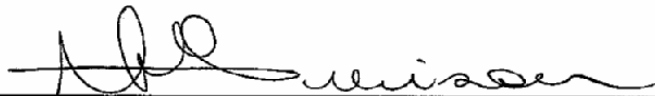
Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza



Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana



Profa. Dra. Mônica Gobitta



Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

PUC – CAMPINAS

2010

Dedico este trabalho aos meus amados pais,

Airton e Arlinete.

Ao meu amor e companheiro,

Gustavo.

AGRADECIMENTOS

Por ser uma cristã, agradeço primeiramente à Deus, por estar sempre ao meu lado, dando-me força e esperança para alcançar os objetivos de minha vida.

A minha querida amiga e orientadora Prof^a. Dr^a. Raquel Guzzo, por ter acreditado que eu seria capaz de contribuir para a psicologia escolar em nosso país e por ter me amparado nos momentos de desânimos.

Aos meus pais, Airton e Arlinete, com quem aprende preciosos ensinamentos que serviram de alicerce para a construção do meu pensamento e da minha ação.

Ao meu amado marido, Gustavo, que por acreditar e incentivar o meu crescimento profissional ajudou-me a superar momentos de fraquezas e de incertezas.

Aos meus irmãos, Airton e Andréa, e às minhas sobrinhas, Ana Letícia, Maria Luiza, Ana Beatriz, Samira e Luana, que sempre me receberam na minha terra natal com muitos beijos e abraços.

À Prof^a. Dr^a. Vera Trevisan e à Prof^a. Dr^a. Cristina Pinho, pelas contribuições oferecidas no momento do exame de qualificação.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa Mara, Izabella, Ana Paula, Toninho, Luís, Carmem, que no decorrer do nosso percurso acadêmico nos tornamos mais amigos do que meros companheiros de turma.

Em especial, quero agradecer as minhas queridas amigas Mara, Izabella e Ana Paula pela ajuda e pelas palavras de conforto, bem como pelas risadas.

À escola CEMEI onde desenvolve a minha pesquisa desde o mestrado. Quero agradecer a todos os agentes educativos e pais pela confiança em compartilhar as suas vidas pessoais e profissionais. E às crianças pela alegria com que me recebiam.

Aos funcionários da PUC, em especial, Maria Amélia, Eliane, Elaine e Dareide, pela gentileza e colaboração.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de doutorado, fundamental para a minha estadia nesta cidade e conseqüentemente pelo desenvolvimento dessa tese.

Costa, A. S. (2010). Desenvolvimento da criança na Educação Infantil: uma proposta de acompanhamento. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 261 p.

Resumo

Este trabalho buscou compreender como educadores da Educação Infantil acompanham o desenvolvimento das crianças, utilizando como referência um “Prontuário de Observação da Criança – P.O.C.”. O embasamento teórico da pesquisa está delineado em três eixos de discussão: o primeiro considera aspectos importantes sobre Educação Infantil no Brasil; o segundo faz uma breve explanação sobre a Psicologia do Desenvolvimento; e, por último, o terceiro considera alguns elementos importantes sobre a Psicologia na Educação e o seu papel na promoção do desenvolvimento. Essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Educação Infantil localizada em um município do Estado de São Paulo. O trabalho adota como metodologia o materialismo histórico e dialético, tendo, no caso, duas fontes de informação: os diários de campo da pesquisadora e as entrevistas com as professoras. Por meio da análise dos resultados, foi constatada a urgência em focalizar ações direcionadas à Educação Infantil que promovam o desenvolvimento, tendo em vista que a precariedade nos serviços oferecidos nesse segmento tem atingido diretamente o bem-estar físico, social e psicológico das crianças. Outro aspecto constatado nesta pesquisa foi a necessidade do Psicólogo Escolar de participar do planejamento de atividades pedagógicas direcionadas às necessidades das crianças, contribuindo com os seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Psicologia do Desenvolvimento, Psicólogo Escolar, Psicologia Escolar.

Costa, A. S. (2010). Child development in early child education: a monitoring proposal . Doctoral thesis. Life Sciences Center. Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, SP, 261 p.

Abstract

This study sought to understand how preschool educators accompany the development of children, using as reference a “Prontuário de Observação da Criança – P.O.C.”. The research’s theoretical basis has been delineated on three axes: the first considered some important aspects of the early childhood education in Brazil; the second explained briefly the developmental psychology; and, the third considered some important elements of the Psychologist in Educational context and it’s role in promoting development. This research was developed in a public preschool located in a municipality of São Paulo. The analysis adopts a methodology of the historical and dialectical materialism that contained two sources of informations: the researcher's field dairy and the interviews with the educators. Through the analysis of results was found the urgency to focus on actions directed to early child education on promoting the development, given that the weakness of services offered at this school segment has directly affected the physical well-being, social and children's psychological. Another aspect observed in this study was the need of the school psychologist to participate on the planning of educational activities targeting the needs of children, contributing their knowledge of child development.

Keywords: preschool, developmental psychology, school psychologist, school psychology.

Costa, A. S. (2010). El desarrollo del niño en la educación de la primera infancia: una propuesta de seguimiento. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 261 p.

Resumem

Este estudio trató de comprender cómo los educadores de la enseñanza preescolar acompañan el desarrollo de los niños, utilizando como referencia un "Prontuário de Observação da Criança – P.O.C.". La investigación teórica se resumio en tres áreas de discusión: el primero consideró los aspectos importantes de la educación de la primera infancia en Brasil; y la segunda fue una breve explicación sobre el campo de la psicología del desarrollo; y, la tercera se examinó algunos elementos de la Psicología en la educación y su papel en la promoción del desarrollo. Este estudio se realizó en una escuela pública de educación infantil situada en un municipio de São Paulo. En este estudio se adoptó la metodología como el materialismo histórico y dialéctico, y en este caso, dos fuentes de información: los diarios del campo de la investigadora y las entrevistas con los educadores. En la análisis de los resultados se constató la urgencia de centrarse en las acciones dirigidas a la educación de la primera infancia para promover el desarrollo, ya que debilidad de los servicios que se ofrecen en este segmento han afectado directamente el bienestar físico, social y psicológico de los niños. Hay una necesidad del psicólogo de la escuela participar en la planificación de actividades educativas dirigidas a las necesidades de los niños, contribuyendo con sus conocimientos del desarrollo infantil.

Palabras clave: educación preescolar, psicología del desarrollo, psicólogo escolar.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE ANEXOS

ÍNDICE DE QUADRO

LISTA DE ABREVIATURAS

APRESENTAÇÃO	01
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	03
Capítulo 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1. Educação Infantil	13
1.1.2. A história e o modelo institucional de Educação Infantil na conjuntura nacional	13
1.1.2. Educação Infantil no contexto das políticas neoliberais	17
1.1.3. A educação pública infantil e o desenvolvimento	20
1.2. Psicologia do Desenvolvimento	26
1.2.1. Principais temas e teorias estudadas na Psicologia do Desenvolvimento	26
1.2.2. Produção científica da Psicologia do Desenvolvimento no Brasil	29
1.2.3. Pensando o desenvolvimento a partir das idéias de Vigotski ...	32
1.3. O psicólogo escolar e a promoção do desenvolvimento infantil	34
1.3.1. Breve história da inserção da Psicologia na Educação	34
1.3.1. A ação do psicólogo escolar na promoção do desenvolvimento infantil	39
1.3.2. O Prontuário de Observação da Criança (P.O.C.): um roteiro norteador	42
1.4. Tese e Objetivos	46
Capítulo 2 – MÉTODO	48
2.1. Contexto e cenário de pesquisa	50
2.1.1. Contexto da pesquisa: município do estado de São Paulo	50
2.1.2. Cenário da pesquisa: Centro Municipal Integrado de Educação Infantil	51

2.2. Participantes	59
2.3. Fontes de Informação	60
2.4. Material de coleta de dados	62
2.5. Procedimentos	64
Capítulo 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
3.1. Introdução	69
3.2. Identificar situações cotidianas da escola e/ou elementos da realidade que dificultam o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento infantil	70
3.2.1. Na visão da pesquisadora	73
3.2.2. Na visão das professoras	113
3.2.3. Na visão das monitoras	126
3.2.4. Síntese e reflexão da análise dos resultados	131
3.3. Avaliar uma proposta de acompanhamento do desenvolvimento no contexto da Educação Infantil	140
3.3.1. Identificar as dimensões e os indicadores do desenvolvimento infantil que os professores apresentaram de seus alunos, comparando com o P.O.C	141
3.3.2. Analisar as informações das professoras sobre o desenvolvimento das crianças, integrando aos resultados do P.O.C.	150
3.3.3. Conhecer a opinião das professoras sobre a utilização de uma metodologia para acompanhar as crianças na educação infantil e o impacto dessa metodologia na construção de atividades realizadas pelas professoras	158
3.3.3.1. Visão das professoras sobre a utilização de uma metodologia de acompanhamento do desenvolvimento infantil .	159
3.3.3.2. O impacto da utilização do P.O.C. na construção de atividades das professoras em sala de aula com as crianças	168
3.3.4. Síntese e reflexão da análise dos resultados	172

Capítulo 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
Referências	185
Anexos	194

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Diretor da Escola	194
Anexo 2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores	195
Anexo 3	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Responsáveis	196
Anexo 4	Roteiro de Entrevista Inicial para as Professoras	197
Anexo 5	Roteiro de Entrevista Final para as Professoras	198
Anexo 6	Prontuário de Observação da Criança – P.O.C.	200
Anexo 7	Modelo do Protocolo de Análise da Entrevista Inicial com as Professoras	213
Anexo 8	Modelo do Protocolo de Análise da Entrevista Final com as Professoras	215
Anexo 9	Modelo do Protocolo de Análise dos Diários de Campo	216
Anexo 10	Modelo do Protocolo de Análise do P.O.C.	217
Anexo 11	Legenda dos Diários de Campo	218
Anexo 12	Protocolo de Análise dos Diários de Campo – Situações do cotidiano e/ou elementos da realidade que dificultam a promoção do desenvolvimento das crianças na visão da pesquisadora	221
Anexo 13	Protocolo de Análise dos Diários de Campo – Situações do cotidiano e/ou elementos da realidade que dificultam a	

	promoção do desenvolvimento das crianças na visão das professoras	239
Anexo 14	Protocolo de Análise dos Diários de Campo – Situações do cotidiano e/ou elementos da realidade que dificultam a promoção do desenvolvimento das crianças na visão das monitoras	245
Anexo 15	Protocolo de Análise da Entrevista Final com as professoras	248
Anexo 16	Protocolo de Análise dos Diários de Campo – Registros de observações e relatos referentes ao P.O.C.	251
Anexo 17	Protocolo de Análise da Entrevista Inicial com as professoras	255

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Síntese das trajetórias profissionais e de formação das participantes	59
Quadro 2	Registro da quantidade de diários de campo	70
Quadro 3	Situações cotidianas e/ou elementos da realidade que dificultam o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento das crianças, na visão da pesquisadora .	71
Quadro 4	Situações cotidianas e/ou elementos da realidade que dificultam o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento das crianças, na visão das professoras ..	72
Quadro 5	Situações cotidianas e/ou elementos da realidade que dificultam o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento das crianças, na visão das monitoras	73

LISTA DE ABREVIATURA

BM: Banco Mundial.

COR: Child Observation Record.

CIMEI: Centro Integrado Municipal de Educação Infantil

CEMEI: Centro Municipal de Educação Infantil.

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.

EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil.

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

GEM: Grupo de Estudo de Monitores

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

NAED: Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

LAMP: Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONU: Organização das Nações Unidas.

P.O.C.: Prontuário de Observação da Criança.

SME: Secretaria Municipal de Educação

TDC: Trabalho Docente Coletivo

TDI: Trabalho Docente Individual

UNESCO: Organização das Ações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho se propõe a discutir uma proposta de intervenção que visa acompanhar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, nos seus aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Neste sentido, a pesquisa está estruturada em quatro capítulos.

O capítulo I, referente à fundamentação teórica, está dividido em três eixos de discussões. O primeiro eixo considera alguns aspectos importantes sobre a Educação Infantil na conjuntura nacional, trazendo informações sobre a história da Educação Infantil e a formação do educador associada à situação econômica e política.

O segundo eixo apresenta alguns dos principais temas e teorias pesquisados na Psicologia do Desenvolvimento, bem como a produção científica da Psicologia do Desenvolvimento no Brasil. Além disso, será apresentada, brevemente, uma reflexão acerca do desenvolvimento a partir das idéias de Vigotski.

O terceiro eixo se propõe a discutir questões relativas à atuação do psicólogo escolar, discutindo primeiramente a inserção da Psicologia na Educação, seguida pela ação desse profissional na promoção do desenvolvimento infantil. Também será apresentado um roteiro norteador de acompanhamento do desenvolvimento, no caso, o Prontuário de Observação da Criança – POC.

O capítulo II, método, consiste em uma introdução sobre a metodologia escolhida, seguida pela caracterização do contexto e cenário de pesquisa, no caso a escola, os participantes, o material de coleta de dados, as fontes de informação

e o procedimento empregado, juntamente com as questões éticas concernentes à realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

No capítulo III são apresentados os resultados e a discussão, bem como uma síntese de cada um dos resultados obtidos em cada objetivo da pesquisa. Nesse momento, é explicado o procedimento utilizado para analisar os dados que foram coletados.

No capítulo IV, são expostas as considerações finais. E, por último, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos utilizados.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A minha inserção, no início de 2004, em uma instituição municipal de Educação Infantil se deu por meio do projeto de extensão denominado “Vôo da Água – prevenindo problemas sócio - emocionais e promovendo saúde”¹, cujo objetivo é promover o desenvolvimento emocional e social de crianças por meio da intervenção preventiva, a qual discute com familiares e professores processos educativos em diferentes contextos e situações do cotidiano.

Essa inserção possibilitou-me a vivência de uma infinidade de situações com pais, crianças e educadores, que contribuíram para uma reflexão acerca da dinâmica escolar de uma Educação Infantil. Ao fazer uma análise dialética das políticas educacionais em nosso país com a realidade que vivenciei nessa instituição, pude obter uma visão mais totalizadora desse contexto.

No entanto, antes de adentrar nesta questão, há a necessidade de se contextualizar, mesmo que brevemente, a trajetória profissional da pesquisadora. O meu primeiro contato com uma instituição escolar ocorreu no meu segundo ano do curso de psicologia, quando trabalhava como voluntária em uma creche localizada na periferia da cidade de São Luís. E, posteriormente, tive, também, a experiência em trabalhar em uma instituição educacional particular que atendia educandos da pré-escola até o ensino médio.

Durante essa minha experiência na graduação, senti a necessidade de realizar um projeto de pesquisa acadêmica, no âmbito *Stricto Sensu* que possibilitasse um maior aprofundamento sobre a formação e atuação do psicólogo

¹ Essa proposta de intervenção nos contextos educativos encontra-se dentro de um projeto maior conhecido como “Do Risco à Proteção: busca de indicadores para uma intervenção preventiva”, desenvolvida pelo Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia (LAMP) da PUC-Campinas, coordenado pela Prof^a.Dr^a. Raquel Souza Lobo Guzzo.

escolar e o seu papel nas instituições educacionais e na sociedade. Assim, ao sair da cidade de São Luís, escolhi a PUC-Campinas para dar início a essa empreitada.

Ao adentrar na instituição PUC-Campinas, como aluna de mestrado, tive contato com o projeto de extensão “Do Risco à Proteção: busca de indicadores para uma intervenção preventiva”, desenvolvido pelo Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia (LAMP) e coordenado pela minha orientadora Profa. Dra. Raquel Guzzo. Esse projeto contribuiu, significativamente, para entender que o compromisso social, político e ético do psicólogo escolar na sociedade perpassa por uma perspectiva preventiva de atuação.

Assim, na busca pela compreensão do papel do psicólogo escolar, desenvolvi uma pesquisa de mestrado que visava a avaliar uma proposta de intervenção preventiva em Psicologia no contexto educativo, denominado projeto “Vôo da águia”, bem como a descrever as atividades realizadas pelo Psicólogo Escolar que atua sob uma perspectiva preventiva.

Analisando os resultados encontrados na dissertação de mestrado percebi que a perspectiva preventiva configura-se como uma das formas mais apropriadas para se trabalhar em contextos marcados pela violência e pela desigualdade social. Isso porque esta proposta teórica, ao considerar os aspectos sociais e políticos que influem no comportamento do indivíduo, defende uma intervenção direcionada aos grupos sociais, às instituições sociais, entre outros, visualizando uma mudança social.

Entretanto, é importante considerar, conforme elucida Costa e Guzzo (2006) que:

“promover a prevenção de situações de negligência e exclusão em uma sociedade marcada pela desigualdade social, torna-se algo desafiante para o psicólogo escolar e está além de suas ações dentro da escola. É preciso uma mudança social e política no país para que essa perspectiva possa ser concretizada em sua plenitude” (p. 11).

Dando continuidade à análise dos resultados considerados na pesquisa de mestrado, ficou evidente que o psicólogo escolar que atua com um enfoque preventivo precisa direcionar as suas intervenções ao grupo de educadores, principalmente, quando se deseja promover o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

Pensando nessa direção, de promoção do desenvolvimento infantil no contexto escolar, ao iniciar o meu doutorado, visualizei duas linhas de frente na escola, sendo elas: investigação e análise do contexto escolar – instituição e comunidade; e participação nos espaços coletivos de formação dos educadores.

No que se refere à investigação e análise do contexto escolar, busquei informações acerca da instituição e da comunidade escolar. De acordo com Marinho-Araújo e Almeida (2005a), o mapeamento institucional serve como subsídio para a compreensão do contexto de intervenção, na qual o psicólogo escolar precisa investigar as propostas e as práticas pedagógicas, bem como promover espaços de escuta clínica para conhecer as relações interpessoais existentes na escola. E, além desse conhecimento institucional, conforme aponta Martín-Baró (1997), a atuação do psicólogo deve ser definida de acordo com as especificidades sociais e culturais da população com quem vai trabalhar, por isto,

a necessidade de se conhecer a comunidade escolar, no caso o contexto familiar das crianças.

A respeito da segunda linha de frente, no caso a participação nos espaços coletivos de formação dos educadores, se deu em virtude da necessidade de acompanhar e discutir no coletivo os trabalhos desenvolvidos com as crianças, revendo os procedimentos e realizando os encaminhamentos necessários (Costa, 2005).

Atuando, então, nessas duas linhas de frente, observei a partir de um mapeamento institucional que, nessa escola, as propostas pedagógicas eram divergentes das práticas utilizadas pelas educadoras. E, tendo como base, conversa com pais e educadoras, observei que o contexto familiar das crianças era marcado, em sua maioria, por situações de negligência, violência, ameaças, entre outros fatores, que impediam seu bem-estar físico, psicológico e social.

Participando dos espaços coletivos dos educadores, ainda constatei, a partir dos seus relatos, uma ausência de suporte pedagógico para a elaboração de atividades direcionadas ao desenvolvimento das crianças. Verifiquei, também, que os professores e ou monitores, ao serem questionados pelos pais ou pela pesquisadora a respeito das crianças, focalizavam o seu discurso em idéias generalizadas, sem propriedade para elucidar aspectos ou dimensões do desenvolvimento em si.

As crianças eram caracterizadas de acordo com as educadoras como: calmo, hiperativo, agressivo, “uma paixão”, “um amor”, “um terror”, mimado, impulsivo, tímido, entre outros adjetivos, que pouco falava sobre a criança e, sim,

apenas sobre o comportamento da criança em sala de aula: o aluno que segue as normas da educadora é “um amor”, o que não segue é “um terror”.

Enfim, diante desse contexto, senti a necessidade de discutir uma proposta metodológica de promoção e de acompanhamento do desenvolvimento infantil, buscando um espaço de conversa com os educadores acerca do desenvolvimento. Assim, optei por trabalhar com um “Prontuário de Observação da Criança” – P.O.C.², que enfoca as seguintes dimensões do desenvolvimento: iniciativa, relação social, representação criativa, música e movimento, linguagem e literatura, e lógica e matemática.

No entanto, conforme havia considerado anteriormente, o psicólogo precisa conhecer a população que irá atender para pensar nas estratégias de intervenção. Portanto, utilizar esse prontuário como um meio para discutir uma proposta de intervenção exige alguns cuidados como considerar o impacto do contexto familiar da criança no seu desenvolvimento.

Além desse aspecto, o psicólogo deve possuir uma análise crítica sobre o segmento educacional público do país e conhecer os Referenciais Curriculares que norteiam a proposta pedagógica da Educação.

Ao discutir sobre a escola pública no Brasil, deparamo-nos com um serviço educacional precário, que não atende a todas as demandas sociais, apesar de o Estado ter a obrigação de oferecê-lo de forma gratuita e com qualidade. Segundo Gentili & Alencar (2003), a escola pública encontra-se ameaçada em razão de alguns fatores, tais como: políticas de ajuste e privatização promovidas pelos

² Instrumento traduzido e adaptado pelo LAMP – PUC – Campinas do Original COR – “Child Observation Record”

governos neoliberais e a redução do gasto público nas áreas sociais dificultando a qualidade do ensino.

As políticas do governo neoliberal caracterizam-se, entre outras particularidades, pela redução dos gastos públicos e isso têm provocado uma baixa qualidade no atendimento ao serviço prestado nas instituições públicas. De acordo com Drewinski (2001), Füllgraf (2001) e Rosemberg (2002) a política neoliberal nas instituições infantis acarretou várias consequências, dentre elas, a baixa qualidade no serviço prestado – profissionais sem formação específica e materiais precarizados; falta de vagas; municipalização dessas instituições, e, por fim, uma política de privatização para atender à demanda da população.

Pensando a respeito dos profissionais de Educação Infantil, dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2007) revelam que a formação dos docentes da Educação Infantil encontra-se distribuída da seguinte forma:

- Na creche, 13% possuem o nível fundamental, 54,9% o ensino médio e 42,1% o ensino superior.
- Na pré-escola, 1,3% possuem o nível fundamental, 47,5% o ensino médio e 51,1% o ensino superior.

Com base nesses dados fica comprovada que a maioria dos professores não possui o ensino superior e, portanto, são carentes de uma formação específica para trabalhar com crianças da Educação Infantil.

Em acréscimo a tal situação, de acordo com Tessaro e Guzzo (2004), os professores têm dificuldade para atender, principalmente, os alunos da escola pública, por não receberem uma preparação devida para enfrentar a realidade

escolar. Muitos professores continuam sendo formados para atuar com uma população homogênea, desconsiderando as diferenças individuais, sociais, culturais e econômicas.

Constatando a dificuldade das educadoras nessa escola em acompanhar e em discutir o processo de desenvolvimento de crianças pré-escolares, pensei em desenvolver uma estratégia de intervenção que possibilitasse ao educador acompanhar o desenvolvimento de seu aluno e discutir com pais e responsáveis sobre o progresso da criança na escola, baseando-se em fundamentos científicos e saindo do âmbito do senso comum.

Além disso, almejava que as educadoras pudessem perceber a importância dessa ação, e com isso, modificar e/ou construir atividades pedagógicas direcionadas às necessidades das crianças.

Com base no que foi exposto, o presente trabalho³ busca compreender como educadores da Educação Infantil acompanham o desenvolvimento das crianças. E mais do que isso, discutir com os educadores a importância de desenvolver uma metodologia de trabalho que busca acompanhar o desenvolvimento das crianças, utilizando como referência um prontuário de acompanhamento

³ Este trabalho encontra-se dentro do grupo de pesquisa intitulado “Avaliação e Intervenção Psicossocial: prevenção, comunidade e libertação” liderado pela Prof.^aDr.^a Raquel Guzzo, mais precisamente nas linhas de pesquisa “Instrumentos e Processos em Avaliação Psicológica e prevenção” e “Prevenção e Intervenção Psicológica”, que buscam, respectivamente, pesquisar aspectos teóricos e práticos que visam à construção, à adaptação e ao uso de instrumentos e procedimentos de avaliação psicológica, bem como ao estudo dos processos psicossociais, do desenvolvimento, do acompanhamento e da avaliação de programas preventivos e de intervenção em contextos comunitários e educativos.

Em síntese, acredito que esta pesquisa é uma continuidade das ideias e sugestões propostas na minha dissertação de mestrado que evidencia a necessidade do psicólogo escolar buscar uma atuação mais consistente com a equipe docente, sendo capaz de aplicar e compartilhar os conhecimentos da Psicologia e discutir o desenvolvimento das crianças atrelando-o ao seu contexto de vida.

Assim, a elaboração deste trabalho possui sua importância por propor uma estratégia de intervenção do psicólogo escolar que possa vir a auxiliar a formação dos professores no que tange ao processo de desenvolvimento infantil. Além disso, pode contribuir para a elaboração de ações que visam à promoção e ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças no contexto educativo de forma objetiva e sistematizada.

Decorrente de tais considerações, a pesquisa será estruturada em três eixos de discussão: Educação Infantil, Psicologia do Desenvolvimento e o Psicólogo Escolar na Educação Infantil.

CAPÍTULO 1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Educação Infantil

Este eixo teórico procura apresentar um panorama a respeito da Educação Infantil na conjuntura nacional. Para isso, serão indicadas, primeiramente, as influências da UNESCO, do UNICEF e do Banco Mundial na Educação Infantil no Brasil, bem como os debates acerca das deliberações legais feitas pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. No segundo momento, serão apresentadas algumas particularidades presentes nas instituições públicas de Educação Infantil inseridas no contexto neoliberal. E, por fim, no terceiro momento, será discutido o papel da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento das crianças.

1.1.2. A história e o modelo institucional de Educação Infantil na conjuntura nacional

Ao fazer um estudo histórico sobre as instituições de Educação Infantil, Rosemberg (2002) considera que, até o final da década de 60, os países desenvolvidos e subdesenvolvidos adotavam, cada um com suas particularidades, dois modelos de instituição: creche e jardim-de-infância.

Kuhlmann Jr. (2004), ao estudar sobre as creches e jardins-de-infância, assinala algumas diferenciações e, dentre elas, pode-se citar, amplamente, que as creches tinham uma vertente assistencialista direcionada à população pobre e os jardins-de-infância utilizavam-se de uma vertente pedagógica para atrair as famílias abastadas.

O modelo de instituição de Educação Infantil – creche e pré-escola – era relativamente comum nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos até o final da década de 60. Com a entrada das políticas de desenvolvimento econômico e social na Educação Infantil, preconizada pelos organismos vinculados à ONU, como o UNICEF e a UNESCO, ocorre uma diferença desse modelo entre os países. Isso porque, nos países desenvolvidos, de modo geral, a expansão da Educação Infantil se deu com qualidade em decorrência de diferentes orientações econômicas, políticas e culturais. Nos países subdesenvolvidos, a ampliação dos atendimentos deu-se com baixo custo, acarretando uma “educação para a subalternidade”⁴ (Rosemberg, 2002).

Ainda segundo essa autora, as razões para essa diferença se deram porque as propostas de modelos elaborados e divulgados pela Unesco e Unicef para os países subdesenvolvidos possuíam as seguintes características:

- A expansão da Educação Infantil é vista como instrumento de combate à pobreza (principalmente à desnutrição) e como preparação para a entrada no ensino fundamental;
- Essa expansão deve ser realizada por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade no ensino fundamental;
- Para reduzir os investimentos públicos, os programas devem buscar recursos humanos e locais disponíveis junto à comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos” e “não institucionais”.

⁴ As aspas foram utilizadas para identificar a escrita da autora Rosemberg (2002).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, aconteceu a implantação definitiva do modelo neoliberal, tendo como uma de suas medidas a incorporação das diretrizes do Banco Mundial (BM) no plano das políticas educacionais. As influências do BM na Educação Infantil brasileira atingiram dois eixos complementares: o da reforma educacional geral, que prioriza o Ensino Fundamental⁵ e a retomada da proposta de programas “não formais” com baixo investimento público na Educação Infantil para crianças pobres⁶. Nesse sentido, a reforma educacional no governo FHC procurou adequar as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento econômico mundial (Rosemberg, 2002).

De acordo com Guzzo e Euzébios Filho (2005), a lógica da mercantilização do ensino favorece o fortalecimento do sistema privado e a desvalorização do ensino público, o que contribui para aprofundar a desigualdade social e a crise no sistema educacional brasileiro.

Dando continuidade a essa linha de pensamento, o baixo financiamento público na Educação Infantil, que segue a lógica do mercado defendida pelo BM, contribui para a exclusão e a desigualdade social, pois impede a concretização dos direitos das crianças atribuídos na Constituição de 88, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 90 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 96. Isso acontece apesar de:

⁵ De acordo com uma análise economicista, o BM estabeleceu a prioridade no Ensino Fundamental, porque as taxas de retorno do investimento público nesse segmento educacional seriam maiores que em outros níveis de ensino. A criação do FUNDEF, em dezembro de 1996, é a tradução mais direta e concreta da priorização do Ensino Fundamental (Rosemberg, 2002).

⁶ O BM recupera os objetivos propostos pela UNESCO e UNICEF nos anos 70, que defendem programas de baixo custo para as EIs direcionadas às populações pobres (Rosemberg, 2002).

- a Constituição de 1988 atribui a toda criança de 0 a 6 anos o direito a creche e a pré-escola. Entretanto, não existem vagas suficientes para atender a toda essa demanda, tornando-se um sistema excludente;
- o ECA foi criado em 1990 para defender os direitos da criança e do adolescente, porém não pode ser implantado na prática pela desigualdade social que deixa marcas de violência e exclusão;
- a LDB de 1996 considera a Educação Infantil como parte da Educação Básica, no entanto a EI não recebe recursos financeiros necessários para sua viabilização, o que induz à privatização e a um modelo público de baixa qualidade, desrespeitando o direito da criança de ter uma educação gratuita de qualidade.

Com base nisso, observa-se que os direitos das crianças encontram-se apenas no papel, pois, apesar de instituídos e legalizados não são garantidos na prática. O governo reconhece a criança como sujeito de direito, mas não viabiliza recursos financeiros necessários para o setor da educação responsável pelo atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Isso é concretamente confirmado com a emenda 14/96 que instituiu ao município a responsabilidade com a Educação Infantil sem, contudo, prover recursos para mantê-las.

Após essa breve exposição acerca da influência das políticas neoliberais na Educação Infantil no Brasil, serão discutidos os efeitos dessa política no cotidiano desse segmento educacional.

1.1.2. Educação Infantil no contexto das políticas neoliberais

A situação das instituições de Educação Infantil no Brasil é um reflexo da política econômica que se desenvolve no país, que prevê a redução de gastos públicos para o setor educacional. Diante do pouco investimento financeiro destinado à Educação Infantil brasileira, deparamo-nos com uma instituição educacional caracterizada, entre outras particularidades, por apresentar professores e monitores, em sua maioria, sem formação específica para trabalhar nesse segmento; e por não oferecer vagas suficientes para atender a todas as crianças (Drewinski, 2001; Füllgraf, 2001; Rosemberg, 2002).

No que se refere à formação deficitária dos educadores, isso é confirmado quando analisamos as exigências mínimas nos primeiros concursos públicos destinados à contratação de profissionais para esse segmento educacional. De acordo com Kishimoto (1999), os concursos públicos iniciais direcionados aos profissionais de Educação Infantil, exigiam para os professores da pré-escola o antigo magistério e, para o monitor de creche, apenas o ensino fundamental⁷.

Essa situação teve uma grande mudança quando foi aprovado, nas novas diretrizes da LDB em 1996, que somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço. Além disso, as instituições de ensino passaram a ser responsáveis pela formação dos professores que já trabalhavam na Educação Infantil sem a formação exigida,

⁷ No município de Campinas, a lei nº 6.767, de 20 de novembro de 1991, instituiu como requisito mínimo para exercer o cargo de monitor o 1º grau completo e para o professor o ensino médio com habilitação para o magistério.

estipulando-se um prazo de até 10 anos, a partir da promulgação dessa lei, para que essa exigência fosse cumprida.

Percebe-se a presença de uma preocupação em formar os professores da Educação Infantil, mas não houve um movimento que exigisse dos monitores ou auxiliares de sala uma formação qualificada para trabalhar com as crianças dessa instituição. E isso é expresso concretamente nos concursos públicos em que as exigências de formação para os dois cargos são diferentes. Em geral, exige-se apenas o ensino médio para o monitor ou auxiliar de classe.

Atualmente, devido à falta de emprego, houve uma mudança na configuração com relação à entrada de monitores. De acordo com Alvares (2009) o processo seletivo para contratação de monitores de Educação Infantil de Campinas, ocorrido no ano de 2007, aprovou um número elevado de pessoas com curso superior em áreas de conhecimento diferentes daquelas de pedagogia, já que estas não eram requisitos obrigatórios para a aprovação.

E mesmo com a entrada de pessoas formadas ou fazendo o curso superior a qualidade no atendimento destinado às crianças de zero a seis anos não foi modificada, tendo em vista que esses novos funcionários não tinham experiência na área.

A respeito da falta de vagas, o município por não dispor de vagas suficientes para atender à população, utiliza-se de um critério de seleção para a entrada de crianças nessas instituições. Füllgraf (2001), ao analisar os critérios de seleção utilizados para matrículas pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs), considera-os seletivos e excludentes, pois colocam ordem de prioridades. Em geral, é selecionada a criança cuja família tenha a menor renda e cujos pais

tenham vínculo de trabalho, violando o direito universal das crianças à Educação Infantil.

Manter esse critério de seleção em um país onde há um grande índice de desemprego só vem a piorar o problema social. Os pais desempregados e empobrecidos, por não terem com quem deixar os seus filhos, levam-nos consigo para a rua, tornando-os vulneráveis ao trabalho precoce, à prostituição e à violência (Drewinski, 2001).

A lista de espera na Educação Infantil denuncia esse sistema excludente. Füllgraf (2001), com o objetivo de dar voz às famílias na lista de espera, reforça em sua pesquisa que são as crianças de famílias mais pobres as que têm menos chance de acesso à Educação Infantil na rede pública. Além disso, considera que os mecanismos e alternativas encontradas pelas famílias excluídas do atendimento público têm sido as instituições não regulamentadas, como “creches domiciliares” ou a busca do direito por meio de “mecanismos legais em ação”, que se dá pela luta individual ou coletiva.

Essa busca por mecanismos legais pelas famílias é confirmada na pesquisa realizada por Souza, Teixeira e Silva (2003). Ao analisarem 374 prontuários em um dos 42 conselhos tutelares da capital paulista, as autoras constataram que dentre as demandas escolares, a que se destaca é a solicitação de matrícula no ensino fundamental e na creche, feita pelos usuários da escola.

A baixa qualidade no atendimento prestado às crianças de 0 a 6 anos nas instituições públicas de Educação Infantil configura-se como uma violência institucional. Segundo Santos e Ferriani (2009), a falta de acesso aos serviços necessários, a falta de qualidade ou inadequação do atendimento representam

mais uma agressão à pessoa que busca assistência para os diversos tipos de necessidades, e esse tipo de situação é tão perversa, quanto qualquer outra modalidade de violência. Nesse caso, deve-se ficar atento à violência institucional, porque as pessoas estão vulneráveis aos seus efeitos.

As autoras ainda enfatizam que a violência institucional em uma escola que cuida de crianças de zero a seis anos é ainda mais preocupante e, nesse caso, é inaceitável, criminosa e passível de punição, pois, esse tipo de instituição agrega um grande número de crianças em faixa etária de grande dependência dos adultos.

Enfim, a deficiência no atendimento e na organização das creches e pré-escolas é algo que merece uma atenção especial, principalmente, por se configurar como uma situação de risco para a promoção do bem-estar físico, psicológico e social das crianças.

1.1.3. A Educação Pública Infantil e o Desenvolvimento.

A escolha em discutir neste tópico, exclusivamente, a responsabilidade das instituições públicas de Educação Infantil com a promoção do desenvolvimento, deve-se ao fato de que, segundo os dados do IBGE (2003), a Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNDA) afirma que dos 37,7% do total de crianças que frequentam a Educação Infantil no Brasil, 72% deste atendimento se dá na rede pública. Essa informação justifica a necessidade de focalizarmos as nossas intervenções onde se encontra o maior número de crianças.

Diante da análise, mesmo que brevemente, sobre o impacto das políticas neoliberais nesse segmento educacional, percebe-se que promover ações direcionadas às necessidades das crianças é um grande desafio ao profissional de escola pública. Isso porque fica evidente que essa ação exige, além de um planejamento de atividades pedagógicas, uma mudança política.

Os governos, com o objetivo de tentar modificar o quadro decadente que vem se configurando a Educação Infantil, tem elaborado políticas educacionais que visam a modificar a situação. No entanto, segundo Drewinski (2001), as políticas instituídas pelo Governo Federal nem sempre correspondem às reais necessidades da população, atendendo-as apenas parcialmente, o que contribui para o aumento da desigualdade, exclusão e marginalidade.

É importante ter claro que o papel das políticas educacionais na atual conjuntura tem um discurso de melhorias na qualidade do atendimento que visam ao bem-estar físico, psicológico e social das crianças, mas que não podem ser efetivas por razões concretas. Para exemplificar o que vem sendo afirmado, será demonstrado como as Leis, em sua maioria, não alteram a configuração da Educação Infantil, apenas tentam camuflar a realidade.

A LDB de 96, tendo como base a Constituição de 1988 e o ECA de 1990 reconhece como direito da criança o acesso à Educação Infantil e proclama que as instituições de educação infantil farão parte da Educação Básica. Esses objetivos trouxeram consigo várias implicações, entre elas, pode-se citar a passagem dessas instituições da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria da Educação, trazendo, assim, a preocupação em integrar o cuidar e o

educar nesse sistema educacional, bem como a reformulação a respeito da formação do profissional de educação infantil.

A Educação Infantil, de acordo com a LDB de 96, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando o papel da família e da comunidade” (art. 29). Para efetivar o que é expresso nessa Lei, há a necessidade de se contratar profissionais qualificados para atenderem a esse objetivo. No entanto, é sabido que nas instituições de Educação Infantil, os profissionais, principalmente monitores, não possuem uma formação qualificada e específica para trabalhar com essas crianças⁸. Além disso, há uma carência de profissionais especializados, como psicólogos, assistentes sociais, entre outros, que poderiam contribuir para a efetivação dessa proposta elucidada na LDB⁹.

Dando continuidade ao aspecto referente à formação dos professores e dos monitores, segundo Cerisara, (1999) a diferenciação legitimada nos concursos públicos contribui para a dicotomia de papéis entre esses profissionais. A exigência de uma formação específica para o professor e outra para o monitor ocasiona, respectivamente, a divisão do educar e do cuidar. Essa divisão impede a elaboração de atividades em conjunto que busquem o desenvolvimento integral da criança, comprometendo o seu progresso dentro da escola.

⁸ De acordo com o Censo Escolar do MEC (2005) a formação dos docentes na Educação Infantil encontra-se distribuída da seguinte forma: Na Creche 1,5% possuem o Fundamental incompleto, 4,5% o Fundamental completo, 65% o Ensino Médio e 29% o Superior completo; Na Pré-escola 0,4% possuem o Fundamental incompleto, 2% o Fundamental completo, 57,6% o Ensino Médio e 40% o Superior completo.

⁹ Foi elaborado em 2007 um projeto de Lei de Inserção do Psicólogo e do Assistente na rede de ensino.

Enquanto a Educação Infantil tiver uma concepção fragmentada sobre o desenvolvimento infantil e uma relação conflituosa entre os profissionais (professores e monitores), será difícil romper com a separação, ainda existente, entre o cuidar e o educar, nas instituições que atendem crianças de zero a seis anos¹⁰.

Ainda pensando sobre o desenvolvimento na Educação Infantil, é de fundamental importância elucidar a questão do número de crianças por educador. Segundo Santos & Ferriani (2009), a relação número de criança por educador tem sido apontada, em vários estudos, como um problema que dificulta o alcance do objetivo concreto da Educação Infantil.

O fato de não existir um número suficiente de instituições públicas para atenderem crianças de zero a seis faz com que esse segmento educacional tenha que trabalhar com uma demanda acima de sua capacidade, isto é, aumenta-se o número de funcionários, no caso monitores, para receber mais crianças¹¹. Observa-se que uma das medidas tomadas pelo governo para diminuir a lista de espera na Educação Infantil ocorre por meio da precarização do serviço prestado, contratando o maior número de profissionais sem formação específica para trabalhar com esta faixa etária.

É importante considerar que outra medida adotada pelo governo para diminuir a lista de espera foi a implantação da política de “agrupamento ou salas

¹⁰ Alguns trabalhos que discutem o cuidar e o educar na Educação Infantil: Cerisara (1999), Kulhmann Jr. (2004), Azevedo e Schnetzler (2005), entre outros.

¹¹ De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Volume I) há um número X de criança para cada adulto: até os 12 meses, é aconselhável não ter mais de 6 crianças por adulto; do primeiro ao segundo ano de vida, aconselha-se não mais do que 8 crianças para cada adulto; entre 3 e 6 anos, não pode ultrapassar 25 crianças por professor. A exigência de um

multietárias infantis”¹², em 2003, reunindo crianças de várias idades em uma mesma turma, dividindo a Educação Infantil por agrupamentos: Agrupamento I, Agrupamento II e Agrupamento III.

Pensado acerca do desenvolvimento infantil no contexto escolar, o agrupamento possibilita a interação de pares com diferentes idades, e isso oportuniza a criança vivenciar diferentes tipos de interações, bem como se deparar com diversos desafios. Esse tipo de situação é importante para o desenvolvimento da criança quando a analisamos sob o enfoque da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski, entendida por Rego (2003), como:

“A distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que a criança é capaz de realizar em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial)” (p. 73)

Percebe-se, diante do exposto, que a criança, ao interagir com pares de diferentes faixas etárias, aprenderá e se desenvolverá. Para Vigotski, de acordo com Rego (2003), o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para o processo do desenvolvimento.

Apesar dos benefícios que o agrupamento pode possibilitar às crianças, essa proposta política na Educação Pública Infantil no Brasil precisa ser analisada criticamente, já que, essas instituições são caracterizadas por possuírem um elevado número de crianças por educador; precárias condições físicas e falta de

adulto, nas idades iniciais e não, necessariamente, de um professor, possibilita que se contratem monitores para aumentar o número de crianças em salas de aula sem muito custo.

¹² Resolução nº. 23/2002.

materiais adequados; e um grande número de profissionais sem preparo para trabalhar nestas condições.

Enfim, essas particularidades consideradas anteriormente dificultam a utilização do agrupamento como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento, porque as salas de aula sem uma boa estrutura física e com um elevado número de crianças tornam-se ambientes estressores.

Finalizo este tópico ressaltando que, em vez de apresentar uma revisão da literatura que discuta a relação da escola com o desenvolvimento das crianças, escolhi pontuar algumas questões que nortearam a minha compreensão sobre esse assunto. Dessa forma, organizei uma linha de pensamento que me serviu de sustentação para pensar a prática em contextos públicos educativos.

1.2. Psicologia do Desenvolvimento

A proposta deste eixo teórico é apresentar um panorama a respeito da Psicologia do Desenvolvimento. Para isso, serão apresentados, primeiramente, os principais temas estudados na Psicologia do Desenvolvimento. No segundo momento alguns aspectos importantes com relação à Psicologia do Desenvolvimento no Brasil e, por fim, num terceiro tópico, será discutido, brevemente, o desenvolvimento a partir das ideias de Vigotski.

1.2.1. Principais temas e teorias estudadas na Psicologia do Desenvolvimento.

Com o objetivo de elucidar os principais temas, teorias e tipo de pesquisa estudada na Psicologia do Desenvolvimento, este item será baseado no primeiro capítulo¹³ da obra “A Century of Developmental Psychology” de Parke, Ornstein, Rieser e Zahn-Waxler (1994). Esses autores fizeram uma revisão aprofundada sobre a trajetória da Psicologia do Desenvolvimento em âmbito internacional num período de um século. Com base em suas investigações, eles defendem a ideia de que a Psicologia do Desenvolvimento contemporânea tem mais em comum com os temas pesquisados na virada do século do que com o passado mais recente, no caso, a década de 50 e 60.

Os referidos autores, com o intuito de sustentar essa ideia, dividem o tempo em três períodos – há cem anos atrás (1890), década de 50 e 60 e período

¹³ O título do capítulo é “The past as prologue: an overview of a century of developmental psychology” (Parke e colaboradores, 1994).

contemporâneo (1990) e, em seguida, fazem uma investigação e uma análise dos principais temas estudados em cada um desses períodos na Psicologia do Desenvolvimento.

Com relação aos principais temas estudados há cem anos atrás (1890), a Psicologia do Desenvolvimento preocupava-se com os seguintes estudos: desenvolvimento emocional, tendo como principais teóricos Darwin e Freud; bases biológicas do comportamento focalizado em duas áreas de interesse: relação entre evolução e desenvolvimento e a relação entre inato e aprendido; desenvolvimento cognitivo tendo como principais teóricos Baldwin e Binet; diferença entre processos conscientes e inconscientes, com Binet e Freud; e papel do *self* no desenvolvimento com as idéias de Baldwin e dos sociólogos Cooley e Mead.

Nas décadas de 50 e 60, Parke e colaboradores (1994) constataram uma mudança de interesse nos temas estudados. Nesse período com a forte presença da teoria da aprendizagem na Psicologia, os estudos cognitivos, como linguagem, comportamento, percepção e sensação tornaram-se focos na Psicologia do Desenvolvimento. Os estudos dessa época foram confinados e contraídos pela orientação de aprendizagem tradicional S – R (estímulo e resposta) da época.

Na época contemporânea (1990) os principais temas mais estudados são: as bases biológicas do comportamento; o desenvolvimento emocional; o relacionamento social; o desenvolvimento cognitivo e a descoberta do precoce (crianças pequenas).

Para melhor visualizar os temas estudados nesses três períodos observe a tabela 1 a seguir:

Tabela 1Temas principais em Psicologia do Desenvolvimento¹⁴

Há cem anos atrás	Período de 1950/1960	Período contemporâneo (1990)
Desenvolvimento emocional		Desenvolvimento emocional
	Comportamento	
Base biológica do comportamento		Base biológica do comportamento
	Linguagem	
Desenvolvimento cognitivo		Desenvolvimento cognitivo
	Percepção	
Diferença entre processos conscientes e inconscientes		
	Sensação	
O papel do self no desenvolvimento humano		
		Relacionamento social
		Descoberta do precoce (criança)

Fonte: Parke et al (1994)

Após essa breve exposição sobre os temas mais estudados na Psicologia do Desenvolvimento nos três períodos investigados nas obras de Parker e colaboradores (1994), será exposto, no tópico a seguir, a produção da Psicologia do Desenvolvimento no Brasil, com base em alguns trabalhos de pesquisadores na área.

¹⁴ Pensada a partir da tabela elaborada por Biaggio e Monteiro (1998).

1.2.2. A produção científica da Psicologia do Desenvolvimento no Brasil.

No Brasil, alguns marcos históricos visualizam o crescimento da Psicologia do Desenvolvimento. O Primeiro Congresso da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento em 1996 e a criação da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD), em 1996, foram acontecimentos que demonstraram a existência de uma quantidade significativa de pesquisadores na área, o que revela a preocupação desses estudiosos em construir um conhecimento nessa área a partir da realidade brasileira.

Com a finalidade de conhecer as produções científicas na área da Psicologia do Desenvolvimento no Brasil, foram analisados alguns trabalhos¹⁵ que buscaram analisar, entre outros aspectos, os principais temas estudados, as teorias mais utilizadas, os tipos de pesquisa, os setores de aplicação, autoria dos artigos, produções bibliográficas dos líderes e a relevância social.

Com relação aos *temas* mais pesquisados, Biaggio e Monteiro (1998), consideram que na década de 80, a Psicologia do Desenvolvimento no Brasil tem sido marcada, em termos gerais, pelos seguintes estudos: desenvolvimento emocional, bases biológicas do comportamento, desenvolvimento cognitivo e relações sociais. Esse último tem sido um dos tópicos de grande interesse.

A respeito das *teorias* mais utilizadas para se estudar o desenvolvimento, destacam-se as obras de L. S. Vigotski (Biaggio e Monteiro, 1998) e o modelo de Rede de Significações de Maria Clotilde T. Rosseti-Ferreira (Seidl, Fernandes e Pessoa, 2005).

¹⁵ As produções analisadas foram: Biaggio e Monteiro (1998); Souza, Gauer e Hutz (2004); Seidl de Moura, Fernandes e Pessôa (2005), Marturano (2006) e Costa e Guzzo (2009).

No que se refere aos *tipos de pesquisa*, prevalece as pesquisas empíricas em detrimento dos textos teóricos, e a análise dos dados é feita, em sua maioria, por meio de técnicas inferenciais e descritivas. Analisando as referências utilizadas, foi constatado um número significativo de bibliografias recentes, prevalecendo os artigos e depois os livros e teses (Souza, Gauer e Hutz, 2004). É importante mencionar, nesse item, que apesar de existir publicações internacionais, a psicologia do desenvolvimento realizada no Brasil ainda não tem uma visibilidade internacional compatível com a qualidade do que é produzido por muitos de seus grupos de pesquisa (Seidl, Fernandes e Pessôa, 2005).

Acerca dos *setores de aplicação*, verificou-se uma atenção especial à área da educação e da saúde (Costa e Guzzo, 2009). Na área da saúde prevalece o interesse pela prevenção e promoção (Seidl, Fernandes e Pessôa, 2005). Os contextos de desenvolvimento como a escola, a família e a rua têm sido temas de destaque (Costa e Guzzo, 2009).

A respeito da *autoria dos artigos*, a maioria das produções é coletiva, predominando as parcerias locais com relação às parcerias nacionais ou internacionais (Souza, Gauer e Hutz, 2004). É importante considerar uma tendência positiva de maior articulação dos pesquisadores de diferentes Instituições de Educação Superior e regiões do país (Seidl, Fernandes e Pessôa, 2005).

A *relevância social* tem sido uma das preocupações nessa área. Tem-se preocupado com a aplicação, a relevância e a contribuição para os problemas sociais (Biaggio e Monteiro, 1998). É notória a inclinação dos pesquisadores do desenvolvimento para os estudos referentes às questões sociais, aos grupos de

risco e prevenção, visualizando uma aplicação prática (Marturano, 2006). Essa tendência pode ser observada ao analisarmos alguns grupos de pesquisa no Brasil¹⁶, que têm promovido ações e debates sobre os problemas sociais e desenvolvido projetos com a população menos favorecida.

Sobre a *produção bibliografia dos líderes*, há a prevalência de resumos publicados em anais (39%) e trabalhos apresentados (31%), seguida de trabalhos em anais de congresso (6,4%) e resumo expandidos em anais de congresso (3,3%). Os artigos publicados correspondem a 11%; capítulo de livros a 5,4%; e livros publicados/organizados ou edições, a 2,5% (Costa e Guzzo, 2009).

As contribuições aqui apresentadas por esses pesquisadores ajudaram a entender o processo de construção da Psicologia do Desenvolvimento no nosso país. Após esse breve panorama, no próximo tópico será discutido, brevemente, o desenvolvimento a partir das teorias de Vigotski, com o intuito de oferecer contribuições à prática do psicólogo que pretende implantar metodologias de acompanhamento do desenvolvimento no contexto escolar.

¹⁶ Desenvolvimento Social da UFRGS (Cláudio Hutz); Desenvolvimento Humano em Situações de Risco Social e Pessoal da UFRGS (Sílvia Koller); Risco à Proteção: intervenção preventiva na comunidade da PUC-CAMP (Raquel Guzzo); Núcleo de Pesquisa sobre Infância e Contextos Culturais da UFBA (Eulina Lordelo e Ana Cecília Bastos); Educação e Desenvolvimento Psicológico de Populações em Situação de Risco da FURG (Maria Ângela Yunes); Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil - CINDEDI da USP (Maria Rossetti Ferreira e Mara Carvalho); Avaliação e Intervenção Psicossocial: prevenção, comunidade e Libertação da PUC-CAMP (Raquel Guzzo) e Contextos Sociais de Desenvolvimento: aspectos evolutivos e culturais da USP (Maria Silva Leme e Lívia Simão).

1.2.3. Pensando o desenvolvimento a partir das ideias de Vigotski.

O conceito de desenvolvimento será entendido sob uma perspectiva social com base nas ideias de Vigotski. Deve-se mencionar que não se tem a pretensão de analisar, profundamente, os conceitos desse teórico, mas trazer alguns elementos que possam subsidiar uma reflexão sobre o tema proposto. Assim, diante da diversidade de conceitos trabalhados por Vigotski, a discussão será centrada na teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal, conceituada como:

“É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vigotski 1934/2007, p. 97).

Rego (2003) explica essa definição da seguinte forma. O desenvolvimento real seria todas as conquistas consolidadas pela criança, isto é, todas as funções ou capacidades que já aprendeu e domina, como por exemplo: andar de bicicleta, cortar com a tesoura, amarrar o sapato, resolver alguns problemas matemáticos, entre outros. O desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança é capaz de fazer, mas com a ajuda de outra pessoa. Nesse caso, a criança resolve algo por meio do diálogo, da colaboração, da imitação e de experiências compartilhadas, como por exemplo: a criança, no primeiro momento, pode precisar da ajuda de outro para montar um quebra-cabeça.

Nessa perspectiva, pode-se observar o papel que o Vigotski direciona à aprendizagem no processo de desenvolvimento. De acordo com Newman e Holzman (2002), Vigotski “não via a aprendizagem e o desenvolvimento nem como um processo único e nem como processos independentes, mas em complexa inter-relação” (p.76).

Para Vigotski a aprendizagem é um aspecto necessário e fundamental para o processo de desenvolvimento, pois é o aprendizado o responsável pela Zona de Desenvolvimento Proximal. É a aprendizagem que irá orientar e estimular o processo de desenvolvimento (Rego, 2003).

Trabalhando essa definição, percebe-se a importância das relações interpessoais das crianças com seus pares e adultos no contexto escolar. Nesse sentido, para acompanhar o desenvolvimento humano, faz-se necessário conhecer o contexto em que a criança está inserida e compreender as mútuas relações estabelecidas nesse contexto, com o intuito de promover condições favoráveis para o desenvolvimento (Costa, 2005).

Além disso, ao acompanhar e avaliar o desenvolvimento, não se deve fixar somente no desenvolvimento real, naquilo que a criança é capaz de fazer sem a ajuda do outro, mas também no desenvolvimento potencial ou, como o nome já diz, considerar o que a criança tem de potencialidade. Por isso, a utilização de estratégias de intervenções que possibilitem a visualização do progresso da criança é o mais indicado do que aqueles que buscam resultados permanentes.

1.3. O Psicólogo Escolar e a promoção do desenvolvimento infantil.

Este eixo teórico se propõe a discutir questões relativas à atuação do psicólogo escolar, o qual utiliza algumas estratégias de intervenção para acompanhar o desenvolvimento de crianças nas instituições de educação. Assim, são apresentados, primeiramente, um pouco da história de inserção da Psicologia na Educação, bem como os limites e desafios que estão colocados para o psicólogo escolar. No segundo momento são apresentadas algumas reflexões que podem auxiliar o psicólogo escolar na elaboração de ações que promovam o desenvolvimento infantil no contexto escolar e, por fim, um terceiro tópico é destinado à apresentação de um Prontuário de Observação da Criança – P.O.C. que visa o acompanhamento das crianças.

1.3.1. Breve história da inserção da Psicologia na Educação

Traçar um panorama histórico sobre a Psicologia na Educação é uma tarefa bastante complexa, e, por conta disso, optou-se por dividir a história dessa inserção em três fases. A primeira fase refere-se aos anos de 1930 a 1962, a segunda fase diz respeito ao período de 1962 a 1990 e, por último, a terceira fase começaria de 1990 até os dias atuais.

Na primeira fase de 1830 a 1962, a Psicologia entra na Educação como disciplina para formar professores nas escolas normais (antigo magistério) e, posteriormente, entra nos currículos universitários do curso de pedagogia. Nessa fase houve um grande desenvolvimento de estudos e pesquisas nas grandes

áreas de conhecimento ligadas ao ensino, ao desenvolvimento infantil e à Psicologia (Pfromm Netto, 1996).

Com relação à segunda fase, que corresponde ao período de 1962 a 1990, ocorre a regulamentação da profissão do Psicólogo e a introdução da Psicologia Escolar no currículo de graduação em Psicologia (1962). Nessa fase a atuação do psicólogo na educação é marcada por uma atuação fundamentada na psicometria. De acordo com Guzzo e Wechsler (2001), os serviços de psicologia caracterizavam-se pela avaliação de prontidão escolar, organização de classes especiais, diagnósticos e encaminhamentos para serviços especializados. Diante desse quadro, conforme considera Cruces (2003), na década de 70 e início da de 80, foram feitas severas críticas à ação clínica, individualista e remediativa, que vinha se configurando na atuação do Psicólogo Escolar.

A terceira fase, de 1990 até os dias atuais, aponta para alguns marcos históricos que visualizam o crescimento da Psicologia Escolar/Educacional no país, como: a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar (ABRAPEE) e o Primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional que aconteceu no ano de 1991. Nesse período, com base nas produções anteriores que criticavam a atuação reducionista do Psicólogo Escolar e/ou Educacional por não responder às demandas da sociedade, iniciaram-se as discussões sobre a importância de uma ação preventiva, contextualizada e comprometida com as mudanças sociais. Assim, foram discutidas nessa fase uma reformulação na proposta curricular do curso de psicologia (Guzzo, 1996, 2003; Gomes, 2002) e a inclusão de novas formas de intervenção, no caso, a preventiva e a comunitária (Guzzo, Martínez e Campos, 2006).

No entanto, apesar desse avanço, ainda se pode observar, na literatura científica referente ao psicólogo escolar, uma crise em sua identidade profissional, conforme aponta as pesquisas de Almeida (2002), Novaes (2003), Marinho-Araujo e Almeida (2005b). Todos esses trabalhos, em geral, fazem um alerta à falta de um embasamento teórico, político e ético claramente definido em sua prática.

Com o objetivo de enfatizar a importante contribuição da Psicologia, como ciência e profissão, na luta pela consolidação de uma educação para todos, o Conselho Federal de Psicologia decidiu que o ano de 2008 seria dedicado à Educação. Com base nisso, foram realizados vários eventos regionais e nacionais durante o ano de 2008 para se discutirem, coletivamente, as políticas educacionais brasileiras e a inserção e participação dos psicólogos na construção dessas políticas. Participaram desses eventos 4.692 psicólogos (CFP, 2008).

Para subsidiar essas discussões foram elaborados quatro textos geradores¹⁷ que contemplam os conteúdos dos eixos temáticos definidos como norteadores do debate: 1) Psicologia, políticas públicas intersetoriais e educação inclusiva (Cristina Maria Carvalho Delou); 2) Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática (Marilene Proença Rebello de Souza e Marisa Lopes da Rocha); 3) Psicologia e instituições escolares e educacionais (Raquel Guzzo); 4) Psicologia no ensino médio (Ângela Fátima Soligo e Roberta Gurgel Azzi). Com o intuito de se discutirem algumas dificuldades e perspectivas nessa área de atuação, serão considerados os

¹⁷ É importante considerar que esses textos geradores podem ser encontrados no site do CFP em forma de cartilha, www.pol.org.br.

resultados produzidos nesses debates, oferecidos pelo Conselho Federal de Psicologia (2009).

No primeiro eixo, “Psicologia, Políticas públicas intersetoriais e educação inclusiva”, foram debatidas algumas dificuldades e perspectivas, tais como:

- Rever os currículos dos cursos de psicologia. Solicitar a inclusão de disciplinas que discutam a Educação Inclusiva e as Políticas públicas.
- Evitar que a política de inclusão venha a reforçar a racionalidade médica, sustentada pelo olhar clínico, incorrendo na medicalização (Naturalização do problema).
- Ampliar o conceito de inclusão para além da deficiência: incluir a discussão de todos os grupos marginalizados socialmente.

No segundo eixo, “Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática”, foram debatidas questões como:

- Pouca articulação, mobilização, inserção dos profissionais de psicologia escolar/educacional em fóruns, conselhos, redes sociais, entre outros.
- Busca de uma interlocução entre a escola/educação e o psicólogo para a sua participação na elaboração de projeto de lei na educação.
- Participação dos processos de revisão da LDB junto a entidades da educação e inserção do psicólogo na rede de ensino;

No terceiro eixo, “Psicologia e instituições escolares e educacionais”, discutiram questões como:

- Falta de um entendimento claro da função do psicólogo escolar/educacional pelos membros das instituições e sociedade em geral.

- Indefinição do papel do psicólogo escolar/educacional no ambiente das políticas públicas. A indefinição da área de atuação nos concursos públicos acaba gerando situações nas quais o psicólogo contratado para a área da saúde é “emprestado” para a área da educação e vice-versa.
- Falta do psicólogo no âmbito escolar/educacional, compondo a equipe interdisciplinar ou multidisciplinar. Há a necessidade de reivindicar a entrada do psicólogo nas redes de ensino por meio das políticas públicas.

No último eixo, “Psicologia no Ensino Médio”, foram debatidas algumas dificuldades e perspectivas, tais como:

- Divergências de opiniões: presença do psicólogo na escola, mas não da psicologia como disciplina.
- Necessidade de maior esclarecimento sobre as possibilidades, vantagens e desvantagens da inclusão da psicologia como disciplina obrigatória.
- Capacitação do psicólogo para trabalhar no Ensino Médio. Para isso, é necessário fomentar a licenciatura no curso de psicologia dentro de uma perspectiva crítica.

Enfim, esses debates trouxeram grandes contribuições para entendermos como vem sendo consolidada a profissão do psicólogo escolar/educacional em nosso país. Atualmente, diante da possibilidade de inclusão do psicólogo na rede de ensino em todo o país, em 2007 foi elaborado um Projeto de Lei que reivindica a inserção do Psicólogo e do Assistente Social na rede de ensino.

1.3.2. A ação do psicólogo escolar na promoção do desenvolvimento infantil.

As severas críticas destinadas à ação reducionista e individualista do psicólogo escolar nos últimos anos têm provocado confusões quanto ao entendimento do papel desse profissional. Alguns psicólogos, por se sentirem confusos em como atuar nas escolas, têm excluído de suas ações as intervenções direcionadas ao acompanhamento individual. De acordo com Almeida (2002), os psicólogos têm se eximido de uma intervenção individual com receio de serem julgados como profissionais que focam apenas no indivíduo.

Para esta autora “cabe à psicologia, dentre outras funções, ocupar-se do sujeito individual, ainda que esta ajuda se dê, no âmbito da escola, apenas em caráter emergencial e não psicoterápico” (p. 86). O psicólogo escolar pode trabalhar com o indivíduo, desde que a sua atuação seja sustentada por teorias psicológicas que contemplem o homem em suas múltiplas determinações e relações históricas e sociais.

A função de diagnóstico e avaliação psicológica é uma atividade essencial para o psicólogo escolar traçar estratégias de intervenção e para definir indicadores que colaborem para o acompanhamento e a avaliação dos resultados da sua execução, conforme considera Martínez (2003). No entanto, de acordo com a autora, a insuficiente formação teórica e metodológica de muitos psicólogos tem ocasionado a utilização de instrumentos questionáveis ou de estratégias de intervenção fragmentada e incompleta, que não respondem à complexidade do objeto.

Percebe-se que há uma crítica à utilização de teorias que focalizam ações fragmentadas e remediativas no acompanhamento do indivíduo, as quais devem ser excluídas das práticas psicológicas. No entanto, as estratégias de intervenções direcionadas ao indivíduo, como o acompanhamento do desenvolvimento infantil, podem acontecer desde que se contemplem os aspectos sociais, culturais e políticos influenciando no comportamento e desenvolvimento da criança.

Uma proposta de intervenção preventiva do psicólogo escolar não exclui o indivíduo de sua intervenção, mas acrescenta uma nova concepção de desenvolvimento. De acordo com Guzzo (2003), uma intervenção preventiva rompe com as concepções cristalizadas acerca do desenvolvimento humano, saindo do paradigma da doença (tratamento) para o da saúde (prevenção), sendo este um dos grandes desafios à atuação do psicólogo escolar.

Ainda, segundo esta autora, o acompanhamento do desenvolvimento infantil deve fazer parte da atuação do psicólogo escolar e, para isso, é necessária a construção de espaços e de estratégias de acompanhamento que enfatizem a totalidade e não aspectos particulares. Uma intervenção direcionada à criança na escola não deve ser entendida e tratada como um problema apenas da criança, mas também da família e de seu contexto de aprendizagem.

Portanto, conforme considera Giannetti, Tizzei e Guzzo (2004), uma ação que promova o desenvolvimento da criança no contexto escolar exige algumas ações, tais como:

- Conhecer o ambiente em que a criança está inserida (escola, família e comunidade) e promover uma melhor integração entre eles.

- Acompanhar a criança ao longo de seu desenvolvimento.
- Possibilitar que as crianças desenvolvam suas potencialidades, sendo capaz de estabelecer vínculos e expressar seus sentimentos.
- Identificar a presença de indicadores de risco e procurar trabalhar com estes por meio das redes de apoio.

Outro aspecto a ser comentado, quando pensamos em ações que promovam o desenvolvimento das crianças no contexto educativo, é a participação do psicólogo na construção do projeto pedagógico escolar. Segundo Martínez (2003), é na proposta pedagógica que se encontram os direcionamentos, as estratégias e as ações para que seja possível alcançar os objetivos educativos da escola. O psicólogo escolar, ao contribuir para a construção da proposta pedagógica, poderá consolidar a sua atuação nesse contexto, bem como auxiliar no aprimoramento do trabalho educativo da instituição escolar.

Diante disso, fica clara a importância do psicólogo escolar em articular, junto ao educador, propostas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das crianças no contexto educativo. O psicólogo pode ser muito útil ao dispor os seus conhecimentos teóricos e técnicos para a elaboração desse projeto.

1.3.3. O Prontuário de Observação da Criança (P.O.C.): um roteiro norteador

Com o objetivo de conhecer este prontuário de acompanhamento, essa parte será destinada a apresentar um resumo do manual Child Observation Record – C.O.R.¹⁸ (1992). De acordo com o manual, o Prontuário de Observação da Criança – POC é um instrumento de avaliação que acompanha crianças de dois anos e meio a seis anos no seu ambiente educativo. Portanto, a avaliação é baseada na observação dos comportamentos das crianças durante a realização das atividades pedagógicas.

Esse instrumento é composto por seis categorias de acordo com dimensões do desenvolvimento infantil, sendo elas: Iniciativa; Relações Sociais; Representação Criativa; Música e Movimento; Linguagem e Literatura; e, Lógica e Matemática. Cada uma dessas categorias contém cerca de três a oito itens, totalizando 32 itens e envolvendo atividades a serem observadas em diferentes estágios que descrevem o nível de comportamento no qual a criança se encontra. Assim, baseado nas observações feitas da criança, o observador escolhe o estágio que melhor representa o seu comportamento (Child Observation Record, 1992).

Segundo o manual, as vantagens de se avaliar o desenvolvimento infantil por meio de registros de observação são as seguintes:

¹⁸ O C.O.R. foi semanticamente interpretado como Prontuário de Observação da Criança – POC pelo Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas - LAMP. Assim, o COR durante toda a escrita deste capítulo será identificado como P.O.C.

- Um instrumento de observação que registra, durante um período prolongado de tempo, a criança participando de várias atividades possibilita uma avaliação mais detalhada de seu desenvolvimento. Diferentemente das situações de teste que, em geral, são artificiais e limitadas, pois nestas as crianças são solicitadas a responderem perguntas ou terminarem tarefas específicas.
- Uma ferramenta de observação considera os fatores culturais e étnicos, porque registra os comportamentos das crianças nos espaços fornecidos para as informações adicionais. Com isso, o registro por observação permite identificar quando as crianças estão envolvidas em atividades e materiais pessoalmente significativos.
- A avaliação por meio da observação auxilia o educador a perceber se o seu programa é um facilitador de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças.
- O processo de preencher uma avaliação por meio da observação da criança dá a oportunidade de perceber se o programa realmente desenvolve e oferece uma escala ampla de oportunidades de aprendizagem nas diversas áreas do crescimento cognitivo, social e emocional. Quando determinados tipos de comportamentos em sala de aula não podem ser observados, há que se adicionar materiais ou atividades que contemplem as várias dimensões do desenvolvimento.
- A avaliação da observação permite traçar o desenvolvimento da criança e o seu tempo utilizado para alcançar o progresso. As informações coletadas

sobre cada criança, durante o ano escolar, possibilitam ver o seu desenvolvimento em todas as áreas. A informação registrada pode servir como suporte nas reuniões de planejamento escolar e nas reuniões com os pais.

O P.O.C. pode ser utilizado para avaliar o progresso educacional da criança ou do grupo, bem como observar as mudanças e/ou o tempo utilizado para alcançá-lo, visto que o formulário é projetado para ser usado três vezes durante o ano com cada criança. Além disto, o P.O.C. pode auxiliar na avaliação do projeto pedagógico, identificando se o projeto contempla todas as categorias do desenvolvimento, ou pode também avaliar apenas determinadas categorias (Child Observation Record, 1992).

O P.O.C. pode ser utilizado como suporte para discutir com os pais sobre o desenvolvimento de seus filhos na escola (como um modelo de entrevista com os pais) ou nas oficinas, como base para discutir o desenvolvimento da criança, relacionando-o ao planejamento pedagógico e às suas atividades diárias. (Child Observation Record, 1992).

Os resultados do P.O.C. podem ser apresentados à equipe escolar como uma forma de avaliar o programa – comparando os progressos de cada ano ou entre turmas – e decidir quais categorias do desenvolvimento que devem ser fortalecidas ou melhoradas (Child Observation Record, 1992).

O P.O.C. é uma ferramenta de avaliação que pode ser usada com outros instrumentos com o objetivo de olhar detalhadamente o indivíduo e/ou o grupo. Podem-se incluir, juntamente com o P.O.C., amostras do desenho, da pintura e da

escrita da criança; assim também como suas fotografias; gravações de áudio e de vídeo (Child Observation Record, 1992).

Em síntese, essa ferramenta pode ser utilizada na Educação Infantil, com o objetivo de identificar as habilidades e as potencialidades de cada criança, bem como permitir um planejamento de atividades direcionadas às necessidades de desenvolvimento das crianças.

Para finalizar, um aspecto que merece atenção é que o P.O.C. por ser uma ferramenta sistemática de avaliação. Pode ser útil àqueles que estudam o desenvolvimento da criança, a evolução dos programas e a sua aproximação com o planejamento pedagógico.

OBJETIVO

O contexto escolar da instituição onde foi realizada a pesquisa é caracterizado em sua rotina pedagógica, pela ausência de uma metodologia de acompanhamento do desenvolvimento infantil. Nos discursos dos educadores é presente a utilização de referencial do desenvolvimento baseado no senso comum, sem propriedade para discutir com pais e outros profissionais acerca de indicadores do desenvolvimento dos alunos.

Com base nessa afirmação, questionamo-nos se um prontuário de acompanhamento pode possibilitar ao educador acompanhar o desenvolvimento de seus alunos e , por meio disso, promover ações que contribuam para o desenvolvimento saudável das crianças no contexto escolar.

Refletindo sobre essa situação, defendemos uma tese de que o acompanhamento dessas crianças, por meio de um referencial do desenvolvimento, auxilia na elaboração de ações pedagógicas, que vêm contribuir para o seu desenvolvimento no contexto educativo de forma objetiva e sistematizada.

Objetivo Geral:

Compreender como educadores da Educação Infantil acompanham o desenvolvimento das crianças, utilizando como referência um prontuário de acompanhamento e avaliar o cotidiano desse processo de desenvolvimento a partir das relações dentro da escola.

Objetivos Específicos:

1. Identificar situações cotidianas da escola e/ou elementos da realidade que dificultam o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento das crianças:
 - 1.1. Na visão da pesquisadora;
 - 1.2. Na visão das professoras
 - 1.3. Na visão das monitoras.
2. Avaliar uma proposta de acompanhamento do desenvolvimento no contexto da Educação Infantil:
 - 2.1. Identificar as dimensões e os indicadores do desenvolvimento infantil que as professoras apresentaram de seus alunos, comparando com os resultados e as dimensões do desenvolvimento consideradas no P.O.C..
 - 2.2. Analisar as informações das professoras sobre o desenvolvimento das crianças, integrando-os aos resultados do P.O.C.
 - 2.3. Conhecer a opinião das professoras sobre a utilização de uma metodologia para acompanhar as crianças na Educação Infantil e o impacto dessa metodologia na construção de atividades realizadas pelas professoras;

CAPÍTULO 2

MÉTODO

A pesquisadora, por estar imersa há quase seis anos no contexto de pesquisa, vivenciando cotidianamente a exclusão social, a negação dos direitos às crianças, o medo da denúncia, o desrespeito à opinião dos pais, o despreparo dos profissionais da educação, entre outros fatores, buscou um tipo de investigação que propusesse compreender essa realidade.

Frente às questões anteriormente esboçadas, optou-se pela utilização de uma abordagem Materialista Histórico Dialética. Essa proposta busca uma análise dialética do fenômeno a ser estudado, bem como se propõe a construir conhecimentos que possam servir para a mudança social.

Conforme considera Antunes (2005), a pesquisa Materialista Histórica e Dialética parte do pressuposto que, para compreender um fenômeno, é necessário apreendê-lo no bojo das relações que estabelece com múltiplos fatores, dentre eles, os sociais, os políticos, os econômicos e os culturais.

Com base nesses princípios básicos, o pesquisador que se alicerça em uma concepção marxista da realidade para realizar uma investigação, precisa partir do empírico (real aparente), fazer uma interpretação analítica (mediações abstratas) e retornar ao concreto (Martins, 2006). Isto é, de acordo com Oliveira (2005), deve-se utilizar a dialética do singular – particular – universal.

Portanto, a pesquisa, com o objetivo de compreender como os professores acompanham e promovem o desenvolvimento no contexto infantil, irá analisar os seguintes aspectos: as relações interpessoais na escola, as políticas educacionais, a visão de desenvolvimento adotada e o contexto de pesquisa.

2.1. Contexto e cenário da pesquisa

2.1.1. Contexto da pesquisa: município do estado de São Paulo

A pesquisa foi realizada em um município do estado de São Paulo. A escola encontra-se localizada em uma região caracterizada por apresentar um alto índice de discrepância social e econômica.

2.1.2. Cenário da Pesquisa: Centro Municipal Integrado de Educação Infantil

a) Espaço físico, estrutura e funcionamento

A unidade escolar onde foi realizada a pesquisa é denominada de CIMEI – Centro Integrado Municipal de Educação Infantil. O CIMEI é composto por uma EMEI, que atende crianças de dois a cinco anos, e por uma CEMEI, que atende crianças de três meses a dois anos. Esse centro é composto por 72 profissionais e atende, aproximadamente, 400 crianças nos turnos da manhã e da tarde.

A EMEI conta com três turmas de alunos em meio período no turno da manhã e quatro turmas de meio período no turno da tarde. Com relação ao período integral, a instituição possui quatro turmas. A CEMEI conta com quatro turmas de alunos em período integral. Tanto na EMEI quanto na CEMEI as turmas de período integral ficam sob a responsabilidade da professora e das monitoras, enquanto que no turno da manhã e no turno da tarde fica sob a responsabilidade apenas dos monitores.

Referente às salas de aula na EMEI, houve o fechamento de duas turmas no ano de 2006, porque, supostamente, não havia na comunidade escolar uma

demanda de crianças entre três e cinco anos. Além desse agravante, a escola concorria com as ONGs e as instituições privadas que atendiam essa demanda. Com o número “reduzido” de crianças entre três e cinco anos, a EMEI, com o intuito de não fechar mais salas, teve que atender as crianças de dois e três anos em turno integral, o que exigia a entrada de mais monitores para ajudar no trabalho em sala de aula. Assim, no ano de 2007, houve uma mudança significativa no quadro dos profissionais. Entraram mais 12 monitores em regime temporário por meio de concurso público que ocorreu no município.

A EMEI, ao se propor a atender crianças entre dois e três anos de idade em período integral, encaixou-se na política educacional¹⁹ que prevê um professor por sala nas turmas integrais. Assim, não poderia ter dois professores em diferentes turnos – manhã e tarde – que atendesse uma mesma turma de integral. Isso acabou por ocasionar, no fim do ano de 2007, a saída de quatro professoras.

Atualmente, no ano de 2009, a escola abriu duas turmas: uma de período integral na CEMEI e outra de meio período na EMEI no turno da tarde. Houve a entrada de novos integrantes na equipe gestora: diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica. E a aposentadoria de três professoras de classes de meio período da EMEI do turno da manhã. Com a falta de professor para substituir uma professora, houve um revezamento de professoras para atender uma turma, assim cada dia é um professor diferente na mesma turma.

¹⁹ O Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (Naed) explicou à escola que eles não teriam como argumentar ao Tribunal de Contas a existência de duas professoras em uma mesma turma.

b) Equipe educacional e contexto familiar da criança

O CIMEI tem 17 professoras, 32 monitores, uma orientadora pedagógica e uma professora de educação especial. Com o objetivo de conhecer alguns aspectos da vida pessoal, profissional e social de todos os funcionários da escola, no ano de 2006, a pedido da escola, foi elaborado um questionário composto de duas partes: a primeira buscou dados de identificação pessoal e a segunda visou a obter informações sobre a profissão.

Com relação aos aspectos referentes ao estado civil, quantidade de filhos, formação escolar e tempo de serviço na escola, foram obtidos os seguintes resultados expressos na tabela a seguir:

Tabela 2.
Caracterização dos profissionais da CIMEI

Estado Civil	Solteiro		Casado		Divorciado		Viúvo	
	13%		55%		25%		6%	
Quantidade de filhos	Um	Dois	Três	Quadro	Sete	Não tem		
	31%	38%	14%	3%	3%	11%		
Formação escolar	Monitor		Professor		Equipe Gestora			
	36%		0%		0%			
Fundamental I	7%		0%		0%			
Fundamental II	50%		0%		0%			
Ensino Médio	7%		44%		66%			
Ensino Superior	0%		56%		34%			
Pós-graduação								
Tempo de trabalho na escola	Até 5 anos	5 a 10 anos	10 a 15 anos	15 a 20 anos	20 em diante			
	43%	22%	8%	8%	19%			

Fonte: Dados coletados na escola no ano de 2006 (Costa, Weber e Guzzo, 2009)

Com relação à experiência com essa profissão, com base nos resultados obtidos por meio do questionário, a maioria dos funcionários respondeu que já possuíam experiências na área que atuam dentro da escola. Além da educação infantil, algumas relatam as suas experiências com o ensino fundamental I e II, com a educação de adultos e em dar aula de inglês. Além disso, existem educadoras que já possuíram a experiência de trabalhar em vários setores dentro da escola.

A respeito da motivação pelo trabalho realizado na escola, as educadoras relataram que sentem prazer em exercer a profissão, vendo esta experiência como um aprendizado rico e dinâmico. No entanto, houve relatos em que elas falam de seu desânimo em exercer a profissão, da falta de estrutura para desempenhar um ensino de qualidade, mas têm consciência de que essa problemática está além da escola, fazendo, assim, uma crítica ao sistema.

As educadoras, ao refletirem sobre o relacionamento com as crianças, consideram que por meio dessa relação aprenderam a conviver com as diferenças, tornaram-se mais solidárias e dedicadas ao trabalho.

Ao questioná-las de como gostariam de serem reconhecidas na escola, as educadoras, quase em sua totalidade, responderam que gostariam de ser vistas como uma profissional que deve ser respeitada e reconhecida por sua competência em sua atuação como educadora, pois são responsáveis, dedicadas e buscam se atualizar. Algumas relatam a necessidade de serem ouvidas e respeitadas em suas opiniões dentro da escola.

Os resultados obtidos nesse questionário foram considerados nessa pesquisa de doutorado, com o intuito de revelar alguns aspectos importantes com relação ao contexto profissional dos educadores que atuam nessa instituição²⁰.

Com relação a conhecer o contexto familiar das crianças, é realizado, anualmente, um mapeamento por meio de pesquisa nos prontuários escolar. Esse procedimento visa a conhecer o trabalho dos pais, local onde moram e a distribuição por gênero das crianças na escola, além de identificar as crianças que estão notificadas no Conselho Tutelar.

c) Organização do trabalho de formação dos educadores

Essa instituição desenvolve um trabalho de formação profissional²¹, que segundo o Projeto Pedagógico de 2007, tem como objetivo “fazer com que o profissional reflita sobre seus afazeres e incorpore alternativa diferenciada para sua prática”. A formação de profissional é realizada por meio de reuniões de Formação Continuada (FC), Planejamento Pedagógico, Trabalho Docente Coletivo (TDC), Trabalho Docente Individual (TDI) e Grupo de Estudo de Monitores (GEM), realizados da seguinte forma:

- Formação continuada (FC) e Planejamento Pedagógico: A Formação Continuada e o Planejamento Pedagógico ocorrem uma vez ao mês,

²⁰ É importante considerar que foi realizada uma análise fundamentada destes resultados que se encontram no manuscrito intitulado “O professor na Educação Infantil: vida e profissão” (Costa, Weber e Guzzo, 2009) encaminhado para publicação.

²¹ De acordo com o Projeto Pedagógico de 2007 da escola, a formação profissional repercute na organização do trabalho pedagógico, na socialização, na mobilização e comprometimento do coletivo, nas práticas inovadoras e nos processos de ensino-aprendizagem.

realizados alternadamente, no turno da manhã, com a participação de todos os profissionais da escola.

- Trabalho Docente Coletivo (TDC): O TDC acontece uma vez na semana com a participação da orientadora pedagógica, educadora especial, professoras e, quando possível, contava com a equipe de psicologia.

- Trabalho Docente Individual (TDI): O TDI ocorre uma vez na semana e é o espaço onde as professoras se reúnem por agrupamentos de acordo com a faixa etária das crianças com as quais trabalham.

- Grupo de Estudo de Monitores (GEM): O GEM é um trabalho direcionado aos monitores, ocorre quinzenalmente e coordenado pela O.P. e, às vezes, conta com a participação de equipe de psicologia²².

No Projeto Pedagógico da escola, no item avaliação acerca da formação profissional, encontra-se a seguinte avaliação:

“Alguns profissionais criticam todas as estratégias de apresentação dos temas tratados, assim como os próprios temas, não entendendo o valor de tais espaços enquanto formação e reflexão da prática pedagógica. Os únicos momentos elogiados foram as F.C., pois seguiam as sugestões do coletivo relativo à temática – qualidade de vida”.

Esse espaço de formação não é bem aproveitado pelos profissionais, em geral, eles estão sempre desmotivados e desmobilizados a participar de qualquer discussão nesses lugares. No ano de 2007 houve a proposta de integrar o GEM – monitores – com o TDI – professores, mas essa dinâmica não deu certo, pois nos

²² A equipe de psicologia não participava de todos os GEMs por questão de incompatibilidade de horário.

encontros os dois grupos ficavam separados sem uma interação ou trocas de ideias. Assim, ficou decidido por parte dos professores que houvesse, novamente, a divisão dos espaços, para os monitores sentirem-se mais à vontade para discutir com a Orientadora Pedagógica sobre o seu papel na escola ou sobre as crianças, sem a presença de professores.

d) Equipe de psicologia na escola

A equipe de psicologia está presente na escola, por meio do projeto “Voo da Águia”, desde 2003, geralmente uma ou duas vezes por semana. A equipe é composta por profissionais de pós-graduação e por estagiários de psicologia. As ações da equipe de psicologia na escola se dão por meio de três eixos de intervenção: criança, família e educador.

Com as crianças é realizado um acompanhamento de forma detalhada e sistemática, apontando aspectos importantes do seu desenvolvimento. Esses aspectos são registrados ao longo do ano em uma pasta individual para cada criança e as informações provenientes desses materiais podem servir como subsídio para o acompanhamento e/ou elaboração de documentos futuros.

Todas as crianças que possuem uma pasta individual de acompanhamento foram apontadas pela escola ou pela equipe de psicologia. As devolutivas de cada uma eram discutidas com os educadores e entregues à direção da escola, e, geralmente, a Orientadora Pedagógica ficava responsável por receber e guardar essa devolutiva.

No ano de 2004 a 2008 foram acompanhadas, sistematicamente, 143 crianças, sendo 89 meninos e 54 meninas. As principais preocupações dos

educadores e da equipe de psicologia centravam-se nas seguintes questões: agressividade, falta de limite, mordida, dificuldade de interação e adaptação, conflito ou risco familiar, violência doméstica, entre outros.

Na intervenção com os educadores a equipe de psicologia buscava ouvir suas dúvidas, angústias e experiências, para, a partir disso, construir em conjunto ações que possibilitassem o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo. Durante os primeiros anos, a equipe participava ativamente do TDC e no GEM. Nestes espaços eram discutidos temas sugeridos pelos educadores, tais como: desenvolvimento infantil (Prontuário de Observação da Criança – POC); violência doméstica; trilogia do ECA: Liberdade, Respeito e Dignidade; como entender as relações sociais da criança; alimentação infantil na visão psicológica e biológica; o impacto das histórias infantis no desenvolvimento das crianças; a descoberta da sexualidade; compreendendo o objeto de apego da criança. Além de abrigar a discussão desses temas, esses espaços eram utilizados para a apresentação de projetos desenvolvidos ou a serem desenvolvidos na escola pela equipe de psicologia.

Com os pais, além de um suporte individual, trabalhávamos no coletivo, realizando encontros temáticos e buscando propiciar aos pais momentos de troca de experiências e de ampliação de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Alguns dos temas discutidos nesses encontros foram: relações sociais; limites e regras; amamentação e alimentação; a descoberta do corpo; a criança e o outro; aprendendo na brincadeira; política educacional na Educação Infantil, entre outros assuntos relacionados, mais precisamente, à questão do desenvolvimento infantil.

O projeto Voo da Águia na escola já passou por duas avaliações, que partiu da iniciativa da equipe de psicologia, uma em 2005²³ e outra em 2007²⁴. Essas avaliações tinham como objetivo receber uma devolutiva da equipe escolar sobre as nossas intervenções na escola. Nessa avaliação eles respondiam a um questionário contendo as seguintes questões: quais são os pontos fortes e fracos do projeto e se gostariam que o projeto continuasse na escola.

Nas duas avaliações tivemos um retorno positivo dos nossos serviços. Em geral, eles apontam como ponto positivo: o suporte ao educador e o acompanhamento das crianças e famílias. Como pontos fracos, eles indicam: o pouco tempo na escola, o despreparo dos estagiários e poucas devolutivas dos trabalhos realizados com as crianças. A respeito da permanência do projeto na escola, uma minoria optou pela não continuidade.

No ano de 2009 houve uma mudança na equipe de gestão, entrando uma nova diretora, uma vice-diretora e uma orientadora pedagógica. Essa nova gestão mostrou-se resistente à equipe de psicologia na escola. Apesar de termos realizado algumas reuniões, fomos impedidos de desenvolver grande parte das nossas intervenções, no caso, conversar com crianças e pais sem a presença do professor. Assim, tivemos que nos sujeitar a algumas regras estabelecidas pela nova equipe de gestão da escola.

²³ Esta avaliação fez parte da dissertação de mestrado intitulado “Psicólogo na escola: avaliação do Projeto ‘Voo da Águia’” de Adinete Costa sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Raquel Guzzo.

²⁴ O processo de avaliação do projeto foi realizado pelos psicólogos Adinete Costa e Antônio Euzébios Filho, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Raquel Guzzo.

2.2. Participantes

Participaram da pesquisa duas professoras da EMEI, que desenvolvem os seus trabalhos nas turmas de agrupamento III, referente a crianças de 3 a 5 anos de idade. Essa escolha dos participantes se deu em razão do P.O.C. ser estruturado para essa faixa etária.

Com o objetivo de conhecer as participantes da pesquisa, foi elaborado um quadro contendo uma síntese da trajetória profissional e de formação das professoras, com base em entrevista.

Quadro 1.

Síntese das trajetórias profissionais e de formação das participantes

Professora	Tempo de serviço	Trajetória de formação	Trajetória Profissional
P01	Leciona há trinta e dois anos, sendo que durante vinte e quatro anos trabalhou nessa escola municipal e oito anos em uma particular.	É pedagoga e fez uma especialização em Administração escolar e orientação educacional.	Iniciou sua carreira em uma instituição particular de educação infantil após passar no concurso público da Prefeitura para atuar como professora abandonou a escola particular.
P02	Leciona há mais de trinta anos, sendo que em vinte e sete anos trabalhou nessa escola municipal e quatro anos em uma escola estadual.	Fez magistério e uma especialização em Educação Infantil.	Iniciou sua carreira em uma escola pública estadual, trabalhando com crianças da terceira e quarta série, depois foi para a escola municipal de educação infantil.

2.3. Fontes de informação

As fontes de informação utilizadas para a realização desta pesquisa foram: as entrevistas e os diários de campo. A escolha destas duas fontes de informações se deu em virtude da pesquisadora buscar analisar dados mais próximos do cenário de pesquisa, no caso a escola.

Por estar inserida no contexto escolar, a pesquisadora utilizou os seus diários de campo como fonte de informação, pois documentava episódios e ou situações ocorridas na escola, opiniões das educadoras sobre determinados assuntos, registrava as formas de interações sociais estabelecidas entre os educadores e entre os educadores e família, bem como a forma do educador intervir com as crianças. Enfim, era possível documentar nos diários de campo uma diversidade de informações e, mais do que isso, conforme considera Reboredo (1992):

“O diário de campo tem-se mostrado um instrumento importante para o registro de dados, principalmente, em situações onde o pesquisador conjuga a investigação e intervenção. Na elaboração dos diários de campo, o pesquisador deve superar a mera descrição do empírico e constituir-se no narrador que descreve o empírico e faz ensaios de interpretação, tentando desvelar o concreto, ou seja, conhecer o movimento de transformação do objeto de investigação” (p. 25).

Os diários de campo ajudam o investigador a acompanhar o desenvolvimento da pesquisa e a visualizar os efeitos das informações tanto no plano de investigação, como para si próprio (Bogdan e Biklen, 1994). Além disso, esse tipo de procedimento possibilitará uma análise longitudinal da pesquisa, visto

que serão registrados, durante todo o período da pesquisa, aspectos referentes ao objetivo da pesquisa que se sobressaíram no cotidiano da escola.

Com o objetivo de conhecer a opinião das educadoras sobre o tema pesquisado foi realizado um diálogo com as professoras por meio de uma entrevista que possibilitasse uma conversa aberta. Assim, primeiramente, houve uma conversa sobre os seus alunos, sugerindo que elas evidenciassem algumas dimensões do desenvolvimento da criança e, em seguida, houve um diálogo a respeito da utilização de uma metodologia de acompanhamento do desenvolvimento infantil.

A utilização da entrevista individual como fonte de informação se deu porque, de acordo com Gonzalez Rey (2002), “o sujeito faz mais do que responder ante um instrumento, ele se expressa por meio dele, elabora e constrói sua experiência e a expressa de forma diferenciada mediante o do indutor” (p. 82). Assim, apesar de ter sido seguido um roteiro de perguntas durante a entrevista, essas conversas não ocorreram de forma diretiva, fixando-se nas questões, mas, sim, foram conduzidas de uma forma que permitisse o discurso livre das participantes.

Portanto, durante a investigação foram ouvidas as opiniões das professoras acerca do desenvolvimento de seus alunos e de uma metodologia de acompanhamento do desenvolvimento infantil e, concomitantemente, foram registradas nos diários de campo situações e elementos do cotidiano escolar, bem como a opinião da pesquisadora com relação a essa vivência na escola.

2.4. Material de Coleta de dados

Para a realização dessa pesquisa foram utilizados os seguintes materiais de coleta de dados: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Diretor da Escola (Anexo 1), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores (Anexo 2), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Responsáveis (Anexo 3), Roteiro de Entrevista Inicial com as Professoras (Anexo 4), Roteiro de Entrevista Final com as Professoras (Anexo 5) e o Protocolo de Observação da Criança – P.O.C. (Anexo 6).

Os três Termos de Consentimentos que foram entregues ao diretor da escola, ao professor e aos pais e responsáveis tinham como objetivo esclarecer a finalidade e o procedimento da pesquisa e, a partir disso, solicitar a permissão para a participação. Os termos seguiram a orientação considerada no Código de Ética do Conselho Federal de Psicologia (2005), o qual informava que a participação é voluntária e o uso que será feito das informações obedecerá ao Art. 16º, respeitando a autonomia, a liberdade e a privacidade do participante e garantindo a efetiva proteção dos participantes.

O *Roteiro de Entrevista Inicial com as Professoras* (anexo 4) teve como objetivo escutar a opinião das educadoras sobre os assuntos referentes ao desenvolvimento de seus alunos. Esse instrumento é composto por duas questões: a primeira solicita às professoras que identifique três alunos de acordo com o seu desenvolvimento e, a segunda pergunta busca os indicadores de desenvolvimento que mais se destacam ou não na criança.

O *Roteiro de Entrevista Final com as Professoras* (anexo 5) foi elaborado visando a obter informações que contemplassem os objetivos propostos pela

pesquisa, por isso foi composto de três partes. A parte I buscou dados de identificação da profissão e moradia dos professores. A parte II visou a obter informações sobre a opinião das educadoras a respeito da utilização de uma metodologia específica para acompanhar o desenvolvimento individual de crianças na Educação Infantil e, finalmente, a parte III buscou a opinião do entrevistado sobre os fatores que contribuem ou dificultam o acompanhamento das crianças na escola.

O *Prontuário de Observação da Criança – P.O.C.* (anexo 6) avalia o desenvolvimento de crianças entre dois anos e meio e seis anos. A avaliação é baseada na observação dos comportamentos e atividades das crianças em contextos educativos. É composto por seis categorias do desenvolvimento, sendo elas: Iniciativa; Relações Sociais; Representação Criativa; Música e Movimento; Linguagem e Literatura; Lógica e Matemática. Cada uma dessas dimensões é descrita por vários itens que envolvem atividades a serem observadas. Cada item possui cinco estágios que descrevem o nível do comportamento no qual a criança se encontra e quanto maior a pontuação em cada item, mais elevado o nível de desenvolvimento na dimensão estudada.

Para a análise do material coletado, foram elaborados e utilizados os seguintes protocolos: Protocolo de Análise da Entrevista Inicial com as Professoras (Anexo 7), Protocolo de Análise da Entrevista Final com as Professoras (Anexo 8), Protocolo de Análise dos Diários de Campo (Anexo 9), e o Protocolo de Análise do P.O.C. (Anexo 10).

O *Protocolo de Análise da Entrevista Inicial com as Professoras* (Anexo 7) buscou analisar a entrevista inicial feita com as participantes. Nessa investigação,

o instrumento procurou identificar os indicadores e as dimensões do desenvolvimento da criança.

O *Protocolo de Análise da Entrevista Final com as Professoras* (Anexo 8) foi um instrumento elaborado com o propósito de registrar as respostas emitidas pelas educadoras em cada uma das questões presentes no roteiro de entrevista final.

O *Protocolo de Análise dos Diários de Campo* (Anexo 9) buscou sistematizar o diário de campo da profissional e foi dividido em três fases. Na primeira fase foi identificada a quantidade de diários de campos e o período. Na segunda fase foi elaborada uma legenda dos diários de campo, registrando-se no protocolo o ano, o número, a data e a sigla. E, por fim, na terceira fase foram organizados os trechos retirados dos diários de campo condizentes com o objetivo da pesquisa e, em seguida, interpretados.

O *Protocolo de Análise do P.O.C.* (Anexo 10) foi elaborado para analisar os resultados preenchidos no P.O.C. e dividido em duas fases. Na primeira fase foi preenchida uma tabela com as identificações das crianças: sexo, data de nascimento, idade da criança e professora. Na segunda fase foi elaborada uma tabela para cada categoria do desenvolvimento, contendo a dimensão, os sujeitos e as fases do desenvolvimento.

2.5. Procedimentos

Para a realização deste trabalho foi apresentado, primeiramente, o Protocolo de Observação da Criança em uma das reuniões de TDC na escola. Nesse momento, entregamos o instrumento para que elas o visualisassem,

juntamente com um texto que discutia as dimensões do P.O.C.. Assim, foi cogitada a possibilidade de que a proposta pudesse ser inserida como forma de acompanhamento, desenvolvendo-se um trabalho em conjunto com o educador.

Depois dessa apresentação no TDC, foi acordado com a equipe gestora a utilização do espaço da Formação Continuada para discutir sobre o Desenvolvimento Infantil com base nas dimensões do P.O.C. e com todos os funcionários da escola. Nesse dia dividiram-se os funcionários em três grupos com o objetivo de promover uma discussão mais aprofundada sobre o assunto e, assim, cada profissional da equipe de psicologia ficou responsável em coordenar um grupo. Em geral, houve uma grande participação dos funcionários, que se mostraram interessados e envolvidos com a questão do desenvolvimento da criança. Vale ressaltar que os monitores foram os que mais participaram, trazendo exemplos do cotidiano escolar e expondo suas dúvidas.

Em seguida, foi realizado um estudo piloto de utilização desse instrumento com a participação das estagiárias de psicologia. Essas estudantes durante as supervisões de estágio receberam uma capacitação específica para o preenchimento do P.O.C. sendo orientadas quanto ao conteúdo do instrumento e ao seu correto preenchimento.

Nesse estudo piloto, as estagiárias preencheram o P.O.C. sem a participação do educador. A escolha das crianças se deu por meio de três critérios: a idade, as que já eram acompanhadas pelas estagiárias e indicação do professor. Cada estagiária ficou responsável em preencher o P.O.C. de cinco crianças, em um total de 25 crianças. Com base nos resultados do P.O.C. constatou-se que apenas algumas dimensões do desenvolvimento são exploradas

no projeto pedagógico da escola, no entanto, não se pode descartar que essa conclusão possa ter ocorrido em virtude de algumas estagiárias não terem acesso à sala de aula por decisão do educador e também por observarem as crianças apenas uma vez na semana.

Após o estudo piloto, para dar continuidade à pesquisa, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, com base no Código de Ética, estabelecido pelo Conselho Federal de Psicologia (2005). Com a aprovação do Comitê de ética, foi feita uma conversa individual com cada professora convidando-a a participar da pesquisa.

No primeiro encontro com as professoras, expliquei a pesquisa, apresentando o P.O.C. e as etapas da pesquisa. Elas ficaram com uma cópia de cada um desses documentos, e em seguida entreguei o termo de consentimento explicando os objetivos e procedimentos, ressaltando que a participação é voluntária e que será mantido o anonimato de sua identidade. Com a aprovação da educadora, começou o processo de coleta de dados.

Primeiramente, solicitei que a professora pensasse sobre as suas crianças e escolhesse, livremente, de acordo com a sua percepção, três crianças de sua sala de aula que estivessem se mostrando mais desenvolvidas, regulares no desenvolvimento e menos desenvolvidas. Expliquei que na próxima reunião iria pedir que elas me falassem de cada uma dessas crianças escolhidas.

Na reunião seguinte, conforme havia combinado, pedi à professora que falasse das três crianças destacando aspectos do seu desenvolvimento. Essa entrevista foi gravada e posteriormente transcrita.

Após a escolha das crianças pelas professoras, os respectivos pais foram chamados para serem elucidados a respeito da pesquisa e para darem permissão para desenvolvê-la com os seus filhos. É importante considerar que as professoras ajudaram nesse processo, pois sempre que podiam, conversavam com os pais explicando a relevância da pesquisa.

Com o consentimento dos pais, deu-se início ao preenchimento do Prontuário de Observação da Criança com as professoras. Terminado esse momento de preenchimento do P.O.C. foi agendada uma entrevista final com cada uma das professoras para conversar a respeito de uma metodologia do acompanhamento do desenvolvimento infantil, com base no P.O.C..

É importante considerar que, durante todo o período de inserção da pesquisadora na escola, foram registrados nos diários de campo situações e ou elementos do cotidiano escolar que estariam dificultando a promoção e o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Do mesmo modo, foram registrados todos os relatos e observações das professoras no que se referia ao P.O.C.

CAPÍTULO 3
RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. INTRODUÇÃO

Considerando que o objetivo geral da pesquisa é compreender como educadores da Educação Infantil, utilizando como referência um prontuário de acompanhamento, acompanham e promovem o desenvolvimento das crianças, a análise dos resultados será apresentada em duas partes, seguindo os objetivos propostos da pesquisa.

O primeiro item refere-se ao objetivo de identificar situações cotidianas da escola e/ou elementos da realidade que dificultam o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento das crianças, na visão da pesquisadora, das professoras e das monitoras.

No segundo item buscou-se conhecer a opinião das professoras a respeito de uma proposta de acompanhamento do desenvolvimento no contexto da Educação Infantil. Essa parte foi estruturada em três sub-itens. No primeiro, foram identificadas as dimensões e os indicadores do desenvolvimento infantil que os professores apresentaram de suas crianças, comparando com os resultados e as dimensões do desenvolvimento consideradas no P.O.C. No segundo, foram analisadas as informações das professoras sobre o desenvolvimento das crianças, integrando aos resultados do P.O.C.. No terceiro, foi analisada a opinião das professoras sobre a utilização de uma metodologia para o acompanhamento das crianças, bem como o impacto dessa metodologia na construção de atividades realizadas pelas professoras. Ao final de cada um dos itens, foi apresentada uma síntese geral dos resultados, juntamente com uma breve discussão desses dados obtidos, que acabaram por deflagrar questões que merecem destaque.

3.2. IDENTIFICAR SITUAÇÕES COTIDIANAS DA ESCOLA E/OU ELEMENTOS DA REALIDADE QUE DIFICULTAM O ACOMPANHAMENTO E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS, NA VISÃO DA PESQUISADORA, DAS PROFESSORAS E DAS MONITORAS.

Neste item são apresentadas as informações obtidas por meio dos diários de campo e o processo de análise foi realizado da seguinte forma: Primeiramente, foi feita uma sistematização dos diários de campo por ano, no período de 2004 a 2008, totalizando 209 diários de campo, que se encontram expressos no Quadro 2. Em seguida, foi feita a legenda dos diários de campo (Anexo 11).

Quadro 2

Registro da Quantidade de Diários de Campo

Ano	Período	Quantidade de D.C.	Relator
2004	20-05-2004 a 17-12-2004	23	Pesquisadora
2005	04-02-2005 a 30-11-2005	34	
2006	01-02-2006 a 19-12-2006	48	
2007	01-02-2007 a 04-12-2007	37	
2008	08-02-2008 a 11-12-2008	67	
TOTAL		209	

Feita a legenda dos diários de campo, cada um desses registros foram lidos, relidos e foram grifados os trechos que continham situações do cotidiano escolar condizentes com o objetivo da pesquisa, no caso: as anotações da pesquisadora sobre o relato de professores e monitores referentes às dificuldades encontradas em promover e acompanhar o desenvolvimento das crianças na escola e as anotações das observações, experiência e sentimentos da pesquisadora com relação a esse objetivo.

Enquanto grifava-se o trecho, fazia-se uma identificação ao lado do fragmento escolhido, especificando-o como relato da professora, da monitora ou da pesquisadora. Após essa fase, foram extraídos todos os trechos e inseridos no Protocolo de Análise dos Diários de Campo (Anexo 9), totalizando a construção de três protocolos, um referente à visão da pesquisadora (Anexo 12), outro relacionado à visão das professoras (Anexo 13) e, por fim, à visão das monitoras (Anexo 14).

Finalizada essa fase de preenchimento do protocolo com os trechos extraídos, a pesquisadora fez uma interpretação de cada um destes trechos. Feita a interpretação, agruparam-se as que possuíam aspectos de proximidade, o que possibilitou a visualização e a identificação das categorias, seguindo a proposta apresentada por González Rey (2002; 2005). Para esse autor, as categorias seriam uma concretização e organização do processo construtivo-interpretativo em constante movimento, em que os núcleos de significações teóricas ou as unidades de sentido se articulam entre si, dando visibilidade a uma produção teórica. Portanto, as categorias construídas a partir da interpretação dos resultados estão expressas nos Quadros 3, 4 e 5.

Quadro 3. Situações cotidianas e/ou elementos da realidade que dificultam o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento das crianças, na visão da Pesquisadora

1.1.	Dificuldade em desenvolver atividades pedagógicas em conjunto
1.2.	Decisões da equipe gestora sem a participação das educadoras
1.3.	Crítica destrutiva e/ou descrédito ao trabalho do educador
1.4.	Espaço de TDG pouco aproveitado pela escola
1.5.	Relação conflituosa entre a escola e a família
1.6.	Contexto de violência da criança

Quadro 4. Situações cotidianas e/ou elementos da realidade que dificultam o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento das crianças, na visão das Professoras

2.1.	Dificuldade em desenvolver atividades pedagógicas em conjunto
2.2.	Decisões da equipe gestora sem a participação das professoras
2.3.	Não existe suporte pedagógico da equipe gestora
2.4.	A implantação da política de agrupamento na Educação Infantil

Quadro 5. Situações cotidianas e/ou elementos da realidade que dificultam o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento das crianças, na visão das Monitoras

3.1.	Quantidade de criança por educador
3.2.	Contexto de violência da criança

Durante a exposição dos resultados, essas categorias foram conceituadas e exemplificadas, norteando a discussão das informações. Os resultados do primeiro objetivo da pesquisa, no caso, identificar situações cotidianas da escola e/ou elementos da realidade que dificultam o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento, são divididos em três sub-itens. A primeira refere-se à visão da pesquisadora, a segunda à visão das professoras e a terceira à visão das monitoras.

Ao fim da análise, foi apresentada uma síntese geral dos resultados, seguida de uma breve discussão sobre alguns aspectos que o Psicólogo Escolar precisa se ater ao planejar propostas de intervenções que vise à promoção e ao acompanhamento do desenvolvimento. E, por fim, ressaltou-se a importância da pesquisa intervenção para o planejamento de intervenções contextualizadas, numa perspectiva preventiva.

3.2.1. NA VISÃO DA PESQUISADORA

a) Dificuldade em desenvolver atividades e/ou propostas pedagógicas em conjunto

Essa categoria engloba as situações de resistência e/ou dificuldade dos educadores – professores e monitores – em desenvolverem atividades pedagógicas em conjunto. Durante a vivência na escola, a pesquisadora registrou várias situações e atitudes dos educadores que sinalizavam o desinteresse em conhecer as atividades desenvolvidas pelos outros profissionais no contexto escolar. Isso era visível quando a escola promovia reuniões em que as educadoras teriam que expor as suas experiências:

“Em uma reunião de Formação Continuada sentimos que o grupo não estava coeso, com conversas paralelas, o que demonstrava o descaso frente à apresentação que estava sendo feita pelos professores. Durante o discurso das professoras, observamos que elas adotavam uma fala informal, inconsistente, sem sentimento. Relatando apenas as atividades que desenvolviam sem colocar nenhuma dificuldade que poderiam estar sentindo com a sala de aula. Ao final da apresentação a direção teve que pedir encarecidamente que o grupo permanecesse até a última apresentação, já que à medida que apresentavam, os educadores saíam discretamente, o que demonstrava o desinteresse em ouvir as atividades que estavam sendo desenvolvidas nas outras turmas” (DC002).

Além do agravante do desinteresse dos educadores em conhecer o trabalho do outro, há também o desinteresse em construir e discutir coletivamente propostas pedagógicas. Na Educação Infantil, a divisão de funções existentes entre os monitores e professores torna-se um empecilho para a concretização de um trabalho pedagógico coletivizado.

Em geral, as professoras não compartilham com os monitores as atividades que pretendem desenvolver com as crianças, e isso é constatado quando um professor falta e as monitoras assumem a sala de aula. Observe o trecho a seguir:

“Quando a professora falta e a sala fica sob a responsabilidade apenas das monitoras, elas ficam perdidas. Em geral, elas colocam as crianças na sala de vídeo e as deixam assistindo ao filme por um longo tempo ou as colocam em sala de aula e espalham os brinquedos. As monitoras nos dois contextos ficavam observando e tentando ter o controle da situação” (DC074).

Os monitores, quando ficam com a responsabilidade de uma turma assumem o papel de manter a segurança das crianças, observando e intervindo quando alguma criança briga ou está em uma situação de risco. Geralmente, os monitores nessa situação organizam as rotinas como: hora de brincar, de tomar banho, de trocar, de alimentar, focando as atividades, exclusivamente, no cuidar.

Isso revela que, na ausência do professor, as atividades desenvolvidas com as crianças ficam interrompidas, não há continuidade. Esse tipo de situação deflagra a inexistência de um trabalho integrado, bem como revela a divisão de tarefas existentes entre o professor e o monitor, ficando ao cargo de cada um desses agentes, respectivamente, o papel de educar e o de cuidar.

A dificuldade em desenvolver atividades em conjunto deve-se à posição que o professor ocupa dentro da escola, revelando uma hierarquia do saber. Portanto, são de responsabilidades exclusivas do professor planejar as atividades e conversar com os pais. Em várias situações verifica-se a exclusão dos monitores nestes momentos, conforme o relato de uma delas:

“A monitora comentou o fato de não aceitar que somente a professora saiba o que está ocorrendo com as crianças, pois nas reuniões de pais só participa o professor e as monitoras ficam sem saber o que foi conversado. De acordo com a monitora, as professoras alegam que é confidencial. Isso deixa as monitoras muito chateadas, porque querem saber sobre as crianças em virtude de ficarem mais tempo com elas do que as próprias professoras” (DC021).

Pelos depoimentos e observações de campo, pode-se perceber que há uma relação conflituosa entre professores e monitores, mas que é permeada pela própria institucionalização das tarefas no contexto escolar. Ao conversar com um dos integrantes da equipe gestora da escola a respeito da exclusão dos monitores, presencio uma postura de resistência ao trabalho desse profissional:

“Uma das integrantes da equipe gestora enfatiza que somente as professoras terão acesso a informações sobre o contexto de vida das crianças. Além disso, criticou o trabalho das monitoras, pois, por várias vezes ela teve que ir até a CEMEI por escutar gritos constantes” (DC023).

Outro episódio que evidencia essa divisão institucionalizada ocorreu durante uma conversa realizada com a equipe gestora a respeito dos cadernos de registros, pois em cada sala possuía dois, um para o monitor e outro para o professor.

“Nessa reunião fui informada que não pode ter apenas um caderno de registro, porque as atividades são diferentes. Há o trabalho do monitor e o do professor” (DC128)

Esta distinção institucionalizada entre o trabalho do monitor e do professor provoca hierarquias nas relações de trabalho. Durante o Grupo de Estudo dos Monitores (GEM), ao se discutir sobre a importância de integrar o cuidar e o educar, os monitores fizeram o seguinte comentário:

“As monitoras explicam que a sugestão da Orientadora Pedagógica em integrar o TDI e o GEM jamais seria aceito pelos professores, alegam que esta proposta de juntar o cuidar e o educar é uma demagogia, porque nunca foram vistas como educadoras e portanto, jamais seriam reconhecidas. Ressaltam que ao conversar com as professoras sobre as crianças, elas não gostam, sentem-se afrontadas, além de desconsiderarem as suas opiniões. As monitoras afirmam que não são reconhecidas como educadoras e sim como trocadoras de fraldas.”
(DC141)

Imagina-se o quanto é incoerente para os monitores escutarem uma proposta de inclusão na participação das atividades pedagógicas, quando as ações da escola vão de encontro a essa proposta. De fato, é difícil adotar uma proposta de integrar o cuidar e o educar na Educação Infantil quando há duas categorias de profissionais com atividades, formação e salários discrepantes dentro de uma mesma área.

Um fator novo que adentrou nas relações de trabalho nesse contexto escolar, foi a entrada de novos monitores com curso superior por meio de processo seletivo na rede municipal de educação no ano de 2007. A relação de poder se estendeu entre os próprios monitores, tendo em vista que os monitores mais antigos possuíam ensino médio ou apenas o fundamental. Os monitores mais antigos comentavam que alguns monitores novos se utilizavam de termos

técnicos durante as conversas para se mostrarem superiores, levando ao seguinte desabafo de uma monitora:

“Ele pode pegar este diploma dele e jogar no lixo, porque aqui na escola ele é monitor, um trocador de fraldas e este diploma não vai mudar nada”. (Diário de Campo, 12-03-2009)

As monitoras que estão há mais tempo na rede sentem-se afrontadas com a entrada desses novos monitores com curso superior, desencadeando uma relação conflituosa. Essa situação é confirmada na pesquisa de Alvares (2009) ao refletir a sua entrada na educação infantil como monitora com curso superior. De acordo com essa pesquisadora, as novas monitoras foram compreendidas por algumas das monitoras efetivas como mais uma pessoa com diploma (além da professora) que tentaria ficar acima delas nas relações de poder.

Dando continuidade à discussão acerca da dificuldade dos educadores em desenvolverem atividades em conjunto, outro agravante, além do conflito entre monitor e professor, é a relação de disputa e competição entre os próprios professores. Durante uma conversa no parque, uma professora compartilha comigo a situação que vem enfrentando com outra professora na escola devido transferência de seu aluno:

“A criança foi transferida da sala da professora DDD para a sala da professora CCC. Isto deixou a professora DDD bastante chateada porque desde quando a professora CCC recebeu o aluno, tem tentado mostrar para a escola e para a mãe que ela é mais competente e saberá lidar com a criança”. (DC170).

Nessa escola a disputa e a competição para quem é a melhor professora é algo corriqueiro. Uma tenta mostrar que faz mais do que a outra, ou então, algumas professoras tentam impedir a concretização de atividades propostas por um agrupamento. Durante uma atividade de pintura no parque, uma professora mostrou-se extremamente incomodada com a atividade desenvolvida com as outras crianças pelas professoras, observe o trecho a seguir:

“Durante o parque as professoras BBB e DDD estavam desenvolvendo atividades de pintura com as crianças, com exceção da professora CCC. De acordo com a professora DDD ela não comunicou nada para a professora CCC porque teve um dia que elas iam fazer uma atividade diferente com as crianças e ao levar o material para a professora CCC ela foi extremamente mal recebida e criticada pela sugestão. Além disso, a professora CCC disse que as professoras BBB e DDD só sabiam dar trabalho para ela, não conseguiam ficar sem fazer algo”. (DC184).

Esse tipo de situação conflituosa, com base no confronto, enfraquece a construção de uma parceria mais sólida entre as educadoras. É comum a construção de grupinhos na escola, onde cada grupo tenta impor as suas ideias e objetivos. Era comum presenciar ou escutar relatos direcionados a essa questão de disputa. Durante o parque, numa manhã, conversando com uma monitora, ela comenta:

“A monitora diz: ‘as relações sociais na escola são construídas com base na inveja, na desconfiança, desejando o mal do outro’. Disse-me que sente um clima muito carregado e sempre ora antes de ir à escola. Ressaltou que sempre

foi uma profissional que a escola podia contar, sempre que era solicitada ela substituía algum professor ou monitor e isso deixava os outros profissionais enciumados” (DC191)

Além disso, quando há um conflito de opiniões ou de propostas de intervenção entre as professoras, elas cortam a relação e não trabalham mais juntas, interrompem o processo da atividade que estavam desenvolvendo, prejudicando as crianças.

“Conversei com a professora BBB sobre o rompimento de sua relação com a educadora especial, disse que não conseguia entender como duas profissionais que desenvolviam um trabalho integrado, sintonizado, um facilitador para a promoção do desenvolvimento das crianças, decidiram do dia para o outro parar de se falar e, conseqüentemente, de trabalharem juntas na sala de aula. Segundo a professora BBB, isso aconteceu desde o dia em que a educadora especial destratou a mãe de seu aluno por causa de um relatório dizendo que não o faria e a professora esperava outra atitude da educadora especial, como buscar informações sobre esse relatório” (DC 195).

Ao conversar com uma monitora sobre a relação conflituosa entre a professora e a educadora especial e o impacto desse conflito no desenvolvimento da criança, escuto o seguinte depoimento:

“De acordo com a monitora, a ausência da educadora especial na sala fez a criança regredir. Ela acha que isso aconteceu porque a professora não sabe colocar limites na criança, diferente da intervenção da educadora especial. De acordo com a monitora, as duas possuem uma forma de intervir diferente com a criança e isso vem gerando prejuízos em seu desenvolvimento”. (DC192)

Diante desse relato da monitora fica constatado que a divergência de opiniões e de propostas de intervenções entre os educadores traz prejuízos ao desenvolvimento das crianças. E isso era algo recorrente na escola, além da ausência de planejamento pedagógico para desenvolver atividades com as crianças, segundo as monitoras:

“Durante as leituras e debates, as monitoras refletiram sobre a necessidade de existir um trabalho pedagógico mais eficiente, em que houvesse um planejamento que possibilitasse o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos. Elucidaram várias situações como o caso da alimentação no refeitório, em que as crianças já são ‘obrigadas a saber comer com os talheres’, apesar de não haver uma preparação inicial para a entrada dessas crianças no refeitório, tipo uma oficina”. (DC138)

Durante a minha vivência na escola foi possível observar que, além das relações conflituosas entre as educadoras, aparecia outro agravante que dificultava a elaboração de propostas de intervenção em conjunto, no caso, a resistência de algumas professoras em compartilhar informações acerca da criança e traçar encaminhamentos com a equipe gestora e até mesmo com a equipe de psicologia. No trecho a seguir trago uma conversa realizada com a professora a respeito de seu aluno:

“Sugeri à professora CCC que conversássemos com a Orientadora Pedagógica sobre a criança com o objetivo de encontrarmos uma solução em conjunto. A professora CCC ficou meio temerosa, dizendo que teria muitas pessoas como referência para a criança. Expliquei que ela seria a única a trabalhar com a criança e nós iríamos discutir sobre o desenvolvimento dele em grupo, nos horários de TDI. Tentei convencê-la da importância de compartilharmos informações com a Orientadora Pedagógica com o objetivo de traçarmos

intervenções que promovessem o desenvolvimento da criança, com a participação de vários profissionais. Ela me disse que irá pensar” (DC171)

Ao retornar à escola e perguntar a professora se ela aceitaria a proposta de intervirmos com a participação de uma equipe interdisciplinar – professora, orientadora pedagógica e psicóloga – deparei-me com a seguinte resposta:

“Conversei, novamente, com a professora CCC sobre a possibilidade de trabalharmos em equipe visando a um acompanhamento mais sistemático da criança e escutei um NÃO categórico, sem explicação” (DC174)

No caso citado anteriormente, a professora tem resistência em trabalhar com a Orientadora Pedagógica, mas mostra-se muito solícita em trabalhar com a psicóloga, compartilha informações e busca opiniões. No entanto, há professoras que têm resistência ao serviço de psicologia. Alguns educadores deixam de partilhar informações com a equipe de psicologia para impedir o acompanhamento das crianças. Esse tipo de situação era comumente compartilhado com a equipe gestora e o trecho a seguir elucida uma conversa realizada com a Orientadora Pedagógica:

“Conversamos com a Orientadora Pedagógica a respeito da resistência das professoras. Explicamos que as crianças da CEMEI são acompanhadas, mas, quando elas vão para a EMEI, esse acompanhamento deixa de existir por causa de algumas professoras. A profissional de campo da EMEI tem uma lista com os nomes das crianças acompanhadas na CEMEI, mas da forma como as coisas estavam acontecendo, era impossível acompanhá-las e isso só traria prejuízos às crianças. A Orientadora Pedagógica disse que as educadoras solicitam um retorno mais frequente sobre as crianças, por isso a resistência. Ressaltamos

que a equipe não teria como dar esse retorno, se não tivéssemos como acompanhar as crianças” (DC032)

Diante desse impasse, a equipe de psicologia preocupada com algumas crianças que precisariam, urgentemente, de um acompanhamento decidiu conversar com a direção da escola para encaminhar algumas diretrizes.

“Hoje conversei com a direção sobre algumas professoras que vinham prejudicando a nossa intervenção na escola. Em nossa reunião, relatei que as estagiárias estavam tendo dificuldade para acompanhar duas salas porque as professoras estavam impedindo nossa entrada e sempre diziam que não há a necessidade de chamar as mães, porque estava tudo bem com os seus alunos. Citei alguns exemplos de crianças dessa turma que precisariam de acompanhamento e a direção ficou preocupada” (DC115).

Pelos depoimentos e observações de campo, pode-se perceber que as relações de trabalho na escola são permeadas pelo poder, pela disputa e pela desconfiança, e isso dificulta a concretização de trabalhos pedagógicos construídos coletivamente. E, por isso, era aparente a dissonância de atividades desenvolvidas em um mesmo agrupamento e os prejuízos para as crianças ficam evidentes pela ausência de uma política pedagógica coletiva e consistente.

b) Decisões da equipe gestora sem a participação das educadoras

São todas as decisões provenientes da equipe gestora sem a participação das educadoras e, portanto, sem os seus consentimentos. Dentre os aspectos referentes a essa categoria encontrava-se, com frequência, a mudança de aluno de sala de aula sem um diálogo com o educador.

“A professora HHH, no refeitório, veio conversar comigo a respeito da mudança de sala de aula de sua aluna e se eu estava sabendo de alguma coisa. Eu disse que não. A professora queixou-se de que não foi comunicada, Simplesmente tiraram a criança de sua sala sem uma conversa prévia” (DC147).

Levar em consideração a opinião dos professores acerca da transferência de alunos é algo que, dificilmente, presenciei durante o tempo que estive na escola. Eram decisões que provinham da equipe gestora.

A equipe de psicologia sempre se mostrou contrária a essa postura e reafirmávamos a todo instante a importância do professor participar do processo, tendo em vista que ele fica a maior parte do tempo com a criança e tem mais elementos para discutir a respeito da transferência. Além disso, a postura de excluir os professores das decisões retira a sua função de pensar/agir sobre o processo pedagógico.

No entanto, o que se percebia era que a exclusão dos professores nessa tomada de decisão ocorria, principalmente, porque os pais procuravam a equipe gestora solicitando a mudança de sala do filho independentemente da opinião dos professores. Vários pais requeriam a transferência acompanhada da ameaça de

mudar a criança de escola caso não fosse atendido. Observe o desabafo da professora durante o TDC:

“No TDC a professora JJJ estava compartilhando com o grupo a sua indignação acerca da atitude da direção de mudar a criança de sua sala para colocá-la em outra sala sem o seu consentimento. De acordo com a professora, a criança estava em estado de desnutrição e, como reclamava isso à mãe, ela (a mãe) ficava incomodada e foi se queixar à direção, exigindo a mudança de sala do filho, caso contrário, iria tirá-lo da escola” (DC039).

Diante da situação, em vez de a equipe gestora conversar com a professora, acatava o pedido da mãe e não comunicava à educadora. Ainda analisando essa questão da transferência de aluno, além de tirarem a criança da sala sem o consentimento do professor, a equipe gestora não comunicava a entrada do aluno para a professora que iria recebê-lo. Em vários momentos escutei relatos de professoras comentando a surpresa de encontrarem o aluno de outra sala na sua turma. Essa falta de comunicação pode ser ilustrada no trecho a seguir:

“Fui à sala da professora BBB para conversar a respeito da transferência do aluno para sua turma e ela mostrou-se pouco chateada, pois já estava conformada com esse tipo de postura da escola. Ressaltou que isso nunca vai mudar. Além disso, relatou que soube da transferência da criança para sua sala por meio da perueira da escola ao levar a neta para a turma” (DC129).

Nessa situação, também se pôde constatar um desânimo da professora em reivindicar ou exigir a sua participação nos processos decisórios que envolviam os seus alunos. É importante considerar que essa postura apática e conformista

diante das decisões da equipe gestora era percebida em muitos profissionais da escola que se sentiam desestimulados a reivindicar já que tinham a certeza de que não conseguiriam mudar a situação.

Outro ponto que gostaria de destacar, também nessa categoria, é que além de não ter uma comunicação entre a equipe gestora e as educadoras, isso também não acontecia entre as próprias educadoras. As professoras envolvidas nesse processo de transferência não dialogavam para saber a respeito do desenvolvimento da criança.

O que se percebia era que a professora que teve o aluno transferido sentia-se desvalorizada e, como represália, ausentava-se desse processo e direcionava à equipe gestora a responsabilidade de trabalhar a mudança com a criança e o mesmo ocorria com a professora que o recebia.

“A professora DDD comentou comigo que a professora CCC, que recebeu o seu aluno, reclamou da criança e disse: ‘quero devolvê-lo a você’. Diante disso, a professora DDD respondeu que nada poderia fazer, porque tiraram a criança da sua turma a pedido da mãe sem o seu consentimento. Segundo a professora DDD, a professora CCC não a procurou para conversar sobre os motivos dessa transferência e nem se interessou em buscar informações de como a criança estava em sala de aula, deixando-a muito chateada” (DC179).

Com o objetivo de conhecer os sentimentos da professora que recebia a criança, deparei-me com o seguinte desabafo:

“A professora AAA estava muito chateada, porque ninguém comunicou a entrada desse aluno e percebia que todas as crianças que davam problemas na escola eram encaminhadas para a sua sala. Ela mostra-se muito indignada sobre a

visão que a escola possuía dela, como a dominadora e isso vem mexendo com o seu estado emocional, pois se sente a ‘megeira da escola’” (DC129).

Diante dessa situação em vez de as educadoras se unirem, se fortalecerem, elas se fechavam em grupinhos ou individualmente, desmoronando as relações sociais, porque ninguém ajudava o outro: cada um cuidava do seu problema. Essa falta de diálogo entre os membros da escola é confirmada por outra professora:

“A professora BBB me explica que na escola não existem trocas de informações sobre as crianças, dizendo: ‘nesta escola você recebe uma criança e não sabe como ela estava na outra sala’” (DC183).

Analisando esses trechos, constata-se que não há um trabalho integrado entre as professoras e a equipe gestora, no intuito de traçar atividades pedagógicas que ajudem a saída e a acolhida da criança, que simplesmente é “jogada” de uma sala para outra. Esse tipo de situação, por abalar o estado emocional das professoras, impediam-nas de buscar a construção de um trabalho coletivo. No entanto, é importante considerar que nesse processo são as crianças que mais sofrem com a mudança e, por isso, deveriam ser vistas como prioridades.

Outro agravante é o fato de a escola não preparar os educadores para a realização das atividades provindas da nova decisão. O episódio a seguir retrata a insegurança das educadoras em trabalhar com as crianças em uma sala de informática por não terem sido consultadas e preparadas:

“Na reunião de Planejamento Pedagógico, a equipe gestora avisou aos funcionários a inauguração da sala de informática, deixando as professoras bastante indignadas, pois construíram uma sala de informática e nem pediram a opinião dos educadores. Após o comunicado da inauguração, a equipe gestora avisou que naquele dia seria realizada uma oficina para ensinar as professoras a trabalharem com os jogos infantis implantados nos computadores. Era evidente a resistência das educadoras com esses jogos, pois achavam que seria impossível ficar com todas as crianças nessa sala de informática mexendo ao mesmo tempo nos computadores, bem como poderia acontecer situações em que elas não iriam conseguir destravar o computador ou coisa assim” (DC100).

Os professores por não participaram no processo de implantação da sala de informática, tiveram resistência para aceitá-la esta nova sala. Ocorreram críticas, inquietações e dúvidas sobre a viabilidade e propriedade desse novo trabalho. Esses comportamentos são esperados, tendo em vista que os professores não se reconheciam no produto desse trabalho e, portanto, deixavam de assumir a proposta por não se sentirem parte dela.

A postura centralizadora da equipe gestora deixava as educadoras desmotivadas a tentarem mudar a situação. Ficavam submissas às ordens da equipe gestora e, sem forças para questioná-las, acreditavam que nada seria mudado:

“A professora AAA trouxe alguns exemplos da postura autoritária da direção e eu a instruí a buscar nos planos de cargos e nas leis educacionais quais são os direitos e deveres de cada um dentro da escola, pois sentia que o seu espaço estava sendo invadido, precisaria reivindicar legalmente e não apenas reclamar. Ela disse que não tinha jeito, tudo já tinha sido feito e nada foi melhorado” (DC113).

No entanto, deve-se mencionar que essa imobilidade também era em decorrência do pouco conhecimento sobre as leis que regem a educação infantil no país. Algumas das mudanças estruturais na escola, como o agrupamento, vieram como formas de novas políticas da prefeitura, mas algumas professoras verbalizavam como sendo algo vindo da equipe gestora:

“Fui conversar com a professora sobre as suas crianças e ela estava bastante insatisfeita com essa mudança na faixa etária, no caso o agrupamento. Reclamou que não aguenta mais essa situação e que a ‘direção é louca, mas elas (professoras) não” (DC108)

Acredita-se que se a equipe gestora possibilitasse, frequentemente, um espaço de discussão com os educadores sobre as políticas educacionais brasileiras, poderia evitar ou diminuir os conflitos existentes.

Enfim, para acompanhar e promover o desenvolvimento infantil no contexto escolar faz-se necessário a participação e o envolvimento de todos os profissionais responsáveis pelo processo pedagógico, cada qual contribuindo e desempenhando o seu papel como agentes promotores do desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças.

c) Crítica destrutiva e/ou descrédito ao trabalho dos educadores

Nesta categoria foram englobadas todas as críticas da equipe gestora dirigidas às atividades desenvolvidas pelos professores e monitores. Essa situação tem ocasionado a desmotivação dos educadores em desenvolver atividades com as crianças.

“As professoras estavam desestimuladas e não tinham mais força de vontade para ir à escola em razão da equipe gestora sempre criticar e questionar tudo o que elas faziam, como se elas não fizessem nada certo” (DC089).

Esse tipo de desabafo era recorrente nas leituras dos diários de campo, nos quais os educadores, frequentemente, relatavam atitudes e palavras da equipe gestora, em especial da direção, desvalorizando os seus trabalhos. Os dois trechos a seguir ilustram o descontentamento de uma professora e de uma monitora:

“Ao perguntar à professora AAA se ela estava bem, ela desabafa dizendo que não aguentava mais ficar na escola, sentia-se desrespeitada e tinha a impressão de que é uma péssima profissional em virtude de sempre criticarem o seu trabalho. Relatou que está nesta escola há mais de 23 anos e pensa em pedir a remoção no próximo ano, pois conviver com a direção tem sido insuportável” (DC113).

“A monitora comenta durante o GEM que naquela escola não há respeito pelo outro e as pessoas são sempre desvalorizadas no que fazem. Todos concordaram com as colocações dessa monitora” (DC141)

A auto-imagem que as professoras vão construindo de si, como péssimas profissionais, estão atreladas à desvalorização dada ao seu trabalho no contexto escolar. É possível identificar o processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos educadores e essa baixa auto-estima vem a interferir, diretamente, na elaboração de propostas pedagógicas, conforme expressa o trecho a seguir:

“Durante as apresentações de cada comissão, uma das professoras queixou-se de que não adiantava entregar a proposta, porque tudo o que era entregue à equipe gestora “nunca prestava” sempre precisava mudar algo no projeto. Esse assunto demandou um bom tempo da reunião, porque cada professora começou a citar exemplos e a expressar os seus descontentamentos” (DC089)

As professoras estavam cansadas, estressadas, desmotivadas e perdidas, sem saber o que fazer para modificar aquela situação insuportável. Além disso, elas não podiam contar com a participação da Orientadora Pedagógica, pois se colocava na mesma situação das professoras. Observe o trecho a seguir:

“Durante o TDC, a Orientadora Pedagógica verbalizava que a atitude das professoras a prejudicaria, porque poderia ser vista como incompetente e que a escola não anda por causa dela, entre outras coisas. As professoras responderam que qualquer reclamação era para ser dirigida a elas e não à Orientadora Pedagógica” (DC130).

Diante de uma série de atos e comentários sobre como a equipe gestora desestabilizava os profissionais da escola, surgiu na escola a abertura de um processo de assédio moral.

“A professora GGG durante o TDC citou vários casos de desrespeito da direção com os funcionários da escola e deixou claro que estava juntando documentos para “incriminar” a direção e abrir um processo de assédio moral” (DC099).

A rotina exaustiva dos educadores, cercada de cobranças e ameaças, gerava um cansaço físico e mental prejudicando o andamento das atividades com as crianças. Houve um momento no qual as crianças foram até abandonadas no refeitório diante de uma situação de estresse da educadora:

“A monitora, ao saber da crítica à sua companheira de trabalho, abandonou as crianças no refeitório dizendo que não ficaria mais naquela escola, foi para a sala de aula e arrumou as suas coisas. Ela gritava muito e batia na mesa dizendo que não tinha o trabalho reconhecido, que as pessoas só reclamavam... A monitora explicava que não tinha uma boa saúde e que iria acabar morrendo naquela escola” (DC146).

Muitas eram as reclamações de desânimo e indignação das educadoras diante das críticas da equipe gestora. Estabelecer um diálogo entre esses dois grupos parecia impossível naquela escola e essa situação virou um cabo de guerra, atingindo diretamente as crianças, que ficavam à mercê das decisões advindas desses conflitos.

Preciso mencionar que a desmotivação atingia, também, a direção da escola, conforme o seguinte desabafo:

“A direção desabafou falando do seu desânimo em continuar na escola. Disse-me que esperava muito da escola, mas percebia que as coisas não andavam e sentia-se desestimulada. Falou-me de sua relação conflituosa com as professoras e que, a todo momento, precisava se defender dos ataques” (DC064).

Diante desse desabafo expliquei que essa relação conflituosa entre a direção e as professoras estava angustiante para ambas as partes. Coloquei o desânimo que também tenho percebido nas educadoras e ponderei que, se não resolvêssemos isso o mais rápido possível as crianças ficariam prejudicadas.

O que percebo nessa escola é uma desmobilização dos educadores em questionar ou exigir a sua participação na escola. Muitos profissionais em virtude das críticas e dos conflitos interpessoais, adoeceram e por isso começaram a se abster dos problemas da escola para garantir a saúde física e psicológica.

“A professora AAA disse-me que a partir de agora iria se preocupar mais com ela e menos com a escola. Para ela, as crianças continuariam a ser o centro de sua atenção, mas iria abdicar dos problemas mais gerais da escola, visto que percebeu que aquela escola não era mais dos professores há muito tempo, pois eles deixaram de ter voz ativa na escola. Falou-me que iria utilizar a filosofia da vaca: ‘cagando e andando para os problemas da escola’” (DC185).

Analisando os trechos apresentados percebe-se que as professoras queriam ser escutadas e respeitadas, mas com o decorrer do tempo começaram a perder forças e cada uma, aos poucos, foi se retirando para as suas salas e começaram a contar os dias para se aposentar. Diante desse turbilhão, estão as nossas crianças vivendo um dia de cada vez, sem saber ao certo o que estão fazendo na escola e qual o papel da escola em suas vidas.

d) Espaços de reuniões coletivas na escola pouco aproveitados.

Nesta categoria estão incluídos todos os momentos em que as professoras relatam a falta de planejamento e organização, bem como a fragilidade com que são debatidos os temas nos espaços de TDC.

O que se vem percebendo é uma reclamação das professoras com relação à ausência de programação nas reuniões semanais de TDC na escola, conforme comenta uma professora a seguir:

“A professora EEE disse-me que a Orientadora Pedagógica não tem uma programação das atividades que irá realizar no TDC com as professoras revelando um total desinteresse e falta de compromisso profissional. Para a professora EEE essa postura da Orientadora Pedagógica faz com que as educadoras não levem a sério o momento de TDC na escola” (DC095)

Esse tipo de situação ocasiona, de acordo com professora, a apatia ou o desinteresse das professoras em participarem desses espaços que deveriam ser organizados para pensar a respeito de propostas pedagógicas. Essa falta de planejamento da Orientadora Pedagógica foi sentida pela equipe de psicologia:

“Expliquei a direção que o TDC era um espaço que não estava servindo para promover o desenvolvimento das crianças, ressaltai que eu havia sugerido a utilização do POC há três semanas para ser trabalhado e até agora não tivemos espaço para isso. Falei da urgência em acompanharmos as nossas crianças, pois o tempo estava passando e nada estava sendo feito” (DC063).

Pelas análises e observações feitas, notamos uma ausência de objetivos e de planejamento. As atividades eram desenvolvidas aleatoriamente. Outro

agravante trazido pelas professoras era a fragilidade e a superficialidade com que eram discutidos os textos nessas reuniões, como retrata o trecho a seguir:

“A Orientadora Pedagógica iniciou o TDC explicando a respeito da pedagogia de projetos, socializando o que seria planejado para este ano com as crianças na escola. Uma professora questionou a O.P. sobre o tema, dizendo que a complexidade do assunto não poderia ser debatida em uma hora. E pela discussão ficou claro que a professora tinha razão, uma hora do dia seria insuficiente” (DC089).

De fato, em vários momentos, pudemos presenciar atitudes descontextualizadas e/ou dinâmicas inapropriadas da Orientadora Pedagógica para discutir os textos nesses espaços de formação do professor, conforme expresso no trecho a seguir:

“A Orientadora Pedagógica fez a leitura do texto “Apenas brincando”, durante o TDC, para as professoras e essa dinâmica não prendeu a atenção das educadoras, ficaram dispersas. Após o término da leitura do texto, a O.P. entregou outro texto denominado “Linguagem infantil: outras formas de leitura”. Nesse momento solicitou que as professoras formassem grupos para lerem o texto e, posteriormente, abriria para discussão. Cada grupo recebeu um texto e isso levou as professoras a reclamarem, porque ficava inviável a leitura do texto por ser muito extenso para o pouco tempo dedicado a essa atividade. Enquanto as professoras ficavam conversando em vez de fazerem a leitura, a O.P. tirava xerox de outro material e ao retornar ao grupo falou a respeito das inscrições de um curso sobre educação infantil e não debateram o texto entregue às professoras” (DC098).

Diante dessas atitudes da Orientadora Pedagógica em não demonstrar interesse em discutir os textos levados ao grupo, faz com que as professoras

sintam que estão perdendo tempo nesse espaço. Além disso, as professoras ao perceberem a fragilidade teórica da Orientadora Pedagógica não a escutavam e nem demonstravam interesse em debater os textos entregues.

“A Orientadora Pedagógica iniciou a reunião lendo um texto para as educadoras que, geralmente, não são aproveitados. Durante a leitura ficava visível o desinteresse das educadoras, surgindo algumas piadas a respeito do texto” (DC086)

No entanto, não se deve culpabilizar apenas a Orientadora Pedagógica pelo pouco aproveitamento dado a esse espaço, pois, geralmente, quando se discutia questões pedagógicas, o grupo, em sua maioria, se distanciava desse debate e, por conseqüente, de sua construção, e quando chegava o material pronto reclamavam, dizendo que não iriam seguir a proposta sugerida.

“No horário do TDC a Orientadora Pedagógica entregou um material que continha a rotina de cada professora e isso ocasionou uma grande discussão. As professoras eram enfáticas ao afirmarem que não iriam seguir aquela rotina proposta, deixando a Orientadora Pedagógica irritada, pois ela argumentava que havia marcado dois TDi com as professoras para a discussão daquela rotina e elas nunca davam sugestões e, por isso, teve que elaborá-lo sozinha e agora se deparava com a resistência das professoras em não seguir a proposta” (DC130).

É visível que as professoras possuíam uma parcela de responsabilidade para a não concretização dos objetivos propostos: elas também demonstravam desinteresse em participar da elaboração das propostas pedagógicas da escola. O trecho a seguir exemplifica essa situação:

“Em razão das conversas paralelas durante a reunião a Orientadora Pedagógica se alterou e pediu a participação de todas. Percebi que ela estava muito chateada com todo aquele descaso, pois estavam decidindo questões sérias que demandavam a atenção de todos os educadores” (DC088).

De fato, a Orientadora Pedagógica não era a única responsável pelo pouco aproveitamento dos espaços coletivos e sentia-se desrespeitada por não ter a atenção das professoras.

A reunião a seguir ilustra a ausência de articulação entre as professoras e Orientadora Pedagógica, revelando a falta de um trabalho coletivo organizado:

“Durante o TDC a Orientadora Pedagógica entregou um questionário às professoras, o qual ajudaria a elaborar a pedagogia de projetos. Enfatizou que a escola tinha um prazo para a entrega do projeto e, caso não conseguisse entregar, iria solicitar às professoras que assinassem um documento se responsabilizando pela não entrega, tendo em vista que já havia comunicado o prazo para o grupo e elas não deram muita importância. Isso gerou um maior atrito na reunião. As professoras começaram a culpar a O.P., dizendo que ela deveria saber priorizar as coisas e, se tivesse falado da urgência elas não iriam relutar em responder” (DC090).

Em vários momentos, após participar desses encontros, saía muito desestimulada e às vezes revoltada com toda essa desorganização em planejarem algo que beneficiasse as crianças. Tudo era feito em última hora. Diante de várias participações no TDC, constatei que este espaço era utilizado apenas para discutir questões pessoais, ou melhor, de interesses pessoais, ao

invés de ser utilizado para buscar estratégias e decisões que promovessem o desenvolvimento das crianças. Esta percepção era compartilhada pela direção:

“A direção queria mudar toda a estrutura do TDC, mas sentia muita resistência das professoras que não entendiam os objetivos deste espaço e ficavam indignadas quando não se discutia no TDC questões como abonada, calendário, feriado, entre outras coisas que só dizem interesses a elas” (DC064).

Na escola, o que se constatava é que neste espaço as discussões ficavam atreladas a questões pessoais e isto atingia diretamente a organização e o funcionamento dos TDC. As relações interpessoais na escola estavam tão desgastadas que as professoras aproveitaram vários momentos do TDC para desabafarem o seu descontentamento com o desrespeito aos seus trabalhos pela equipe gestora, e isto prejudicava no andamento das atividades direcionadas a este espaço. Por mais que as pautas levassem a discussões de planejamentos pedagógicos, bastava um professor fazer uma crítica com relação à escola e tudo caminhava para essa direção, virando um tumulto.

“A equipe de psicologia foi apresentar a devolutiva do projeto para os professores no TDC e durante a apresentação, algumas professoras entravam com assuntos que não estavam relacionados, diretamente, ao que discutíamos. Elas verbalizavam a sua insatisfação, desmotivação e baixa auto-estima em decorrência de passar o ano todo recebendo críticas da equipe educacional” (DC142).

Sentia que as professoras utilizavam aquele espaço para desabafar e buscar soluções em conjunto que melhorassem as condições das relações sociais

na escola. Às vezes sentia como um pedido de socorro: as professoras queriam ser escutadas e ansiavam por uma atitude da Orientadora Pedagógica para contornar a situação.

No entanto, não pode ser deixado de mencionar que, em alguns encontros, as educadoras mostravam-se interessadas em discutir questões referentes à criança, mas isso acontecia quando elas participavam do processo de decisão do que gostariam de debater no TDC.

“No TDC a equipe de psicologia discutiu acerca da violência doméstica e o debate foi bastante proveitoso, as educadoras participaram e mostraram-se interessadas no tema. Muitas trouxeram casos que vivenciaram em sala de aula com o intuito de partilhar e/ou trocar experiências além de trazerem questões que elas próprias vivenciaram na infância” (DC103).

Diante desse fato, fica evidente que quanto maior a participação dos educadores na elaboração do TDC maior a adesão e interesse em participar. De modo geral, o TDC não era bem aproveitado pela equipe escolar com o objetivo de buscar melhorias para a educação infantil e assim promover o desenvolvimento das crianças. Era um espaço que discutia, frequentemente, orientações burocráticas ou pessoais e, dificilmente, algumas políticas educacionais que estavam em vigor. Perdia-se muito tempo com conversas paralelas ou com questões sem muita importância. Além disso, dificilmente o grupo chegava a um consenso e, então, poucos encaminhamentos eram elaborados.

e) Relação conflituosa entre escola e família

Nessa categoria foram consideradas as situações que apontam algumas dificuldades encontradas na relação família e escola, utilizando como base os relatos trazidos pelos educadores, pelos pais e pela observação da pesquisadora.

A inserção da pesquisadora na instituição de educação infantil possibilitou conhecer qual o nível de participação da família no processo escolar dos seus filhos. Foi constatado que, na maioria das vezes, as famílias são apenas informadas das decisões da escola. O trecho a seguir elucida uma reunião em que a professora solicita aos pais que não trabalham para deixarem os filhos alguns dias em casa, em virtude de terem poucos educadores por causa da licença prêmio.

“A professora conversou comigo a respeito de uma mãe que chamou as educadoras de “vagabundas”. Isso aconteceu porque teve um dia em que a professora convocou todas as mães em particular e explicou que teriam poucos monitores durante o mês, por causa da licença prêmio, e estava sugerindo às mães que não trabalhavam que deixassem o filho alguns dias em casa. A mãe saiu da conversa chamando o pessoal de vagabundo pelo corredor. A professora, ao saber disso, foi pedir satisfação à mãe no outro dia. De acordo com a professora, assim que a mãe chegou foi logo perguntando: ‘Quem é vagabundo aqui?’. A mãe ficou constrangida e a professora disse que ela não poderia desmerecer o trabalho das educadoras e questionou a mãe como ela poderia deixar o filho com vagabundas, visto que não acreditava no seu trabalho. A professora falou que a mãe voltou quieta para a casa e, desde então, nunca mais a desrespeitou” (DC175).

Essa solicitação da professora às mães sem uma conversa prévia para a resolução do problema de ter poucos educadores por criança ocasionou

desentendimento e, conseqüentemente, a resistência das mães em acatar os pedidos das professoras. Acredita-se que se houvesse uma conversa esclarecedora, sugerindo a participação das mães na resolução dos problemas poder-se-iam evitar alguns conflitos.

Ainda percebe-se nesse trecho que a resolução do problema encontrado pela professora foi direcionada aos pais em vez de ser para a Secretária Municipal de Educação. É fato que o número desproporcional de educador/criança traz prejuízo ao desenvolvimento infantil, mas isso não deve ser resolvido deixando as crianças em casa e, sim, reivindicando a entrada de um profissional substituto durante o período necessário.

Infelizmente, a mãe por não ter ciência dos problemas da escola, ofende as educadoras, ao invés de questioná-las se a ausência da criança na escola não traria prejuízos ao seu desenvolvimento. A decisão tomada pela professora fortalece ainda mais a visão que a comunidade possui da educação infantil como um espaço sem grande importância para a formação da criança.

Diante dessa situação, a criança é sempre a maior prejudicada, pois o seu afastamento da escola a exclui de atividades que possibilitam a promoção do seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Além disso, o seu retorno à escola se dará como uma nova adaptação, deixando-a mais confusa e insegura.

Na escola era comum ouvir dos educadores os seus incômodos com relação aos pais que gostariam de receber, com mais frequência, informações de como estava o filho na escola:

“A monitora comentou comigo sobre uma criança dizendo que a mãe liga, constantemente, à escola para saber como está o seu filho e que isso estava deixando-a muito irritada. Essa mãe quando vai buscar um parente na EMEI ao meio-dia sempre dá uma passadinha na CEMEI para saber da criança. A monitora estava, realmente, muito chateada com a atitude da mãe” (DC061)

Os educadores preferem que os pais fiquem longe da escola, principalmente, de sua sala de aula, mesmo que essa presença seja importante para a criança:

“As professoras, nas reuniões de pais, explicam que durante o período de adaptação as crianças ficam na primeira semana apenas duas horas na escola sem a presença dos pais. De acordo com as professoras, se os pais ficarem com as crianças nesse período, vai atrapalhar o processo de adaptação: ‘as crianças precisam se acostumar a ficar na escola sem a presença dos pais’”. (DC023).

Defendemos a necessidade de se estabelecer uma relação mais estreita entre a família e a escola nos processos de resoluções de problemas que envolvem diretamente o bem-estar físico, social e psicológico das crianças. Os pais precisam ter ciência das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola e, com base nisso, argumentar com os educadores se a resolução encontrada é a mais adequada.

A falta de diálogo entre a família e a escola impossibilita o educador de conhecer o contexto de vida social e econômico da criança ocasionando, entre outras coisas, a exigência de solicitações inviáveis aos pais, como por exemplo, a entrega dos materiais higiênicos requeridos pela escola. Alguns educadores não recebem as crianças que não levam esses materiais e isso desrespeita o direito

da criança à educação, pois não se pode obrigar a família a levar os materiais para assegurar a permanência da criança na escola. O trecho a seguir exemplifica a situação de uma mãe perante a falta desses materiais:

“A mãe me contou que transferiu a sua filha de sala porque a professora anterior reclamava constantemente da falta de material e um dia solicitou que ela voltasse com a filha para casa e só retornasse com o lenço umedecido. Isso deixou a mãe muito constrangida e foi à direção denunciar a postura intimidadora da professora e solicitou a saída da criança da escola. Diante disso, a direção conseguiu convencer a mãe a transferir a criança de sala e não a tirá-la da escola” (DC121).

Diante desse desabafo da mãe, expliquei que ela agiu corretamente, porque a criança não poderia ser impedida de frequentar a escola por falta de materiais, pois é um direito da criança o acesso à Educação Infantil. Essa conversa foi repassada à direção que se mostrou muito indignada com a ação da professora:

“De acordo com a direção, que presenciou a discussão entre a professora e a mãe, ambas se insultaram e quase partiram para a briga. A direção ressaltou que não irá tomar partido na briga e iria só intermediar a conversa. Ela tem consciência de que a mãe está certa e que tem todo o direito de fazer uma denúncia e gostaria que isso acontecesse para mostrar às professoras que as atitudes impensadas têm consequências graves” (DC121)

Com o desentendimento entre a professora e a mãe, a criança foi a maior prejudicada, pois teve que ser mudada de sala no meio do ano e passou novamente pelo processo de adaptação. Uma relação saudável entre família-

escola impediria ou dificultaria ações que trouxessem danos ao desenvolvimento social e emocional da criança.

A percepção de que os pais e professores constroem um do outro com base em impressões pessoais, impossibilita a construção de uma interação sólida entre esses dois agentes educativos. Alguns professores não dão crédito aos relatos trazidos pelos pais por acreditarem que essas informações são carregadas de fantasias, o que pode ser muito perigoso como em um caso de suspeita de abuso sexual do qual a professora fez o seguinte comentário:

“De acordo com a professora, a criança em sala de aula é bastante participativa e alegre e, mesmo depois desse suposto abuso sexual, não percebeu nenhuma alteração na criança. A professora acha que talvez isso não tenha acontecido, pois considera a mãe bastante imaginativa e muito criativa” (DC003).

Pode-se inferir que esse tipo de percepção construída pelos professores acerca dos relatos dos pais, contribui para o afastamento da família. Os pais temem expor as situações familiares com medo de serem desacreditados pela escola. É nítido que essa situação conflituosa entre a família e a escola só ocasiona prejuízos à criança que deveria ser protegida. A família e a escola devem juntas garantir a segurança, o bem-estar e o direito das crianças.

O estreitamento na relação escola-família pode auxiliar os educadores a construir propostas ou atividades pedagógicas mais próximas do contexto de vida da criança, das suas necessidades, bem como ajudá-los a compreender o seu aluno através do acesso a elementos da sua vida família.

A comunicação entre as professoras e os pais ocorria, geralmente, via bilhete ou caderno da criança e isso prejudicava uma interação mais próxima. Por vários momentos presenciei professoras extremamente chateadas com bilhetes de mães insinuando que a criança não estava sendo bem cuidada na escola por se machucar, frequentemente, nesse espaço. Essa comunicação via bilhete, impossibilitava uma conversa mais próxima com os pais e só afastava ainda mais a possibilidade de relação entre eles.

Essa observação é confirmada na pesquisa de Pacheco e Dupret (2004) quando entrevistaram famílias que possuíam crianças na educação infantil e constataram que a relação família-escola se dá, geralmente, no nível da informação, isto é, não há uma interação ou uma conversa, e sim informes. Dificilmente a escola abre espaços para trocas com o intuito de amenizar as dúvidas, inquietações e insatisfações dos pais.

A escola precisa oferecer espaços e informações às famílias para que se sintam mais seguras para se aproximar. No entanto, o que se percebe é uma falta de espaços para conhecer a opinião dos pais sobre a escola e os filhos.

“Fui a EMEI para participar da palestra sobre doenças sexualmente transmissíveis que seria dada aos pais, e me informaram que a atividade tinha sido cancelada em razão do pequeno número de pais. Isto é péssimo, porque a escola não considerou os pais que vieram e tiveram interesse no assunto. Eles poderiam pelo menos dar uma assistência aos pais que sentiram a necessidade de escutar sobre o tema. Essa postura da escola só vem a agravar o afastamento da família e escola, porque os pais ficam desestimulados a participar de qualquer evento na escola visto que não tem a certeza se haverá realmente a atividade proposta” (DC049).

Além disso, a escola tem dificuldade para abrir espaços para os pais discutirem questões políticas, como a situação da educação infantil no país. A família tem espaço na escola desde que seja para discutir questões pontuais relacionadas ao desenvolvimento das crianças.

“Conversei com um dos integrantes da equipe gestora escolar sobre o interesse do representante de pais em discutir nas reuniões de pais algumas propostas políticas. A Orientadora Pedagógica pediu que eu tivesse cuidado com esse pai, porque já aconteceu uma briga no NAED em virtude das reivindicações desse pai. O NAED tentou explicar ao pai que as reformas não acontecem da forma como ele quer. Expliquei à Orientadora Pedagógica que o encontro de pais era um espaço aberto e ele tinha o direito de participar e de se manifestar. A Orientadora Pedagógica concordou, desde que mantivéssemos um controle nessas reuniões, depois que ficou sabendo que havia um político por trás desse pai ” (DC182).

A escola deve estabelecer uma rede de apoio com a família para favorecer a proteção e o desenvolvimento da criança. E para isso é fundamental abrir espaços de discussões políticas visando à garantia dos direitos da criança a uma educação de qualidade e gratuita.

Dentro dessa linha de pensamento, o psicólogo escolar tem muito a contribuir nesses espaços e para isso precisa romper com o modelo clínico de orientação a pais, educadores e criança e promover espaços de debates que visualizem uma mudança estrutural na instituição. Isso pode acontecer por meio de discussões e encaminhamentos que reivindiquem a melhoria na Educação Infantil, com vista à promoção do desenvolvimento social e emocional das crianças.

f) O contexto de violência da criança

Nesta categoria são consideradas as situações de violência e negligência às quais as crianças da escola estão submetidas e como essa situação impossibilita a realização de estratégias que promovam o desenvolvimento das crianças.

A presença do tráfico de drogas na comunidade escolar influencia diretamente na tomada de decisões referentes a denúncias como, por exemplo, o caso de abuso sexual. Os traficantes diante do abuso sexual infantil no bairro tomam as próprias medidas para impedir a entrada de policiais e conselheiros tutelares e uma delas é impedir a família de fazer qualquer denúncia. O trecho a seguir exemplifica a situação de uma mãe impedida pelos traficantes de fazer a denúncia de abuso sexual da filha:

“Conversei com a equipe gestora sobre o caso da criança que sofreu violência sexual e relatei a situação delicada da mãe com relação à denúncia, pois foi orientada pelos traficantes a não comentar nada para evitar a entrada de policiamento no bairro, caso contrário sofreria represálias. Esta situação foi resolvida com a intervenção dos traficantes que deram uma surra no agressor e o expulsaram do bairro” (DC111).

A escola como um dos agentes de proteção da criança sente-se na obrigação de fazer uma denúncia, no entanto, tal atitude pode ocasionar danos maiores à família vitimizada. Os agentes, diante dessa situação, sentem-se imobilizados, inicialmente, a tomar alguma atitude. Nesse tipo de contexto a denúncia passa a ser pensada de forma responsável e contextualizada, considerando-se a segurança física da família.

Sabe-se que algumas das instruções dadas à escola ou a comunidade diante de situações de violência física, sexual, institucional ou psicológica é a denúncia e a busca de apoio nos setores da saúde, educação, assistência social e judiciária para traçar estratégias de intervenção. No entanto, quando nos deparamos com esse tipo de comunidade onde o tráfico de drogas é quem comanda e dita as regras fica impossível a busca desses recursos, quando a escola ou a comunidade é ameaçada e/ou instruída a não fazê-la.

A criança, diante desse contexto fica com o seu desenvolvimento emocional e social prejudicado em virtude da denúncia ser algo que dificilmente acontece e, com isso, a criança fica sem o acompanhamento de uma equipe especializada e sem proteção.

Para agravar a situação, alguns professores tendem a omitir a violência doméstica das crianças, não comentam, e, às vezes, a equipe gestora tem que ficar atenta a todas as crianças, pois nem sempre quando a criança aparece com alguma marca no corpo isso é comunicado. Essa omissão é presente na situação relatada pela Orientadora Pedagógica:

“Em conversa com a Orientadora Pedagógica ela me relata o caso de uma criança da professora EEE, dizendo que essa criança precisa de uma atenção especial porque tem vindo à escola com marcas no corpo. Segundo a professora a criança está bem e que o problema é com a família e, quanto às marcas, ela justifica dizendo que o menino tem muita alergia e por isso fica sempre vermelho. No entanto, quando a Orientadora Pedagógica a questionou sobre uma marca no pescoço em formato de um triângulo a professora não soube responder” (DC132).

A postura da professora revelou a falta de envolvimento com a situação de violência doméstica à qual está sendo exposta a sua criança, traduzida pelo medo da professora em denunciar essa situação e ser obrigada a tomar as devidas providências, no caso a denúncia.

De fato, a denúncia naquela comunidade é uma atitude perigosa a ser tomada, embora isso não justifique a indiferença dada à criança violentada. De acordo com a legislação sobre maus-tratos no Brasil, os profissionais são obrigados a denunciar e, caso isso não seja cumprido o profissional pode ser punido. Ao mesmo tempo, porém, a rede de proteção aos profissionais que denunciam está aquém do necessário.

Uma das hipóteses que levanto diante da indiferença dos educadores em não querer conhecer o contexto de vida da criança é: os educadores encontram-se em uma situação delicada, pois se denunciam podem sofrer represálias da comunidade e se não denunciam vão responder legalmente por isso. Assim, os educadores preferem se omitir a se envolver com o contexto de vida da criança.

A esse respeito, Guzzo (2005) já trazia reflexões sobre a postura dos educadores diante da história de vida das crianças. Considerava que existia o temor dos educadores em conhecer essa realidade, pois não queriam se comprometer e não sabiam lidar com a situação. Existe o sentimento de impotência e ausência de proteção também aos professores.

Diante disso, uma das medidas que poderia ser estabelecida pelo psicólogo escolar seria abrir espaços de discussão com os educadores e com os pais sobre o impacto da violência no desenvolvimento de seus alunos e de seus filhos, mostrando os benefícios da denúncia, no caso, o acompanhamento da criança por

profissionais especializados, já que apenas a expulsão do agressor não é o suficiente. Enfim, buscar em conjunto caminhos que viabilizem o acompanhamento das crianças vitimizadas, sem trazer prejuízo à integridade física da família e dos educadores.

De fato, é uma realidade muito difícil de ser trabalhada pelo psicólogo escolar. O combate às situações de negligência e violência sob todas as formas está muito além de sua ação. É preciso uma mudança social e política no país que contemple e/ou assegure os direitos da população.

A situação de violência é tão presente na escola, que a ex-diretora precisou abandonar o cargo por ter sido ameaçada, já que sua postura incisiva de denunciar todos os tipos de violência e de cobrar dos educadores esse mesmo tipo de atitude, deixou a comunidade escolar temerosa quanto a essa profissional. O seu envolvimento com o contexto de vida das crianças era algo marcante na sua atuação, enfrentando o que fosse preciso para garantir a integridade psicológica, emocional e física das crianças.

A violência repercute diretamente no trabalho pedagógico dos professores, que são impedidos de tomar algumas providências por causa das ameaças de alguns pais. Durante o horário de parque, a professora conversou comigo sobre uma situação que ocorreu em sua sala de aula e que vem deixando-a muito preocupada:

“De acordo com a professora a mãe do seu aluno A veio solicitar a transferência para outra sala, porque o pai da sua aluna B ameaçou a família do aluno A caso ele viesse a bater novamente em sua filha. A mãe do aluno A, com o objetivo de evitar alguma ‘tragédia’ queria mudar o filho de sala e, caso não fosse possível iria tirar a criança da escola. A professora expressa a sua preocupação dizendo ‘sinto que estou trabalhando com a faca no pescoço’, pois dentro de uma sala de

aula com crianças pequenas fica impossível evitar que alguns acabem brigando” (DC145).

A professora comenta que a solução encontrada diante da situação foi deixar as crianças longe da criança B, com receio até de alguém simplesmente encostar nela e ela comentar com o pai. O medo sentido pela professora interfere na forma de agir e de propor atividades com as crianças. Além disso, a professora teme que essa ameaça dada à família possa vir a ela por não conseguir evitar que as crianças briguem entre si. Esse tipo de situação proporciona uma vivência escolar baseada no medo e na ansiedade.

A escola, diante desse contexto de violência, tenta garantir a sua segurança por meio do silêncio. Esse comportamento de escola amordaçada²⁵ foi presenciado durante uma reunião de TDC com os professores:

“Durante o TDC a equipe gestora comenta sobre o tiroteio na padaria e afirma que os envolvidos são pais das crianças da escola. A professora relata nessa reunião a conversa que teve com a criança do pai que atirou e a outra professora fica bastante surpresa com isso, querendo saber quem é a criança da sua sala que teve o pai baleado e a professora ficou com medo. A equipe gestora aconselha as professoras a não ficarem comentando sobre o assunto, porque uma funcionária da escola tinha ido até a padaria no dia seguinte e o pai que atirou estava lá para saber se tinha câmera. Além disso, a polícia já veio à escola para saber se estava tudo bem. As professoras concordam em não comentar nada sobre o assunto, porque na comunidade a melhor postura é sempre o silêncio” (DC131).

²⁵ Expressão utilizada pela professora Raquel Guzzo, em 2005, na sua pesquisa intitulada “Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto”.

Examinou-se que as vivências familiares das crianças que convivem com situações de violência invadem o cotidiano escolar por meio de atitudes, comportamentos e brincadeiras das crianças. O trecho a seguir retrata esta situação:

“Durante o parque uma criança estava brincando de apontar o dedo para o cavalo como se estivesse atirando, levando a professora e a monitora a fazerem comentários. Segundo a monitora, a criança brinca até de Roleta Russa com a arma e comentou que isso é aprendido na família. Relatou que a família da criança vem de gerações com precedência na polícia: os tios foram mortos por policiais e o pai estava seguindo o mesmo caminho” (DC114).

As monitoras eram muito próximas da realidade de vida das crianças por serem moradoras do bairro, assim, muitas das crianças eram suas vizinhas ou parentes e isso facilitava na obtenção de informações sobre o contexto familiar dos alunos.

“Fui conversar com a monitora para saber se a criança estava indo à escola. De acordo com a monitora, ela só veio dois dias e a monitora disse que conhece a família da criança. A mãe é viciada há mais de 23 anos e já deu vários filhos, um deles foi adotado por uma monitora que trabalhou na escola. Para a monitora, a mãe não tem mais jeito, pois já está no vício há muito tempo e quando tinha um filho estudando na escola, vinha pedir muitas coisas para as educadoras, depois ficaram sabendo que ela vendia o que ganhava para comprar drogas” (DC055)

Ao que parece, o educador, ao se envolver com o contexto de vida das crianças e de seus familiares, debruça-se em um turbilhão de sentimentos e de mobilizações, no caso, até na adoção de uma criança pela educadora. Além disso,

é percebida, no relato anterior, a descrença da monitora de que algo possa ser feito, tendo em vista que a “mãe não tem mais jeito”.

Quero manifestar que, sem a confiança das educadoras na pesquisadora seria impossível desvelar essa realidade. Graças aos relatos trazidos por elas e pelos familiares foi possível desvelar a realidade de violência nas quais as crianças da escola estavam submetidas. Diante dessas informações era possível pensar e agir de forma responsável, contextualizada e consciente das consequências de cada ação.

3.2.2. NA VISÃO DAS PROFESSORAS

a) Dificuldade em desenvolver trabalhos pedagógicos em conjunto

Esta categoria refere-se a todos os relatos considerados pelas professoras em que elas elucidam as dificuldades encontradas para desenvolver as atividades pedagógicas com os outros integrantes da equipe escolar. Dentre as dificuldades apresentadas, consideram a ausência de um trabalho integrado entre o professor e o monitor.

“A professora EEE durante o TDC alega que o trabalho desenvolvido por ela em sala de aula é destruído à tarde pelas monitoras e que não sabe mais o que fazer para resolver esta questão. Solicitou que desenvolvessem um trabalho com as monitoras. Outra professora confirmou essa fala e citou como exemplo o período da alimentação, em que a forma como ela alimenta as crianças pela manhã é totalmente diferente do procedimento da tarde. Acha as monitoras muito frias e mecânicas nesse horário tão especial para as crianças” (DC091).

A dificuldade em desenvolver um trabalho integrado entre o professor e monitor deve-se também à postura de superioridade do professor diante do monitor. A discriminação ou a desvalorização do trabalho dos monitores parece estar associada à própria condição social desses profissionais e à sua formação. Isso ocorre porque alguns professores não acreditam na capacidade de intervenção pedagógica dos monitores, exatamente porque eles não apresentam, em sua grande maioria, uma formação direcionada ao trabalho com crianças dessa faixa etária (Costa, Euzébios Filho e Guzzo, 2009).

Alguns professores acreditam e defendem a divisão do cuidar (monitor) e do educar (professor) e isso tem impedido a participação dos monitores nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Observe o trecho a seguir:

“A professora GGG veio se queixar da professora EEE, pois ela sempre tenta separar o trabalho do monitor e do professor. De acordo com a professora GGG, a professora EEE não troca a fralda de nenhuma criança porque acredita que esse serviço é do monitor. A professora AAA disse-me que essa postura é discriminatória e por isso fica, realmente, difícil trabalhar em conjunto” (DC091)

Analisando o trecho anterior percebe-se que nem todas as professoras são adeptas dessa dissociação: algumas defendem a posição de integrar cuidar e educar. No entanto, há uma conformação ideológica do modelo pré-existente nessas instituições, onde existe uma clara delimitação nas funções do cuidar e do educar entre as profissionais. Essa situação é confirmada no episódio a seguir:

“Durante o TDC os grupos foram divididos por agrupamentos. O agrupamento I discutiu basicamente a questão do Brincar, do Respeito e da Relação Cuidar e Educar. A professora EEE manifesta a sua opinião defendendo a idéia de que o cuidar e o educar são questões dissociadas, cada um tem um papel para assumir na sala de aula” (DC091)

A diferenciação entre professoras e monitores inicia-se já no próprio processo seletivo e de formação desses profissionais, uma vez que para a contratação dos monitores não se exige uma formação específica para trabalhar com crianças, como ocorre com os professores. Essa situação contribui para a

legitimação de uma relação de subordinação e dominação. Os professores, por terem uma formação mais qualificada para trabalhar com as crianças, são os responsáveis pelas decisões das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula, cabendo ao monitor segui-las sem nenhuma contestação (Costa, Euzébios Filho e Guzzo, 2009).

b) Decisões da equipe gestora sem a participação da professora

São todas as decisões provenientes da equipe gestora sem a participação das professoras e, portanto, sem o seu consentimento. A exclusão das professoras na participação das decisões tem provocado prejuízo no desenvolvimento das crianças, porque não são preparadas anteriormente para as mudanças. Esse fato pode ser ilustrado por uma conversa registrada em diário de campo:

“Fui conversar com a professora a respeito do remanejamento de crianças para saber a sua opinião sobre este assunto. A professora NNN mostrou-se muito indignada com esta atitude, disse que a escola não pensou nas professoras e nem nas crianças, tendo em vista que elas estavam sofrendo com esta mudança de sala, pois se tornou uma nova adaptação. Disse-me que não preparou as suas crianças para a entrada em outra sala e, conseqüentemente, para outra rotina e percebia que elas estavam sofrendo muito para acompanhar as outras crianças que já estavam na sala” (DC071)

Sobre a transferência de crianças outra professora comentou:

“A professora FFF acha que esse tipo de atitude prejudica no andamento das atividades pedagógicas com as crianças, pois existem projetos que elas já começaram a desenvolver com as crianças desde sua chegada e que as novas não passaram por isso. Além disso, a professora FFF enfatizou que não vai repetir tudo de novo com essas novas crianças e vai continuar de onde parou. Ela se sentia desmotivada e desrespeitada por não ter sido avisada pela equipe gestora dessa atitude. Tentei explicar que juntas poderíamos encontrar uma forma de trabalhar essas questões que estavam diretamente atingindo as crianças, conversando com a gestão da escola e procurando soluções para isso. A professora FFF disse-me que não adiantaria porque a gestão não escuta ninguém” (DC071).

Essa situação de excluir os professores da decisão provoca desmotivação, bem como a resistência. Uma das formas encontradas para revidar essa atitude é não desenvolvendo atividades com as crianças.

Além da transferência de aluno, a mudança de monitor em sala de aula também tem deixado as professoras bastante chateadas. Isso porque a decisão de tirar e colocar monitor na sala prejudica o andamento das atividades desenvolvidas com as crianças. Além desse aspecto, as professoras reclamam que a equipe gestora da escola não consegue perceber a necessidade do professor e da criança. Podemos ilustrar a situação com o seguinte episódio:

“A professora estava muito chateada em virtude da vice-diretora tirar a monitora da sua sala de aula para substituir outra monitora que faltou. Ela falou-me que a escola entrega e tira monitor da turma dela, atrapalhando toda a sua atividade com os alunos. Diante disso, a vice-diretora colocou outro monitor na sala da professora deixando-a mais irritada, pois queria a monitora da sua sala que estava mais acostumada com a rotina das crianças. De acordo com a professora a vice-diretora atrapalhava muito na escola, não conseguia entender a necessidade do aluno e nem do professor”. (DC173).

Ao final dessa conversa a professora acrescentou:

“(...) ‘na cabeça da vice-diretora basta ter alguém para ficar cuidando das crianças na escola, pois não conhece as atividades que são desenvolvidas em sala de aula” (DC173).

Diante dos relatos das educadoras, percebe-se que nessa instituição não há um trabalho coletivizado, as decisões provêm de cima para baixo, sem uma participação dos educadores e as crianças sofrem com essas decisões, tendo em vista que os educadores que possuem um contato direto com elas não são preparados para a mudança e, com isso, não conseguem desenvolver uma atividade apropriada, visando ao bem-estar dos seus alunos.

c) Não existe suporte pedagógico da equipe gestora

São todos os momentos trazidos pelas professoras em que elas não puderam contar com a participação e/ou auxílio da equipe gestora no trabalho com as crianças. Esta categoria elucida a necessidade do professor em ter um suporte para desenvolver atividades com as crianças.

“A professora falou-me da dificuldade em trabalhar com a criança em sala de aula. Perguntei se ela estava tendo algum suporte da Orientadora Pedagógica para traçar um planejamento pedagógico que possibilitasse a inclusão dessa criança na sala e ela me disse que nunca tiveram um suporte de ninguém, a escola simplesmente coloca as crianças em suas salas e elas que se virem” (DC148).

Além disso, os professores novos e/ou substitutos são encaminhados para a sala de aula sem um preparo para lidar com a turma. Observe o trecho a seguir:

“A professora DDD falou-me que este ano é a sua primeira experiência com o agrupamento e não foi preparada para lidar com esta dinâmica de sala, prejudicando a criança” (DC174).

Diante dessa ausência de suporte alguns professores aproveitavam a atividade pedagógica da sua colega de trabalho, utilizando-a em sua sala sem ter participado do processo de construção de atividade.

“A professora veio me informar que como ontem teve o dia das crianças na escola, ela não iria desenvolver nenhuma atividade na sala. Sugerir à professora que fizesse pelo menos uma atividade de desenho, solicitando que as crianças desenhassem a sua vivência do dia, mas antes as crianças deveriam contar aos colegas que não participaram como foi o dia. Essa professora é extremamente perdida, não tem um planejamento das atividades a serem desenvolvidas, ela improvisa, além disso, não consegue aproveitar as experiências das crianças. Essa professora sempre copiava as atividades desenvolvidas pela professora BBB da outra turma, perguntava o que ela iria fazer e repetia a mesma coisa na sua turma. Os pais têm razão ao se queixarem tanto dessa professora” (DC184).

Alguns educadores diante dessa ausência de suporte mostravam-se despreparados para lidar de forma adequada, quando se deparavam com situações de mordida, sexualidade e brigas entre as crianças. Alguns educadores, diante dessa incapacidade, tentavam garantir o controle da turma por meio da intimidação, através de gritos, olhares repressores ou da exclusão da criança da turma.

“No horário do refeitório uma criança estava comendo sozinha em uma mesa e, segundo o relato da estagiária a professora fez isso porque a criança bagunçou muito em sala de aula e por isso a deixou separada da turma. A professora vem tentando colocar limites na criança se utilizando da punição, ela tem perdido a paciência com essa criança” (DC155).

Alguns educadores quando percebiam que a postura intimidadora não era o suficiente para controlar a criança, sugeriam a utilização de medicamentos.

“A professora disse novamente que o seu aluno continua muito agressivo e não para um só instante, acha que ele precisa tomar algum medicamento para acalmar e solicitou minha ajuda para orientar a mãe nesse sentido” (DC112).

Em vários momentos tive que intervir conversando com as educadoras que a resolução dos problemas não se encontrava na criança, mas no seu contexto imediato, e, por isso, o uso de medicamentos não era a solução mais apropriada.

É importante mencionar que, às vezes, as educadoras não buscavam ajuda da equipe gestora por não acreditarem que seriam capazes de intervir de forma adequada perante uma comunidade marcada pela violência. A professora, diante de uma situação delicada, que envolvia a ameaça entre dois pais de sua turma, relata o seguinte:

“A professora comenta que quer a minha ajuda para conversar com o pai da criança, porque não confia na vice e nem na Orientadora Pedagógica, pois sabe que essas gestoras não conhecem a realidade daquela comunidade e poderiam agir de forma inadequada durante a conversa e isso ela não queria que acontecesse” (DC142).

Esse temor das educadoras em compartilhar informações com a equipe gestora era em decorrência da mudança constante de profissionais na equipe. Os novos funcionários por não conhecerem a escola e o contexto de violência da comunidade escolar, eram excluídos dos problemas que aconteciam na escola.

A mudança constante de profissionais na equipe gestora deixava os professores e monitores receosos em comunicarem as dificuldades que estavam tendo com algumas crianças e isso, de certa forma, acentuava a minha participação, como psicóloga, na elaboração e discussão de atividades que promovessem o desenvolvimento das crianças.

“Discutimos a respeito das mudanças constantes de diretores e Orientadoras Pedagógica na escola e as consequências dessas mudanças na dinâmica escolar. Segundo a professora eu fui muito mais orientadora do que todas as O.P. que passaram na escola, elas puderam contar comigo e discutir questões referentes à criança, tendo um suporte para trabalhar e, com isso, desenvolver atividades com as crianças” (DC202).

Esse relato da professora revela que a pesquisadora, durante todo o processo da pesquisa nessa instituição, não era vista como uma profissional que estava indo à escola apenas para coletar dados, mas como uma integrante da equipe e profissional de apoio com quem poderiam contar para se pensar em estratégias de intervenções que promovessem o desenvolvimento infantil das crianças desse contexto.

d) A implantação da política de agrupamento na Educação Infantil

Nessa categoria foram selecionados os trechos em que as professoras relatavam as suas dificuldades em desenvolver atividades com as crianças, em virtude da diferença na faixa etária, bem como a existência de grande número de crianças na sala de aula. Isso é evidente quando observamos a fala da professora a seguir:

“A professora desabafou: ‘tem muita criança na sala, cada uma com uma idade diferente, eu peguei um monte de crianças pequenas e preciso fazer várias atividades para cada faixa etária, falar a mesma atividade de forma diferente para que todos compreendam, enfim, eu faço tudo em dobro nesta sala. Isto aqui não é uma escola rural que não tem professor e nem sala de aula suficiente para ficar agrupando crianças’” (DC171).

Ao fim do desabafo, a professora acrescentou:

“Estou cansada e depois é tudo culpa do professor se ele não consegue desenvolver um bom trabalho na escola” (DC171).

De acordo com Santos & Ferriani (2009), diante de uma violência institucional, em que não há uma qualidade estrutural no atendimento às crianças, os professores se sentem injustiçados por receberem a culpa da má qualidade do serviço prestado às crianças. São expostos diariamente ao estresse e obrigados a exercerem um trabalho de qualidade dentro de uma instituição com deficiências estruturais.

A implantação da política de agrupamento, cujo objetivo primordial foi a diminuição da lista de espera, retrata um pouco essa situação de desamparo e

injustiça sentida pelos educadores. Os professores, diante de salas cheias e sem um preparo sólido para lidar com o agrupamento, sentem-se incapazes de desenvolver atividades favorecedoras do desenvolvimento infantil.

“A professora considera que o problema do agrupamento é o número de crianças, se tivesse menos e com uma quantidade igual para cada faixa etária, daria para desenvolver um trabalho legal” (DC172)

A problemática do grande número de crianças por sala é agravado quando existe uma criança com necessidades especiais na sala. Diante desse contexto, o professor precisa, necessariamente, da presença de mais um profissional em sala para ajudá-lo a desenvolver as atividades com as crianças. Isso é confirmado na fala da professora:

“A professora ressaltou que só consegue desenvolver atividades com as crianças porque tem a ajuda da monitora no cuidado de seu aluno especial, pois sem ela não conseguiria realizar atividades na sala de aula devido à diferença de faixa etária” (DC179).

O trabalho de Prado (2006), ao discutir acerca de agrupamento, considera em uma de suas conclusões que uma das preocupações elucidadas pelas professoras estava relacionada à imposição da proposta sem um preparo específico de formação do profissional. Isso revelava, segundo a autora, que a política de agrupamento surgiu na tentativa de solucionar o problema de vagas nas instituições de educação infantil do município, questão fundamental, mas não única.

A Secretaria Municipal de Educação, apesar de ter oferecido cursos para preparar os professores a lidarem com essa nova dinâmica, não conseguiu preparar o suficiente, como esclarece a professora:

“A professora explica que os cursos existiram, mas foram poucos e muito teóricos, não dava um suporte prático à professora, eram discutidas teorias de alguns pesquisadores, mas não traziam vivências práticas. Por isso a dificuldade dos professores em trabalhar e desenvolver atividades que abarquem todas as idades” (DC179)

As educadoras assumem que não estão preparadas para lidar com o agrupamento e reconhece o prejuízo que isso traz para as crianças. Diante desse despreparo não conseguem realizar atividades que contemplem o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente da faixa etária. O que se observa é a exclusão de algumas crianças nas realizações das atividades. Ao discutir com algumas professoras sobre o desenvolvimento das crianças de sala de agrupamento, obtive respostas diferentes. Uma professora elucida o prejuízo às crianças maiores; e a outra considera o prejuízo às crianças menores:

“Na conversa com a professora AAA ela considera que fica difícil desenvolver a atividade, porque para cada faixa etária tem que realizar um tipo e isso inclui a escolha da história, do filme, entre outras coisas. Ela sente que as crianças menores se desenvolvem com o convívio das maiores, no entanto o inverso não é verdadeiro. As crianças maiores se prejudicam, ficam querendo sempre fazer a atividade mais fácil realizada para os alunos menores, perdem o interesse de realizar atividades mais desafiadoras, ficam acomodadas” (DC172).

“A professora LLL explicou que o problema do agrupamento encontra-se no momento de realizar as atividades. Ela considera que quando entrega o mesmo dever às crianças, os menores ficam chateados e tímidos ao perceberem que o coleguinha do lado, maior que ele, consegue fazer a atividade direitinho. Isto vem ocasionando baixa auto-estima, perda do interesse na aprendizagem das crianças menores. Sentem-se inibidas em se colocarem e isso acaba prejudicando o menor em seu desenvolvimento” (DC172).

Há diferentes opiniões sobre o impacto negativo do agrupamento no desenvolvimento das crianças maiores e menores, no entanto, essa proposta de agrupar crianças de diferentes idades pode ser um facilitador do desenvolvimento infantil se for bem trabalhado por profissionais preparados para lidar com essa realidade. Uma professora elucida a experiência positiva que teve ao trabalhar com classes multietárias:

“A professora MMM acha muito interessante trabalhar com o agrupamento. Disse-me que este ano a sua turma não chega a ser de um agrupamento, mas no ano anterior teve uma experiência de um semestre com o agrupamento III em outra escola. Falou-me que não tem dificuldade para realizar as atividades com a turma e que é mais fácil trabalhar, porque pode contar com a ajuda dos maiores no cuidar dos outros alunos e percebe realmente que eles se desenvolvem. Revelou também que prefere trabalhar com agrupamento, porque neste ano, apesar de ser agrupamento a sua turma, ela é homogênea com crianças pequenas e ela sente falta dos maiores para ajudar. Citou o exemplo de ir ao banheiro, como ela fica sozinha não pode deixar a turma para levar uma criança ao banheiro, se tivesse os maiores poderia contar com a ajuda deles” (DC172).

Percebe-se que alguns professores assumem que essa proposta de agrupamento é interessante, mas as críticas se acentuam quanto ao número de

crianças na sala de aula, porque prejudica a viabilização dessa proposta. Assim, há benefícios no agrupamento por proporcionar a interação de crianças de diferentes faixas etárias, no entanto, o elevado número de crianças por adulto dentro dos agrupamentos dificulta o trabalho pedagógico de qualidade na educação infantil.

Algumas pesquisas como as de Prado (2006), Abreu (2006) e Coladetti (2006), entre outras, têm se preocupado em discutir o impacto da política de agrupamento na Educação Infantil. Em geral, essas pesquisas consideram que essa proposta, por ter sido imposta e não trabalhada coletivamente, foi prejudicada em sua realização. Os professores não foram preparados para lidar com a nova dinâmica, bem como não houve uma mudança nas condições estruturais, físicas e materiais da escola.

3.2.3. NA VISÃO DAS MONITORAS

a) Quantidade de criança por educador

Nessa categoria estão todos os trechos relacionados à preocupação das monitoras com relação ao número de crianças em sala de aula. Algumas manifestações das monitoras ilustram a opinião da maioria:

“Observei que as monitoras estavam muito atarefadas e cansadas, então tentei provocar um desabafo, perguntando à monitora como estavam as crianças. Segundo ela, o berçário estava ‘virando um depósito de crianças’ e isso estava as preocupando, pois precisavam de ajuda para cuidar das crianças e apenas duas monitoras era impossível” (DC036)

Essa situação provoca cansaço, desânimo, desespero, impaciência, entre outros fatores que interferem diretamente na relação do monitor com as crianças. Isso compromete o desenvolvimento da criança, por conviver o dia todo em um ambiente estressante para o seu cuidador.

A preocupação demonstrada pela monitora de visualizar a Educação Infantil como um ‘depósito de crianças’ é algo que vem sendo discutido, constantemente, nesse espaço. As monitoras temem não conseguir dar conta de cuidar de todas as crianças por não contarem, em sua maioria, com a ajuda do professor, exemplificado no trecho a seguir:

“Em minha conversa com as monitoras, elas mostraram-se bastante receptivas e colocaram algumas questões que estavam incomodando-as como o fato de aumentar o número de crianças para 20. As monitoras acreditam que não vão dar conta de todas essas crianças, pois não contam com a participação da professora” (DC005)

As preocupações sobre o número de crianças no CEMEI devem-se ao fato de as monitoras serem as responsáveis por desenvolver atividades de alimentação, trocas e banho quando necessário. O pouco número de monitoras por criança impossibilita a concretização de um trabalho responsável no cuidar e, assim, temem pela segurança das crianças.

“De acordo com a monitora a escola deveria priorizar as crianças. Falou bastante indignada sobre a possibilidade de a escola querer aumentar o número de crianças, alegou que elas não dariam conta de cuidar de todas essas crianças, a não ser que se aumentasse o número de funcionários” (DC006).

Entende-se, de acordo com Santos & Ferriani (2009), que essa situação pode ser classificada como violência institucional ou estrutural, que atinge aspectos éticos do cuidar da criança. As creches têm atendido uma demanda acima de sua capacidade, desfavorecendo a promoção de um ambiente saudável para as crianças.

As salas lotadas comprometem atividades importantes como o momento do banho das crianças, que deveria ser planejado e organizado com vista à promoção do cuidar e educar, mas o número expressivo de crianças por educador dificulta a concretização dessa proposta:

“A monitora é responsável por uma sala de 24 crianças de no máximo dois anos, contando apenas com a ajuda da professora substituta que fica meio período da manhã e que falta frequentemente. O desespero da monitora tem solicitado a participação da estagiária de psicologia no cuidar com a criança, principalmente, no horário do banho, que tem sido um momento de ‘terror’, pois enquanto a

monitora dá banho em uma criança, as outras crianças ficam chorando e sentadas no banquinho para evitar acidentes” (DC032).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) recomenda que o momento do banho precisa:

“(...) ser planejado, preparado e realizado com um procedimento que tanto promove o bem-estar quanto um momento no qual a criança experimenta sensações, entra em contato com a água e com objetos, interage com o adulto e com as outras crianças” (V.II, p. 57)

No entanto, como concretizar essa proposta se a Educação Infantil em nosso país é caracterizada por apresentar baixa qualidade no atendimento, no qual o elevado número de crianças por educador tem sido uma preocupação e alvo constante de críticas nesses espaços. O momento do banho foi apenas uma das várias atividades que são desenvolvidas na escola e que comprometem o desenvolvimento das crianças.

Diante da realidade em que se situa a Educação Infantil no Brasil fica inviável ao educador seguir as normas e recomendações consideradas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e às crianças participarem de um contexto acolhedor e estimulador. Há a necessidade de uma mudança no governo que priorize a educação, disponibilizando verbas suficientes para o andamento de um serviço de qualidade.

Enfim, vale insistir no fato de que o elevado número de crianças por educador em sala impossibilita o desenvolvimento de qualquer tipo de atividade que venha a promover o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e motor das

crianças e isso pode ser caracterizado com uma violência institucional. Conforme aponta Santos e Ferriani (2009), a violência institucional em ambientes como a creche que cuida de crianças de zero a seis anos de idade é inaceitável, criminosa e passível de punição.

b) Contexto de violência da criança

Neste item foram englobadas todas as situações em que as monitoras sentem-se despreparadas e com medo de desenvolver intervenções com as crianças em virtude do contexto de violência.

A pesquisadora ao ministrar o GEM para discutir com os monitores acerca do desenvolvimento infantil, obteve relatos importantes sobre a opinião das monitoras.

“As monitoras mostram-se muito preocupadas com as crianças pelo fato de viverem em uma comunidade comandada pelo tráfico de drogas e que várias vezes elas observam seus alunos reproduzindo os comportamentos vivenciados em casa, como: pegar cigarro, ser sempre o ladrão nas brincadeiras, ter raiva da polícia, se agachar quando passa um helicóptero tentando se esconder, entre outros. Segundo as monitoras essas crianças são filhos de traficantes. Relatam o seu medo de se envolver, querem ajudar as crianças, mas sentem medo de serem mortas. Falam que na comunidade reina a “lei do silêncio”, se não quiser “acordar com terra na boca”. (DC138).

A “Lei do silêncio” instituída nessas comunidades prejudica consideravelmente o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento das crianças, porque os profissionais da escola acreditam que nada podem fazer para

mudar a situação, apenas escutam e tentam aconselhar a família na medida do possível, mas sem muito envolvimento. O medo presente em seus relatos é algo que precisa ser considerado ao nos questionarmos sobre o suposto envolvimento do educador com as crianças.

“Elas falam claramente que sabem de tudo o que acontece, porém, não podem fazer nada. Ficam escutando os seus alunos, mas não podem perguntar muito ou explorar a situação com medo das crianças comentarem em casa e os “meninos” virem pedir satisfação.” (DC138).

É nítido que os educadores conhecem o contexto de vida das crianças, mas não compartilham para não sofrer represálias, sentem medo de explorar a situação de vida da criança e ficarem no dilema sobre o que fazer.

As monitoras apontam que o contexto de violência da criança não é um meio adequado para promover o desenvolvimento infantil:

“As monitoras falam do terror e do medo instalados em suas vidas cotidianas e suas crianças vivenciando como algo rotineiro. Afirmam que essa dinâmica prejudica o desenvolvimento das crianças, porque elas não podem fazer nada, apenas escutar e tentar aconselhar na medida do possível, mas sem muito envolvimento. Explicam que, em alguns casos, quando têm intimidade com a família, ainda conseguem fazer algum trabalho, tentando conscientizar a família sobre o futuro de seus filhos, aconselhando-as a não deixarem seus filhos vivenciarem a violência e o tráfico dentro de casa, mas em alguns casos elas não podem falar nada, porque existem traficantes que elas passam pela rua e nem podem olhar na cara”. (DC138).

O fato dos monitores terem um contato próximo com as famílias, ajudava a equipe de psicologia a pensar em estratégias de intervenções que possibilitassem o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento das crianças que se encontravam expostas a situações de risco. Os monitores eram grandes aliados na intermediação entre família e equipe de psicologia.

Diante desses registros tivemos acesso a um pequeno recorte da vida das crianças que vivem em comunidades marcadas pela exclusão e violência. Os psicólogos escolares, ao adentrarem nas instituições públicas de ensino, deparam-se com uma realidade muito sofrida e desumana. Atuar nesses contextos pressupõe a utilização de estratégias de intervenção diferenciada do modelo remediativo e individualista, para evitar julgamentos reducionistas e preconceituosos.

3.2.4. SÍNTESE E REFLEXÃO DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse tópico será apresentada a síntese dos resultados obtida por meio dos diários de campo, com relação à visão da pesquisadora, das professoras e das monitoras sobre os fatores que dificultam o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento das crianças nesse contexto escolar.

No que concerne a opinião das professoras e monitoras, esse dado foi obtido por meio das conversas informais e formais da pesquisadora com essas educadoras, em que elas destacavam os problemas da escola. Em nenhum momento foi feito, uma roda de conversa para obter esses dados. Portanto, as

categorias foram construídas a partir da interpretação da pesquisadora diante dos relatos das educadoras durante a sua inserção no campo de pesquisa.

A respeito das categorias construídas com base na visão da pesquisadora, podem ser feitas as seguintes sínteses:

- Dificuldade em desenvolver atividades pedagógicas em conjunto: Para a pesquisadora, a relação conflituosa com base no confronto entre os educadores: professor/monitor, professor/professor e monitor/monitor; a resistência de alguns professores em compartilhar informações sobre as crianças e, a ausência de um trabalho pedagógico coletivizado são situações que impedem a concretização de atividades direcionadas à promoção do desenvolvimento no contexto escolar.
- Decisões da equipe gestora sem a participação das educadoras: Observou-se o desânimo das professoras em reivindicar ou exigir a sua participação nos processos decisórios e com isso sentiam-se desestimuladas em desenvolver atividades com as crianças por não se perceberem parte do processo.
- Críticas destrutivas e/ou descrédito ao trabalho do educador: Constatou-se que, em virtude das críticas, as educadoras sentiam-se descontentes por terem os seus trabalhos desvalorizados e isso interferia, diretamente, na elaboração de propostas pedagógicas.
- Espaço de TDC pouco aproveitados pela escola: Percebeu-se uma falta de planejamento e organização nos espaços coletivos da escola, bem como uma ausência de trabalhos em conjunto. Além disso, foi constatado que

nesses espaços as discussões ficavam atreladas a questões burocráticas ou problemas pessoais, impedindo a concretização de trabalhos pedagógicos direcionados às necessidades das crianças.

- Relação conflituosa entre a escola e a família: Foi percebida a ausência dos pais na participação do processo escolar dos filhos, sendo apenas informados das decisões da escola. Essa exclusão distanciava a família da escola e com isso impedia o planejamento de propostas pedagógicas mais próximas do contexto de vida da criança, por não terem informações sobre o contexto familiar por meio dos pais e/ou responsáveis.
- Contexto de violência da criança: A pesquisadora percebeu que a situação de violência e negligência que acomete as crianças impossibilita o planejamento de ações direcionadas ao bem-estar físico, psicológico e social das crianças, pelo fato de a família estar inserida em uma comunidade onde reina a lei do silêncio e essa lei atinge, também, o educador. Por isso, eram recorrentes as situações em que se percebia a omissão familiar e, às vezes, do próprio educador em denunciar casos de violência por temor a represálias.

No que se refere às categorias construídas com base na visão das professoras, pode-se fazer as seguintes sínteses:

- Dificuldade em desenvolver trabalhos pedagógicos em conjunto: De acordo com os relatos das professoras, há uma dificuldade em se desenvolver um trabalho em conjunto com os monitores, o que dificulta a concretização dos

objetivos da educação infantil que preconiza a junção do cuidar e do educar.

- Decisões da equipe gestora sem a participação da professora: A exclusão das professoras nas decisões da escola prejudica a realização de atividades com as crianças. As professoras, por não terem sido preparadas para a nova decisão, não conseguem desenvolver um trabalho apropriado.
- Não existe suporte pedagógico da equipe gestora: As professoras verbalizaram que, na maioria das vezes, não puderam contar com a participação de membros da equipe gestora para resolver assuntos referentes ao planejamento de atividades direcionadas às dificuldades encontradas em sala de aula.
- A implantação da política de agrupamento na Educação Infantil: As professoras relatam que não foram preparadas para lidar com uma turma composta por crianças de diferentes idades e que, apesar da prefeitura ter propiciado alguns cursos direcionados a essa nova dinâmica, eles não foram o suficiente. Em razão disso, as professoras verbalizam que as crianças são as maiores prejudicadas.

A respeito das categorias construídas com base na visão das monitoras, podem ser feitas as seguintes sínteses:

- Quantidade de criança por educador: As monitoras verbalizam a dificuldade em trabalhar com uma turma que possui um número elevado de criança, por não terem a ajuda dos professores no que se refere às atividades de

trocas e/ou banhos. Isso compromete a concretização de atividades planejadas e organizadas com vista à promoção do cuidar e educar.

- Contexto de violência da criança: As monitoras conhecem o contexto de vida das crianças por serem moradoras do bairro e, com isso, tem consciência das diversas situações de violência nas quais os seus alunos estão submetidos. Enfatizam que esse contexto não é um meio adequado para promover o desenvolvimento e tem ciência das limitações de suas ações diante dessa realidade.

Em geral, a construção dessas categorias foi importante porque, num primeiro momento, possibilitou conhecer, a partir dos registros dos diários de campo, os fatores que impedem o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento infantil na escola estudada, segundo o ponto de vista da pesquisadora, das professoras e das monitoras.

Num segundo momento, contribuiu, com base na análise das categorias, para o psicólogo escolar pensar, discutir e traçar propostas de intervenções que servirão à promoção e ao acompanhamento do desenvolvimento infantil. Portanto, seria interessante o psicólogo nesse contexto ficar atento às seguintes questões:

- à relação de dominação e subordinação institucionalizada entre os professores e os monitores, bem como a relação de poder entre a equipe gestora e os educadores – professores e monitores. Tal situação dificulta a participação de todos os envolvidos no processo educativo na construção de ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento das crianças;

- ao contexto de violência, marcado pela “lei do silêncio”, no qual a criança encontra-se inserida. Essa condição dificulta e/ou impede a concretização de um trabalho que viabilize a proteção da integridade física, emocional e social da criança, por meio das redes de apoio à criança e ao adolescente;
- à ausência de um suporte pedagógico ao professor que necessita de algumas orientações em como proceder em determinadas situações, por exemplo: o agrupamento, a violência, a adaptação, a sexualidade, a alimentação, as relações sociais, entre outros, aspectos muito presentes na Educação Infantil;
- ao pouco aproveitamento dado aos espaços coletivos. Os educadores precisam participar, acompanhar, planejar e avaliar o que será debatido, pois tudo isso, não pode ficar ao cargo apenas da equipe gestora. Há a necessidade de se ouvir a demanda dos professores e monitores, e, com isso, torná-los partícipes de todas as decisões;
- as críticas destrutivas dirigidas ao trabalho do educador desmobilizam a busca de estratégias pedagógicas que visem ao desenvolvimento dos alunos. O educador quando se sente cercado de cobranças, ameaças e descrédito ao trabalho realizado, fica desestimulado a planejar ações e atividades com as crianças. Diante das reclamações os educadores tendem a se omitir de todos os

processos pedagógicos, até mesmo, a se alienar do contexto familiar da criança;

- à relação conflituosa entre família e a escola, a qual dificulta a participação dos pais no processo escolar dos filhos. Uma relação saudável entre a família e a escola contribui para a promoção de ações que possibilitem o bem-estar físico, emocional e social da criança no contexto escolar. Diante de um conflito, a criança torna-se a única prejudicada;
- ao número elevado de crianças por educador. É difícil para o educador promover o desenvolvimento de qualquer atividade que venha a promover o desenvolvimento integral da criança se ele atua em uma sala onde a demanda encontra-se acima de sua capacidade. Nesse sentido, cabe ao psicólogo escolar promover espaços de debates políticos, com os pais e educadores, visando à garantia dos direitos da criança a uma educação de qualidade e gratuita.

Em geral, no espaço da Educação Infantil as crianças se deparam com a precariedade no atendimento e na estrutura física da escola, bem como com os conflitos interpessoais entre os educadores. O ambiente escolar tem sido constantemente um espaço de desequilíbrio entre os educadores e, com isso, a criança deixa de ser prioridade e as ações são direcionadas à resolução de conflitos e interesses pessoais dos educadores. Assim, pode-se afirmar que as crianças estão com o seu desenvolvimento comprometido.

Os resultados comprovam, entre outros aspectos, que a situação da Educação Infantil no nosso país encontra-se distante das propostas elucidadas na LDB de 96 ao atribuir à Educação Infantil o dever de promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social.

Ao se pensar no papel do Psicólogo Escolar nesse contexto fica evidente a necessidade de ter uma ação preventiva, incluindo uma postura de pesquisador. De acordo com Marinho-Araujo e Almeida (2005), uma intervenção preventiva requer um mapeamento institucional, um espaço de escuta, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem.

O psicólogo escolar ao assumir a característica de um pesquisador participante, consegue conhecer o contexto escolar e, a partir disso, traçar estratégias de intervenção. Torna-se impossível atuar na escola pautando-se apenas em uma situação problema manifestada – no caso, a necessidade de acompanhar o desenvolvimento infantil de crianças pré-escolares. Há a necessidade de se conhecer com clareza quais os fatores que interferem nesse acompanhamento. Agir sem conhecer profundamente a questão-problema só ocasiona uma ação remediativa de curta duração do psicólogo escolar.

A compreensão dos fatores e/ou situações que impedem o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento infantil na escola só foi possível devido à participação da pesquisadora no cotidiano escolar. Diante dessa inserção, pôde-se registrar nos diários de campo as dificuldades enfrentadas pelos educadores, o cotidiano de trabalho dos educadores, as tarefas e os ritmos impostos aos educadores, as relações entre os educadores, entre os educadores

e as crianças e entre a escola e a família. Além disso, a partir dessa inserção houve a construção da representação do psicólogo escolar pelos educadores, como mais um profissional de apoio disposto a trabalhar em conjunto pela busca de estratégias de intervenções que visam à promoção do desenvolvimento.

3.3. AVALIAR UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste item, buscou-se conhecer a opinião das professoras a respeito de uma proposta de acompanhamento do desenvolvimento no contexto da Educação Infantil. Este item foi estruturado em três sub-itens:

No primeiro, buscou-se identificar as dimensões e os indicadores do desenvolvimento infantil que professores apresentaram de seus alunos, comparando com os resultados e as dimensões do desenvolvimento consideradas no P.O.C.. Utilizaram-se, como fontes de informação, as entrevistas realizadas com as professoras.

No segundo, foram analisadas as informações das professoras sobre o desenvolvimento das crianças, integrando aos resultados do P.O.C. Serviu como fonte de dados o roteiro de entrevista com as professoras e o Prontuário de Observação da Criança.

No terceiro, foi avaliada a opinião das professoras sobre a utilização de uma metodologia para o acompanhamento das crianças e o impacto dessa metodologia na construção de atividades realizadas pelas professoras. Foram utilizados como fontes de informações os registros das conversas com as professoras sobre o Protocolo de Acompanhamento da Criança – P.O.C. e a entrevista final com as professoras.

E, por fim, será apresentada uma síntese geral dos resultados obtidos no capítulo, com vista a fazer uma reflexão crítica sobre uma proposta de acompanhamento do desenvolvimento infantil no contexto escolar.

3.3.1. IDENTIFICAR AS DIMENSÕES E OS INDICADORES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL QUE OS PROFESSORES APRESENTARAM DE SEUS ALUNOS, COMPARANDO AS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO CONSIDERADAS NO P.O.C.

Neste momento são apresentadas as informações obtidas por meio da entrevista inicial com as professoras (Anexo 4). A entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita.

Em geral, a análise das informações registradas no Protocolo de Análise da Entrevista Inicial com as Professoras (Anexo 7) ocorreu da seguinte forma: primeiramente, foi realizada uma leitura detalhada da entrevista para identificar as dimensões ou indicadores do desenvolvimento que as professoras apresentaram de seus alunos e, no segundo momento, os trechos escolhidos foram colocados no protocolo. Todos os trechos selecionados encontram-se no Anexo 17.

Em seguida, a pesquisadora fez uma relação dos indicadores considerados pelas professoras de cada uma das crianças com base nas dimensões do P.O.C. Assim, com o objetivo de melhor visualizar e discutir as respostas das professoras, os resultados foram divididos em seis dimensões: iniciativa, relações sociais, representação criativa, música e movimento, linguagem e literatura e, por fim, lógica e matemática.

Dimensão Iniciativa: Esta dimensão refere-se à capacidade da criança em começar e continuar o desenvolvimento de atividades, bem como ter o poder de escolher e decidir.

As professoras elucidaram alguns comportamentos que indicavam a expressão ou não de escolha das crianças com relação aos brinquedos ou atividades.

“[...] ele não muda de mesa prá mudar de brinquedo, ele sabe que se cansar do brinquedo pode ir pra outra mesa. Isso não acontece, ele vira de lado e continua no mesmo lugar, apático. Essa é a sensação que eu tenho, de uma apatia” (PC06)

A dificuldade de algumas crianças em participar da rotina do programa, como guardar o material após a sua utilização, foi um aspecto percebido pelas professoras nos seus alunos.

“[...] na hora de guardar os brinquedos ele continua sentado na cadeira, está todo mundo se mexendo prá cima e prá baixo, enfiando na caixa e ele fica parado como se nem tivesse percebido” (PC06)

As professoras também identificaram a capacidade das crianças em solucionar problemas referentes às atividades desenvolvidas em sala de aula.

“É uma menina muito inteligente, raciocínio rapidíssimo (...) ela é esperta, ela pesca as coisas no ar” (PC04)

Foi destacada a falta de iniciativa de algumas crianças pelas professoras, citando exemplo do cotidiano escolar:

“Ele não vai ao banheiro sozinho. A mãe entra com ele para levá-lo ao banheiro, prá fazer xixi aqui, prá depois ele ir prá classe. Ela manda na mochila uma calça, cueca, toalhinha, porque ele não sabe usar o banheiro. Então ele faz cocô na calça prá ele não ter que limpar, porque isso quem faz é a mãe. Ele, em casa, usa o banheiro, senta e chama a mãe prá limpar. Como aqui ele que tem que se limpar e ele não sabe, quando chega ao banheiro faz cocô na calça e começa a berrar, berrar, berrar” (PC06)

“não tem iniciativa” (PC03)

Apesar de as professoras, em alguns momentos, não identificarem o comportamento das crianças como tendo ou não iniciativa, estão atentas a essa dimensão, citando exemplos de como a criança se comporta na escola.

Em geral, observa-se que nessa dimensão apenas alguns itens considerados no P.O.C. foram apreciados pelas professoras, como: expressando escolhas, solucionando problemas e cooperando em rotinas do programas. No entanto, aspectos acerca do empenho das crianças com brincadeiras complexas não foi mencionado em nenhum dos seus relatos.

Dimensão Relações Sociais: Esta dimensão contempla os aspectos referentes aos tipos de relações que a criança constrói com seus pares e adultos.

As professoras durante a entrevista evidenciaram mais as relações sociais das crianças com seus pares do que com os adultos. A respeito do relacionamento com os seus pares foi identificada a capacidade de a criança manter uma boa relação social.

“Ele brinca muito bem com todos, não é uma criança agressiva (...) se relaciona bem com as crianças. É aquela criança, assim, normal. É aquela criança boa em tudo, não ótima e nem péssima em nada”. (PC05)

Ainda falando acerca do relacionamento com outras crianças, de acordo com o relato da professora, existem algumas crianças que têm dificuldades para se sentirem incluídas no grupo.

“É como se ele não fizesse parte do grupo, ele não consegue achar que ele faz parte do grupo. Quando eu falo ‘vamos’, ele não se sente incluído, ele não entende assim”. (PC03)

É importante mencionar que algumas crianças não se sentem incluídas no grupo em geral, mas possuem a preferência por algum grupinho e, nesse caso, fazem parte da turminha de colegas. Isso revela a capacidade de a criança fazer amizade com outras crianças.

“Ele faz parte do grupinho da turma da idade dele, o resto da classe não existe para ele”. (PC01)

Outro aspecto a ser destacado é a interferência da professora em orientar os alunos a fazer parte do grupo de meninos ou de meninas. Isso interfere no processo de vinculação das crianças com seus pares. É importante deixar a criança livre na escolha de suas amizades, mesmo que ela não seja bem recebida ou aceita no grupo.

“Eu tive que ir afastando ele, ele brinca muito com as meninas, só quer ficar com as meninas e aí eu fui afastando um pouco: ‘Aqui a brincadeira agora é só pra

menina e você vai brincar com os meninos'. Ele vai e volta. As meninas não o querem por perto, aí cria atrito". (PC03)

É destacado, também, o ciúme de algumas crianças com os seus pares mais próximos, não permitindo dividir a amizade.

"Eu não sei se é ciúme que ele tem, se ele é muito ciumento, muito possessivo, o que é dele é dele mesmo. Tanto que ele não quer dividir a amiguinha com outra criança" (PC03).

Foi percebido que as professoras, ao analisarem a interação dos alunos, preocuparam-se em identificar as crianças que não se comunicavam ou interagiam com os outros colegas.

"Fala muito pouco, em sala de aula é aquela criança quieta que não conversa" (PC06)

Com relação à capacidade da criança em empenhar-se para solucionar problemas sociais, um dos aspectos mencionados foi a dificuldade em dividir brinquedos ou em saber administrar o sentimento de perda.

"Ele é meio assim, isto aqui é 'meu e eu não vou dividir (...). Ele tenta brincar, mas é aquela coisa, na disputa (...) ele está muito naquela fase do egocentrismo, 'é meu eu não vou dar, é meu e acabou'. E briga e disputa". (PC03)

"Ele é uma criança assim emburrado, mas é um emburrado gostoso, quando ele emburra, ele emburra feio, de não querer olhar na tua cara. (...). Precisa

trabalhar o lance do perder mesmo, sabe? O saber perder, né? Que ai ele emburra mesmo, ele fica bravo". (PC01)

As crianças, quando tem dificuldades para solucionar problemas sociais, tendem a utilizar a força ou fogem diante do conflito.

"Então é assim, o problema dele é a convivência, conviver com ele ali é meio complicado. Porque ele não aceita muito o quê os outros falam para ele, na brincadeira. Ele não concorda e sai na porrada mesmo, aí dar briga. (...) O que se destaca nele, que chama a atenção é esta habilidade que ele tem de arrumar confusão onde ele está. (...). O grupinho que fica na mesa que ele senta, trabalha tranqüilo, sossegado, não tem encrenca. Então é aquela coisa que, no dia ele não vem, o grupo trabalha de outra forma e quando ele estar é encrenca na certa". (PC03)

Algumas características como liderança foram consideradas pelas professoras:

"Estava acostumada a liderar, não só as crianças, mas a sala toda. E isso eu tive que dar uma cortada" (PC04)

"Ela que coordena e manda nas brincadeiras" (PC02)

Com relação a entender e expressar sentimentos as professoras identificaram este aspecto.

"É a esperteza dele, é a esperteza, você está falando com ele, você chega assim e, de repente, ele já sacou que aquilo é uma brincadeira, ele já sacou que você está falando sério, ele já enxerga um pouquinho, ele já entende, o seu tom de voz, você fala e ele já percebe." (PC01).

As professoras consideraram a dimensão das relações sociais na maioria dos seus alunos, com exceção de uma criança que a professora não mencionou. Enfim, observa-se que nessa dimensão quase todas as categorias consideradas no P.O.C. foram apreciadas pelas professoras, como: relacionando-se com outras crianças, fazendo amizade com outras crianças, empenhando-se em solucionar problemas sociais e entendendo e expressando sentimentos. Apenas o item relacionando-se com adultos não foi mencionado.

Dimensão Representação Criativa: visualiza o processo de representação criativa da criança, analisando a forma como retrata objetos e experiências por meio da imitação, imaginação, construção, arte ou linguagem escrita.

As professoras não fizeram nenhuma menção aos comportamentos dos alunos que contemplam essa dimensão. Aspectos referentes a: fazendo e construindo; desenhando e pintando; e fazendo de conta não foram considerados pelas educadoras como aspectos que mais se destacam ou não em relação ao desenvolvimento dos seus alunos.

Dimensão Música e Movimento: corresponde aos movimentos corporais da criança, mais precisamente a coordenação motora, observando o pular, o dançar, o correr, o saltar, entre outros movimentos.

Essa dimensão foi pouco explorada pelas professoras, em apenas um aluno foi discutida a coordenação manual na realização de atividades.

“A parte motora precisa trabalhar (...) a coordenação pode melhorar” (PC05)

Percebe-se que as categorias expressas no P.O.C. como: coordenação motora, imitando movimento no ritmo e seguindo instruções de música e movimento não foram mencionadas.

Dimensão Linguagem e Literatura: Esta dimensão contempla os aspectos referentes à comunicação da criança, identificando algumas habilidades de linguagem como: ouvir, falar, ler e escrever.

Esse tópico foi algo destacado pelas professoras na entrevista, mencionavam alguns aspectos referentes à capacidade da criança em entender e participar de uma conversa, destacando a boa comunicação e argumentação do aluno:

“Ele fala, argumenta bem, ele conversa muito bem”. (PC01)

“Está tudo certo na linguagem, na comunicação”. (PC02)

Em geral as professoras elucidaram que os seus alunos possuem uma boa linguagem, conseguem falar e ser compreendidos.

“A linguagem dele está normal”. (PC03)

“Fala muito bem, a linguagem bem desenvolvida (...) ele fala muito bem (...).

Dentro da normalidade, a linguagem está boa”. (PC05)

“Tem linguagem muito bem desenvolvida”. (PC04)

Destacaram o comportamento de alguns alunos durante a atividade de leitura.

“Ela é muito inquieta. Na história ela não consegue ouvir a história, por mais rápida que seja até o final. Ela se distrai com outra coisa, ela mexe, conversa com alguém, aquela coisa que eles fazem. Porque tem criança que fica atenta até o final da história, que nem pisca os olhos e ela, não. Então, não sei se é tempo de atenção ou realmente de concentração”. (PC04)

Enfim, observa-se que nessa dimensão quase todas as categorias considerados no P.O.C. foram apreciados pelas professoras, como: entendendo conversas, falando, demonstrando interesse em atividades de leitura, no entanto, os itens demonstrando conhecimento sobre livros, começando a ler e começando a escrever não foram destacados, talvez em virtude do projeto pedagógico da educação infantil não exigir que a criança aprenda a ler e a escrever nessa fase escolar e, portanto, o máximo exigido na escola é saber ler e escrever o próprio nome.

Dimensão Lógica e Matemática: Esta dimensão corresponde ao desenvolvimento da criança nas áreas de classificação, seriações, números, espaço e tempo.

Esse item não foi destacado pelas professoras, não fizeram nenhuma menção aos comportamentos dos alunos que contemplam essa dimensão. Assim, aspectos como: classificando; usando as palavras não, alguns e todos; organizando materiais em ordem gradual; usando palavras comparativas; comparando números de objetos; contando objetos; descrevendo relações espaciais; e, descrevendo sequência e tempo, não foram considerados pelas educadoras.

3.3.2. ANALISAR AS INFORMAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS, INTEGRANDO AOS RESULTADOS DO P.O.C.

Nessa parte são apresentadas as informações obtidas por meio da entrevista inicial com as professoras (Anexo 4) e do preenchimento do P.O.C. (Anexo 6) feito por elas, juntamente com a pesquisadora.

Na entrevista inicial, as professoras identificaram as crianças da sua turma como mais desenvolvidas, regulares no desenvolvimento e com menos desenvolvimento²⁶. Nesse processo as professoras escolheram as crianças baseadas em suas percepções, sem a utilização do P.O.C. Essa entrevista foi gravada e transcrita.

Em geral, a análise das entrevistas ocorreu da seguinte forma: primeiramente foram selecionados os trechos em que as professoras identificaram nos seus alunos elementos ou indicadores do desenvolvimento. Após essa fase, todos os trechos selecionados foram inseridos no Protocolo de Análise da Entrevista Inicial (Anexo 7).

Em seguida, foram preenchidos os P.O.C. das crianças escolhidas pelas professoras, totalizando três crianças por professora. Os resultados obtidos por meio desse preenchimento foram inseridos no Protocolo de Análise do P.O.C. (Anexo 10). Finalizada essa fase, foram elaborados os gráficos com a síntese do

²⁶ A utilização dos termos “mais”, “regulares” e “menos” foram usados para tentar verificar as potencialidades e as fragilidades das crianças, de acordo com o seu desenvolvimento na visão das professoras e também para verificar quais as dimensões que as professoras estão atentas ao observarem as suas crianças.

perfil de desenvolvimento de cada criança, construídos a partir das respostas das professoras²⁷.

Assim, com o objetivo de facilitar a análise das informações, os resultados foram divididos em três itens de acordo com o nível de desenvolvimento da criança na visão das professoras: o primeiro focalizou a avaliação das crianças consideradas mais desenvolvidas; o segundo avaliou as crianças identificadas como regulares em seu desenvolvimento; e o terceiro ficou direcionado às crianças consideradas menos desenvolvidas.

Crianças mais desenvolvidas na visão das professoras

As professoras indicaram um menino de seis anos e uma menina de cinco anos como as que apresentam um melhor desenvolvimento em sala de aula. Observando os relatos das professoras sobre cada uma dessas crianças, constatou-se o seguinte:

A criança C01, no caso o menino, de acordo com a professora P02 o que mais se destaca em seu desenvolvimento é a esperteza. No que se refere ao que menos se destaca é a dificuldade de perder:

“É a esperteza dele, é a esperteza, você está falando com ele, você chega assim e, de repente, ele já sacou que aquilo é uma brincadeira, ele já sacou que você está falando sério, ele já enxerga um pouquinho, ele já entende, o seu dom de voz. Você fala e ele já percebe.” (PC01).

²⁷ Os gráficos não foram elaborados com o objetivo de quantificar os comportamentos das crianças em níveis, mas permitir uma visualização de como está o seu desenvolvimento em cada uma das dimensões, considerando-se sempre que o desenvolvimento é um processo contínuo e não estático.

“É o lance do perder mesmo, sabe? O saber perder, né? Que ai ele emburra mesmo, ele fica bravo”. (PC01).

A criança C04, no caso menina, de acordo com a professora P01 o que mais se destaca em seu desenvolvimento é o raciocínio. A respeito do que menos se destaca é a concentração:

“É o raciocínio. E uma menina muito inteligente, raciocínio rapidíssimo. (...) é uma criança de raciocínio rápido, ela é esperta, ela pesca as coisas no ar”. (PC04)

“Acho que tempo de concentração. (...) Na história, ela não consegue ouvir a história, por mais rápida que seja até o final. Ela para, ela distrai com outra coisa, ela mexa, ela conversa com alguém... Aquelas coisas que eles fazem”. (PC04)

De acordo com os resultados obtidos por meio do preenchimento do P.O.C. pelas professoras, o nível de desenvolvimento das crianças C01 e CO4 encontram-se da seguinte forma:

Gráfico 1

Perfil do desempenho da criança C01 de acordo com o P.O.C.

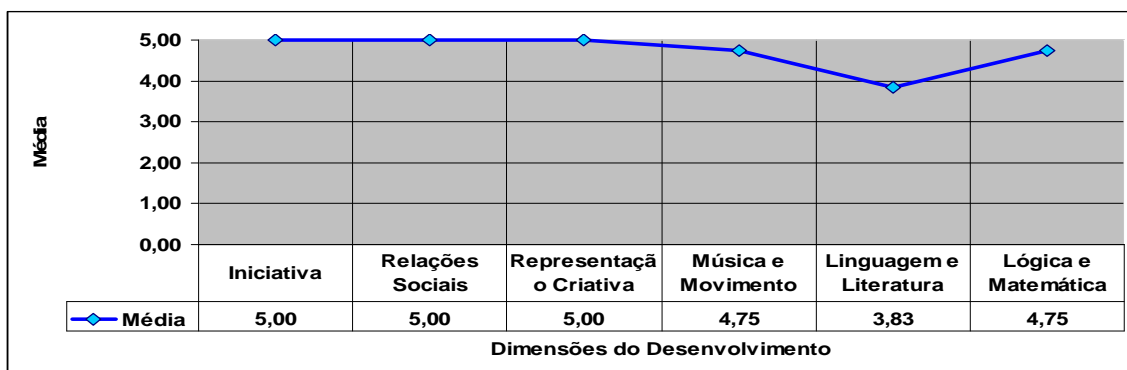
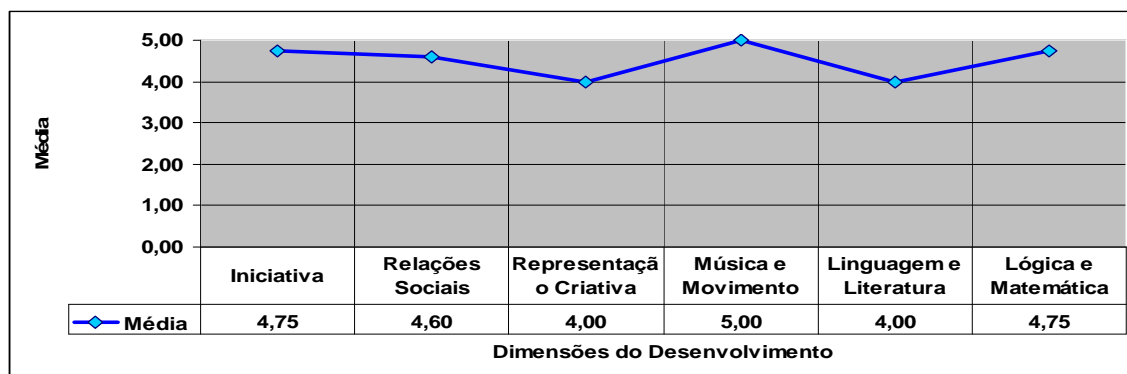


Gráfico 2

Perfil do desempenho da criança C04 de acordo com o P.O.C.



Analisando os dois gráficos das crianças C01 e C04, percebe-se que elas estão com um alto nível de desenvolvimento em quase todas as dimensões. Os resultados confirmam a escolha das professoras ao identificarem que essas crianças estão melhores desenvolvidas com relação ao restante da turma.

Crianças regulares em seu desenvolvimento na visão das professoras:

As professoras indicaram uma menina de cinco anos (C02) e um menino de cinco anos (C05) como as crianças consideradas regulares com relação ao seu desenvolvimento. Observando os relatos das professoras sobre cada uma dessas crianças, constatou-se o seguinte:

Na criança C02, de acordo com a professora P02, o que mais se destaca em seu desenvolvimento é a iniciativa e a liderança, e o que menos se destaca no desenvolvimento a professora não deu nenhum indicador, para não deixar a criança em evidência. Essa postura da professora talvez tenha tido a intenção de evitar futuras rotulações à criança.

“A menina está boa, tem iniciativa, é líder, (...). Ela que coordena, ela manda”. (PC02)

“Eu acho que não, para não dar muita evidência. Deixar ela na dela, quietinha que eu acho bom. Ela está caminhando direitinho, tem os enteveros dela e ela trabalha bem com isso.” (PC02)

Na criança C05, de acordo com a professora P01, o que mais se destaca em seu desenvolvimento é a iniciativa e a linguagem. A respeito do que se destaca como fragilidade no seu desenvolvimento é a coordenação motora:

“Linguagem, ele fala muito bem”. (PC05)

“Menos, menos, eu acho que é a parte motora. O que precisaria dar uma ...” (PC05)

De acordo com os resultados obtidos por meio do preenchimento do P.O.C. pelas professoras, o nível de desenvolvimento das crianças C02 e C05 encontram-se da seguinte forma:

Gráfico 3

Perfil do desempenho da criança C02 de acordo com o P.O.C.

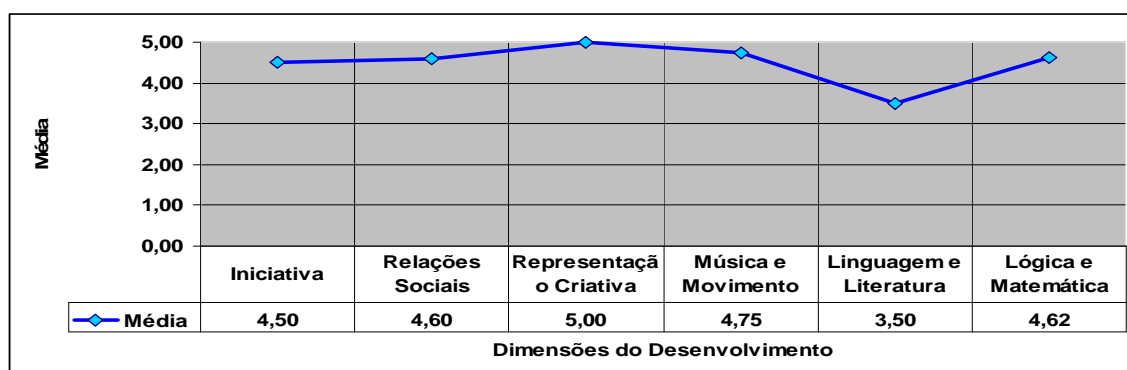
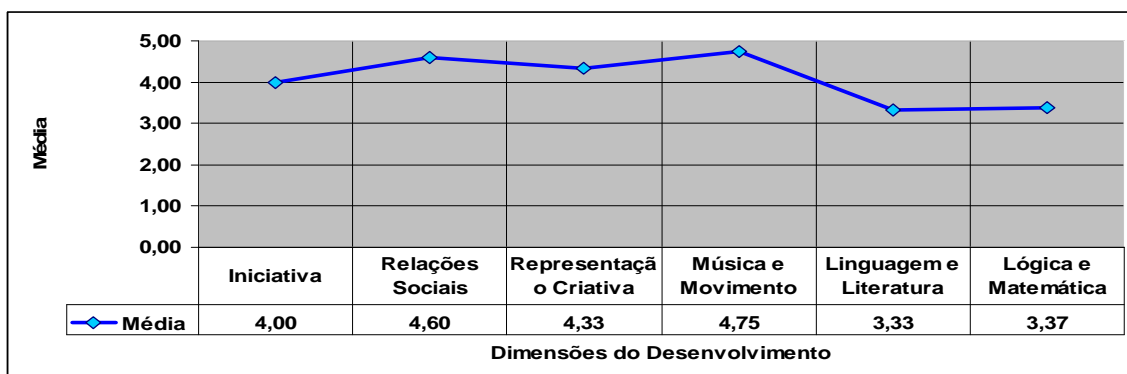


Gráfico 4

Perfil do desempenho da criança C05 de acordo com o P.O.C.



Analisando os resultados do P.O.C. das crianças C02 e C05, percebe-se que as crianças estão com um excelente desenvolvimento. Isso vai de encontro à opinião das professoras que identificam essas crianças como regulares em seu desenvolvimento.

Crianças abaixo da média na visão das professoras:

As professoras indicaram dois meninos de quatro anos (C03 e C06) como as crianças que estão mais atrasadas no desenvolvimento.

A professora P02, ao relatar sobre a sua criança C03 e tentar destacar os elementos do desenvolvimento que mais se destacam, identifica as relações sociais como algo negativo. Não foi capaz de mencionar uma potencialidade da criança com relação ao seu desenvolvimento:

“Eu acho que justamente esta parte que não é legal. O que se destaca nele, que chama a atenção é essa habilidade que ele tem de arrumar confusão onde ele estar. (...) Por exemplo, hoje ele não veio. O grupinho que fica na mesa que ele senta, trabalhou tranquilo, sossegado, não teve encrenca. Então é aquela coisa

que no dia ele não vem o grupo trabalha de outra forma e quando ele estar é encrenca na certa” (PC03).

“Então, justamente isso, a parte social. Ele entender, aceitar, ficar numa boa com as crianças. Entender que é não é tudo para ele (...), a parte social dele que precisa ser mais trabalhada”. (PC03).

A criança C06, de acordo com a professora P01, não tem nenhuma dimensão do desenvolvimento que se mostra como potencialidade. A respeito do que menos se destaca no desenvolvimento, a professora identifica a iniciativa e interação:

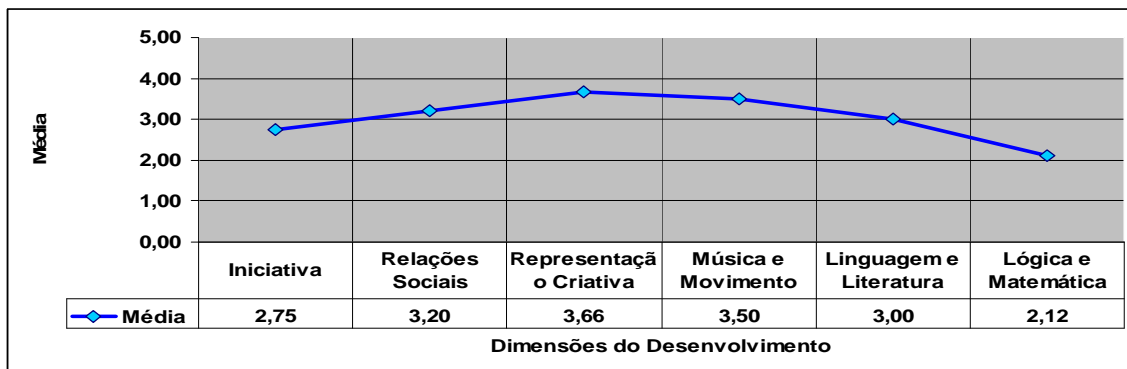
“Eu não vejo nada, em termos assim: isso está bom. Tem que trabalhar tudo”. (PC06)

“Ele não vai ao banheiro sozinho (...) quando ele faz cocô, ele faz na calça (...). É aquela criança quieta que não conversa, que não muda de mesa prá mudar de brinquedo (...) continua no mesmo lugar apático. Essa é a sensação que eu tenho: de uma apatia”. (PC06)

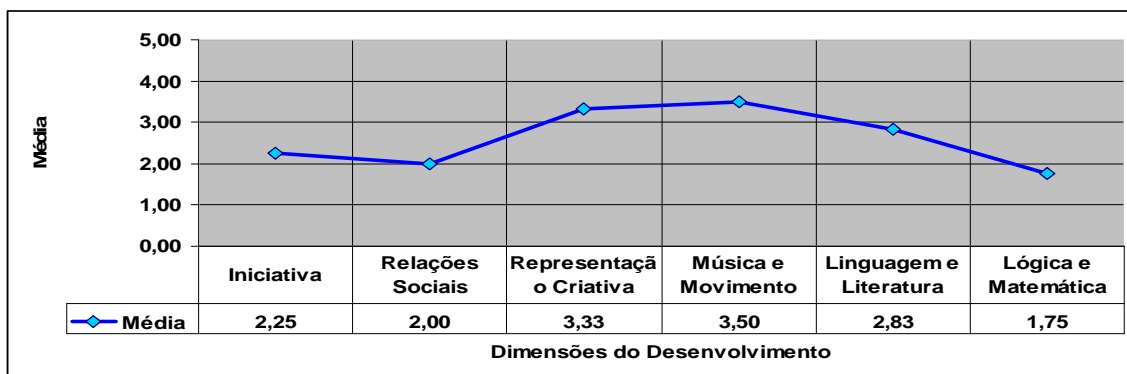
De acordo com os resultados obtidos por meio do preenchimento do P.O.C. pelas professoras, o nível de desenvolvimento das crianças C03 e CO6 encontram-se da seguinte forma:

Gráfico 5

Perfil do desempenho da criança C03 de acordo com o P.O.C.

**Gráfico 6**

Perfil do desempenho da criança C06 de acordo com o P.O.C.



Analisando os resultados do P.O.C. percebe-se que as crianças C03 e C06 estão com um bom nível no desenvolvimento no que se refere à representação criativa, música e movimento do desenvolvimento. No entanto, nas dimensões iniciativa, relações sociais, linguagem e literatura, além de lógica e matemática, mostram-se vulneráveis, revelando a necessidade de desenvolver atividades direcionadas à essa fragilidade do desenvolvimento.

3.3.3. CONHECER A OPINIÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARA ACOMPANHAR AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO DESSA METODOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS PELAS PROFESSORAS

Considerando que o objetivo deste trabalho é conhecer a visão das professoras sobre a utilização de uma metodologia de acompanhamento do desenvolvimento infantil, bem como analisar o impacto dessa metodologia na construção de atividades pedagógicas realizadas pelas professoras, seus resultados foram estruturados em duas partes.

No primeiro momento foi investigada a visão das professoras sobre a utilização de uma metodologia de acompanhamento do desenvolvimento infantil, no caso o P.O.C., por meio da entrevista individual com as professoras e dos registros, referentes à opinião das educadoras durante o processo de preenchimento do protocolo, nos diários de campo da pesquisadora

No segundo momento, foram analisadas as observações e os relatos anotados nos diários de campo, que serviram como exemplos para elucidar o impacto dessa metodologia de acompanhamento na construção de atividades realizadas pelas professoras.

E, no fim, foi apresentada uma síntese geral dos resultados obtidos bem como a ênfase ao modelo de investigação da pesquisadora, que destaca a importância da inserção no contexto de pesquisa.

3.3.3.1. Visão das professoras sobre a utilização de uma metodologia de acompanhamento do desenvolvimento infantil, no caso o P.O.C.

A visão das professoras sobre o P.O.C. foi obtida por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturada (Anexo 5) e dos diários de campo da pesquisadora. A entrevista não foi conduzida de forma diretiva, fixando-se nas perguntas, mas orientada ou direcionada à questão a ser pesquisada. Isso porque, de acordo com Jacques (1993), as entrevistas devem se centrar nas questões e permitir um discurso livre que possibilite a manifestação de interesse, de trocas de experiências e de informações, longe do discurso de neutralidade.

As duas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas no Protocolo de Análise da Entrevista Final com as Professoras (Anexo 16) para serem analisadas e discutidas. Em geral, a análise das informações registradas nos protocolos ocorreu da seguinte forma: primeiramente, foi realizada uma leitura detalhada da entrevista para identificar os trechos que contemplavam as perguntas consideradas no roteiro de entrevista semi-estruturado e, no segundo momento, os trechos foram transcritos no protocolo e interpretados. Todos os trechos selecionados e interpretados encontram-se no Anexo 17.

Assim, com o objetivo de melhor visualizar e discutir as respostas das professoras, os resultados foram divididos em três dimensões com base nas perguntas consideradas no roteiro de entrevista:

- O papel do P.O.C. na compreensão do desenvolvimento da criança;
- Os pontos fortes do P.O.C. na visão da professora;
- Os pontos fracos do P.O.C. na visão da professora.

a) Papel do P.O.C. na compreensão do desenvolvimento da criança

Esta questão buscou-se analisar a opinião que as professoras possuíam a respeito do P.O.C., considerando a sua importância na compreensão do desenvolvimento infantil. Segundo a professora P01, esse prontuário auxiliou no acompanhamento de todas as dimensões do desenvolvimento da criança, pois podia visualizar o seu aluno de forma integral. Com esse prontuário não tinha como esquecer algumas dimensões do desenvolvimento que precisariam ser trabalhadas.

“Ajudou porque ele compartimentalizou, visualizou a criança nos seus aspectos e a gente consegue pensar nesta criança em tudo, sem esquecer-se de nada, sem esquecer-se das coisas. Você vai olhando um todo. Às vezes você avalia a criança por dois ou três aspectos e está se esquecendo de outros dois, não que você não percebeu, mas você deixa passar um pouco.” (Professora P01).

A professora continua expressando a sua opinião dizendo:

“(...) ajuda no desenvolvimento e na avaliação geral da criança.” (Professora P01).

Com relação à opinião da outra professora, ela evidencia que o P.O.C. ajudou-a a compreender o desenvolvimento de sua criança, porque:

“(...) gostei da maneira como são colocadas as perguntas, como são feitas, eu achei super legal.” (Professora P02)

Além disso, a professora P02 acrescenta que o fato de ter tido uma devolutiva da entrevista realizada com os pais, pela pesquisadora para conhecer o contexto de vida das crianças, auxiliou-a em sua compreensão acerca de alguns comportamentos dos alunos:

“Aquilo que eu pensava da criança bateu com aquilo que a mãe também falou. Algumas coisas que a mãe falou acrescentaram para eu entender determinadas atitudes que a criança tomava diante das diversas situações em sala de aula.” (Professora P02).

A escola tem uma ficha que é entregue aos pais cujo objetivo é conhecer o contexto de vida das crianças, mas, de acordo com a professora, essa ficha não diz nada e nem acrescenta algo ao professor. Precisaria de uma proposta de entrevista mais eficiente que possibilitasse conhecer a situação de vida da criança.

“Aquela entrevista que você fez diretamente eu achei super, as perguntas como foram colocadas, o jeito como a mãe se colocou, ficou à vontade para colocar as coisas. Mostrou que a ficha da escola, aquela lá e nada é a mesma coisa, aquilo não diz nada. Se pegar a ficha e lê, não resolve nada. Tem que fazer entrevistas mais reservadas e melhor direcionadas, não só dar a ficha.” (Professora P02).

Pensando em uma metodologia de acompanhamento do desenvolvimento infantil, a professora relata que um dos fatores que dificultam o acompanhamento da criança na escola é a ausência de um instrumento:

“O que me dificulta é não ter um instrumento deste (P.O.C.) ou qualquer outro instrumento mais específico e que eu acho que deveria ser para a escola toda, isto não existe em nenhum lugar, em lugar nenhum da escola.” (Professora P01).

Diante desse desabafo da professora, fica constatado que, além da ausência de um suporte pedagógico da equipe gestora conforme elucidado anteriormente, existe uma ausência de instrumentos ou de metodologias de acompanhamento de atividades direcionadas à promoção do desenvolvimento no contexto escolar. Ao discutir a respeito da possibilidade de se utilizar esse prontuário na escola, a professora fez o seguinte comentário:

“Eu faria, desde que me fosse entregue no primeiro dia de aula, porque precisa chegar no primeiro dia para que haja uma avaliação correta. Porque tem três momentos, definir estes momentos, começo do ano, meio do ano e fim do ano, porque aí sim você vai ter, realmente, uma visão daquilo de como a criança se desenvolveu e como realizou seu trabalho na escola, se foi legal, se você conseguiu alcançar as coisas com aquela criança ou não” (Professora P02).

Esta proposta de acompanhamento do desenvolvimento infantil foi apropriada pelas professoras, perceberam a necessidade de acompanhar o desenvolvimento visando o bem-estar das crianças. De acordo a professora esta pesquisa contribuiu para conhecer o contexto de vida de seu aluno.

“A professora P02 elogia a pesquisa explicando que ficou sabendo de muitas coisas a respeito de seus alunos e que são importantíssimas para o educador ter conhecimento”. (DC199)

Enfim, é fato que as professoras necessitam de uma metodologia de trabalho que propicie a avaliação do progresso educacional no âmbito individual e coletivo, para planejar atividades direcionadas às necessidades de desenvolvimento da criança.

b) Pontos fortes do P.O.C. na visão da professora

Esta pergunta teve como objetivo investigar a opinião das professoras a respeito dos pontos positivos do P.O.C., com base nas entrevistas com as professoras e nos relatos e observações registrados nos diários de campo. De acordo com a experiência que as professoras tiveram ao preencher o P.O.C., elas consideraram como um dos indicadores positivos o fato do protocolo abarcar uma variedade de aspectos relacionados ao desenvolvimento, de forma objetiva.

“Eu achei que ele foi bem pontual, só que assim, se pudesse dar uma enxugada só nas questões, mas eu acho que as questões abrangiam bastante coisa, elas são bem pontuais, bem abrangentes.” (Professora P02)

Outro aspecto considerado diz respeito a sua praticidade. Apesar de ser extenso, o P.O.C. possibilita uma visão abrangente, bem como uma discussão detalhada sobre o desenvolvimento infantil. É um instrumento rápido de ser preenchido e, portanto, não demanda um tempo exorbitante ao ser utilizado, uma das preocupações consideradas pelas educadoras ao conhecer o P.O.C.

“O ponto positivo achei ele rápido, a partir do momento que você conhece o instrumento é uma coisa rápida de você fazer. (...). É um instrumento longo, mas é rápido e é uma avaliação bem geral, bem ampla do aluno” (Professora P01).

Essa fala da professora durante a entrevista também foi encontrada nos relatos registrados nos diários de campo no momento em que a professora preenchia o P.O.C. do seu aluno:

“A professora P02 acha o instrumento muito simples e direto e gostou muito da linguagem, explicou que se fossem realizadas atividades direcionadas para observar as dimensões do P.O.C. facilitaria na sua utilização, não ficaria difícil fazer com todas as crianças, apesar de ser extenso, é rápido.” (DC183).

“A professora P02 expressa que o instrumento é bom, pois é bem objetivo e de fácil compreensão.” (DC177).

Essa constatação de praticidade do prontuário era observada e verificada, frequentemente, quando terminávamos de preencher o P.O.C. de uma criança. As falas das professoras registradas nos diários de campo ilustram essa situação:

“Finalizamos o preenchimento e a professora P01 ficou surpresa que não foi demorado, disse ‘Nossa foi rápido, né!’.” (DC202).

“Ao fim do preenchimento a professora P02 mais uma vez, elogiou o instrumento, ela o acha bastante prático e direto, de fácil compreensão”. (DC198)

A familiaridade com a escala tem facilitado as professoras a preenchê-lo sem tanta dificuldade, e isso é um aspecto positivo, pois diminuiu a resistência por considerarem-no muito extenso para ser utilizado com todas as crianças.

A pesquisa possibilitou um contato mais próximo com as professoras para discutir sobre o desenvolvimento de seus alunos, bem como sobre as atividades que estavam sendo realizadas em salas de aula. A professora expressa a sua satisfação em participar dessa pesquisa, pois tinha um retorno frequente da sua ação pedagógica com os alunos.

“A professora P02 relata que vem gostando muito de fazer esta pesquisa, porque está recebendo uma devolutiva constante do trabalho que vem realizando em sala de aula com as crianças.” (DC177).

As professoras expressam a necessidade de ter um profissional acompanhando-as em suas atividades de modo que possam ter uma devolutiva do que vêm desenvolvendo com os seus alunos. Isso foi confirmado nesta pesquisa, anteriormente, ao evidenciar como um dos fatores que prejudicam o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento infantil na escola é a ausência de um suporte pedagógico ao professor.

Durante a pesquisa tive a preocupação de estar sempre dando uma devolutiva das atividades que as professoras realizavam em sala, elogiava quando necessário e dava algumas sugestões de mudança quando sentia a necessidade.

“Elogiei o trabalho da professora P02, enfatizando que ela vem desenvolvendo em sala de aula atividades que saem do tradicional e tentam satisfazer as necessidades das crianças. Possui a preocupação de utilizar os jogos, o quebra-cabeça, as histórias, deixando de lado as cópias que visam apenas à alfabetização das crianças, focadas em letras e números.” (DC177).

Essa parceira foi fundamental para a realização da pesquisa, pois as professoras se envolveram e mostraram entusiasmo em participar de um processo no qual teria a presença de um profissional acompanhando-as em suas atividades e fazendo-as refletir sobre o desenvolvimento de seus alunos e o papel das propostas pedagógicas nessa promoção.

c) Pontos fracos do P.O.C. na visão da professora

Nesta questão buscou-se a opinião das professoras sobre os aspectos considerados frágeis na utilização do P.O.C. para acompanhar o desenvolvimento das crianças em contextos escolares.

De acordo com a realidade do sistema educacional público do país, a Educação Infantil é caracterizada por possuir um número elevado de crianças por educador e, em razão disso, as professoras mostraram-se preocupadas em utilizar essa escala com todas as crianças. Com base nessa preocupação, as professoras elucidaram a necessidade de resumir os níveis apresentados na escala – e não as dimensões –, pois perceberam, durante a aplicação, que havia uma sutil diferença entre os níveis:

*“Às vezes você fica imaginando uma classe com 30 alunos, nossa senhora, então se ele for um pouquinho mais assim, não diria resumir, enxugar alguma coisa, não ter tantas alternativas. Por que uma coisa que a gente observou é que às vezes duas alternativas quase que queriam dizer a mesma coisa.”
(Professora P02).*

Ainda considerando a fragilidade encontrada nos níveis do P.O.C. pela professora P02, a professora P01 considera que a linguagem da escala precisaria ser revisada, pois dava a impressão de repetição nos níveis, mas ressalta que isso acontece em alguns níveis e não na maioria.

“De negativo, algumas coisas repetitivas, na linguagem mesmo acabava sendo repetitivo. (...). O problema está na linguagem dele, às vezes em uma questão, uma está muito parecida com a outra, mas em poucas. O problema da repetição

está nos níveis e não nas questões mais gerais, mas assim em duas ou três questões, não mais que isto.” (Professora P01).

Essa fragilidade apontada pelas professoras foi constatada durante o preenchimento do P.O.C. ao demonstrarem em alguns momentos indecisão com relação à escolha dos níveis no qual a criança se encontrava, pela impressão que causava de repetição dos níveis. Além disso, essa indecisão era em decorrência, também, da criança apresentar comportamentos que estavam em dois níveis, sendo que no maior nível ela ainda não apresentava todos os comportamentos elucidados como exemplos.

“A gente começava a avaliar e chegava no ponto que começávamos a falar: “ai meu Deus, será que ele está aqui ou ali”, porque nesta ele está usando tal palavra e nesta está usando tal palavra. Então esta criança tem isto aqui, mas não tem esta palavra aqui e ele tem esta palavra, mas tem isto aqui debaixo, então: ‘onde ele está exatamente?’ Seria uma coisa para distinguir bem o nível um, o dois e o três” (Professora P01).

Diante desses relatos das professoras, constata-se a necessidade de fazer uma revisão do material, no que diz respeito à construção das frases, pois a tradução literal do inglês para o português pode prejudicar no entendimento de qual nível a criança se encontra. Há a necessidade de elaborar as frases de forma mais objetiva, concisa e contextualizada para evitar indecisões ao utilizá-lo.

No entanto, deve-se considerar a importância de o psicólogo ter um conhecimento apurado sobre a escala para poder discuti-la e utilizá-la com o educador, porque essa impressão de repetição pode prejudicar no preenchimento do protocolo.

3.3.1.2. O impacto da utilização do P.O.C. na construção de atividades das professoras em sala de aula com as crianças.

Verificar o impacto da utilização do P.O.C. na construção de atividades desenvolvidas pelas professoras em sala de aula foi obtido por meio dos diários de campo. Nos diários de campo foram registrados as observações e relatos trazidos pelas professoras durante a utilização do P.O.C. no ano de 2008, totalizando 62 diários de campo.

Os diários de campo foram relidos e deles extraídos os trechos em que as professoras elaboraram atividades a serem desenvolvidas com as crianças com base no P.O.C.. Finalizada essa fase, a pesquisadora fez uma interpretação de cada um desses trechos e a discussão dos resultados foi iniciada. Todos os trechos selecionados e interpretados encontram-se no Anexo 16.

Diante da análise dos resultados encontrados, foi possível visualizar as mudanças de comportamentos das professoras no que se refere à construção de atividades pedagógicas. Em vários momentos as professoras verbalizavam que haviam pensado em desenvolver uma atividade com as crianças de acordo com as dimensões do desenvolvimento consideradas no P.O.C.

“Fui à sala da professora P02 e ela me disse que tinha uma atividade bem legal para desenvolver com as crianças. Tinha pensado nessa atividade com o objetivo de observar algumas dimensões do desenvolvimento da criança para ajudar no preenchimento do POC.” (DC174)

Outro episódio que demonstra a professora utilizando o P.O.C. para desenvolver as suas atividades pedagógicas foi na construção de uma apostila, feita pela professora, para ser trabalhada com as crianças que iriam para o fundamental no ano seguinte:

“(...) a professora P02 me mostrou uma apostila que elaborou apenas para as crianças que irão para o fundamental no próximo ano. Disse-me que as atividades consideradas na apostila serão úteis para observar as dimensões do desenvolvimento da criança. Essa professora, por ter o protocolo em mãos, tem desenvolvido as atividades pensando no P.O.C.”. (DC177).

Em outros momentos, as professoras discutiam as atividades que gostariam de desenvolver com as crianças para saber a minha opinião. Assim, a pesquisadora tinha conhecimento do que seria realizado com as crianças antes de serem desenvolvidas em sala de aula.

“A professora P02 me disse que na próxima semana iria trabalhar uma atividade com as crianças estimulando o raciocínio, explicou a atividade e perguntou o que eu achava. Enfatizei que esse tipo de proposta era interessante, pois iria trabalhar uma dimensão do desenvolvimento infantil. Após esta conversa ficou acertado que seria trabalhada a atividade com as crianças.” (DC177).

Essa iniciativa da professora em buscar a minha opinião sobre as atividades que pretendia desenvolver em sala de aula demonstrava que houve um trabalho integrado e sintonizado entre a pesquisadora e a professora.

É importante considerar que a professora P02 foi uma das que não nos queria na escola, chegou a alguns momentos a gritar no refeitório pedindo a nossa saída:

“(...) hoje estou eu aqui na sua frente gravando todas as suas informações sobre as suas crianças. Isso me deixa extremamente comovida e alegre, vejo que estamos conquistando o nosso espaço e confiança na escola. O vínculo se estabeleceu e vem ficando mais forte a cada dia. Hoje posso dizer que consigo desenvolver um trabalho em conjunto com as educadoras e sinto que elas confiam no nosso trabalho”. (DC167)

A pesquisa propiciou aos professores pensarem sobre as suas crianças quando eram questionadas sobre cada uma delas e solicitadas que caracterizassem o nível de desenvolvimento de seus alunos. A professora P01, ao conversar comigo sobre as três crianças escolhidas para preencher o P.O.C., trouxe-me um caderno em que fez três colunas, considerando cada uma de suas crianças de acordo com o nível do seu desenvolvimento.

“Diante de minha solicitação de escolher três crianças para preencher o POC, a professora P01, na sua casa, escreveu no seu caderno onde se encontrava cada uma de suas crianças com relação ao nível de desenvolvimento, dividindo a turma em três níveis: abaixo, na média e acima da expectativa. Assim, identificou todas as crianças, considerando a faixa etária, colocando-as cada uma em seu nível correspondente. A atitude da professora foi importante, porque ela se preocupou em pensar nas suas crianças e falar onde cada uma se encontrava.” (DC191)

É visível que durante o processo de utilização do P.O.C. com as professoras foi observada uma mudança nas atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula, bem como com os pais nas reuniões. Após ter acesso

ao prontuário, a professora P01 elaborou um texto escrevendo sobre cada um dos seus alunos de acordo com o seu desenvolvimento na escola e conversou, individualmente, com os pais sobre as crianças.

“Fui participar da reunião de pais da turma da professora P01 e ela preparou um material, no qual escreveu um texto que explicava como estava cada um dos seus alunos em sala de aula, ressaltando aspectos do desenvolvimento. Entregou o material escrito de cada criança para os pais e em seguida conversou com cada um individualmente sobre as suas impressões a respeito da criança. Após discutir com os pais, a professora entregou esse material à pesquisadora, acreditando que poderia auxiliar no momento de preenchimento do P.O.C.” (DC158)

Ficou clara a participação ativa das professoras durante todo o processo da pesquisa, pois mostraram-se interessadas em discutir e acompanhar as crianças. Essa pesquisa, de certa forma, tem levado as professoras a pensarem sobre os seus alunos e a promoverem atividades direcionadas a observar determinados comportamentos. Sinto que a pesquisa já fez o seu papel primordial. O interesse das professoras em participar da pesquisa está sendo gratificante para todos – pesquisadora, professora e criança

As duas professoras mostraram-se envolvidas com todo o processo da pesquisa, conversavam abertamente sobre as crianças e não se sentiam intimidadas ou preocupadas de como seriam analisadas as informações trazidas por elas. Sentiam-se seguras para conversar e pedir opiniões e essa situação era constatada cotidianamente em suas ações e contatos comigo no contexto escolar.

É nítido o quanto essas professoras precisam de um profissional de apoio para ajudá-las no acompanhamento de seus alunos e a escola é muito carente

desse processo. Elas se sentem perdidas sem saber como fazer. Essa metodologia de acompanhamento abriu a mente das professoras, que se envolveram em todas as fases da pesquisa e não se sentiram ameaçadas, achando que ficariam recebendo críticas. Ao contrário, enxergaram-me como uma profissional de apoio.

3.3.4. SÍNTESE E REFLEXÃO DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico será apresentada a síntese dos resultados, obtida por meio da entrevista com as professoras, dos diários de campo e do preenchimento do P.O.C., sobre uma proposta de acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Diante dos indicadores e/ou elementos do desenvolvimento apresentados pelas professoras acerca dos seus alunos, foi possível visualizar quais são as dimensões do desenvolvimento que as professoras estão atentas ao observar as crianças. De acordo com os resultados, dentre as seis dimensões do P.O.C., quatro foram exploradas, sendo que as dimensões “relações sociais” e “linguagem e literatura” foram os elementos que as professoras mais observaram nos seus alunos. Em todas as crianças foi destacada pelo menos uma ou, às vezes, foram destacadas as duas dimensões, conforme tabela a seguir:

Tabela 3

Identificação das dimensões do P.O.C. exploradas pelas professoras

Dimensão	Crianças
Iniciativa	C02; C05; C06
Relações Sociais	C01; C02; C03; C04; C05
Representação Criativa	Nenhum
Música e Movimento	CO5
Linguagem e Literatura	C01; C03; C04; C05; C06
Lógica e Matemática	Nenhum

A hipótese que se levanta é que as professoras, apesar de trabalharem em um contexto marcado pela precariedade física e material, bem como pela ausência de um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento infantil, ainda conseguem observar algumas dimensões do desenvolvimento da criança. No entanto, essa observação parcial da criança não é o suficiente para promover na Educação Infantil o desenvolvimento integral, como preconiza a LBD de 96.

As professoras, quando têm um instrumento que as orientem nos indicadores do desenvolvimento que precisam ser acompanhados e observados, possibilita a visualização e planejamento de ações que promovam o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, de uma forma integral. Esse tipo de intervenção evita que as crianças não tenham alguma dimensão do seu desenvolvimento que não seja acompanhada.

Além de verificar quais eram as dimensões do desenvolvimento que as professoras estavam atentas ao observar as crianças, percebeu-se a dificuldade delas em nomear a dimensão. Os discursos das professoras eram, em sua maioria, acompanhados de exemplos, e assim foi necessário que a pesquisadora, após a fala das professoras, expusesse a interpretação dessa fala acompanhada da dimensão. Essa dinâmica foi fundamental para as professoras começarem a identificar nos alunos as dimensões do desenvolvimento.

É fato que as professoras estão atentas aos seus alunos e isso foi confirmado durante o preenchimento do P.O.C. quando se observou segurança por parte das professoras ao preencherem alguns itens, citando exemplos da criança no contexto escolar, principalmente, nas dimensões “iniciativa”, “relações sociais”, “música e movimento” e “linguagem e literatura”. Essa facilidade em preencher as dimensões citadas é em decorrência da dinâmica de sala de aula que contempla atividades que possibilitavam a sua observação. É comum nesse contexto ter atividades como: historinhas, filmes, músicas, desenhos, brincadeiras, enfim, é possível perceber como as crianças se relacionam e como se expressam.

No entanto, na dimensão “Lógica e Matemática”, as professoras ficaram na dúvida em qual item preencher em várias categorias, e, às vezes, marcavam por acreditar que a criança era capaz ou não de fazer e não porque observaram esse comportamento.

Outro ponto que merece destaque foi a postura das professoras em não conseguir identificar, nas crianças apresentadas por elas com atraso no desenvolvimento, indicadores do desenvolvimento que mais se sobressaíam na

criança, no aspecto positivo, alegando que tudo na criança precisava ser trabalhado.

Ao analisar se os resultados do P.O.C. de cada criança eram compatíveis com a opinião inicial das professoras sobre o seu desenvolvimento, constatou-se que as crianças consideradas regulares com relação ao seu desenvolvimento foram percebidas, conforme o gráfico, com um nível alto na maioria das dimensões. A hipótese que se levanta é que a entrevista inicial ocorreu no primeiro semestre e o preenchimento do P.O.C. no segundo, e, diante dessa distância de tempo, houve mudanças no comportamento da criança, tendo em vista que se defende a ideia de que o desenvolvimento é um processo contínuo e não estático, por isso é importante acompanhar esse desenvolvimento durante todo o ano escolar, para verificar como a criança vem se desenvolvendo em todos os principais indicadores do desenvolvimento.

Cabe lembrar que o entendimento de como ocorre o processo de desenvolvimento é complexo e exige uma investigação árdua para analisar todos os processos que interferem nesse processo. Assim, essa análise pretendeu dar uma pequena contribuição diante da complexidade do assunto.

Analisando os resultados obtidos por meio das entrevistas com as professoras e dos registros nos diários de campo sobre a utilização de uma metodologia de acompanhamento do desenvolvimento infantil, pôde-se fazer as seguintes sínteses:

- O papel do P.O.C. na compreensão do desenvolvimento da criança:

Para as professoras essa proposta favorece a visualização de todas

as dimensões do desenvolvimento infantil que precisam ser trabalhadas e acompanhadas. A ausência desse tipo de instrumento na escola dificulta o planejamento de ações direcionadas às necessidades das crianças e da turma.

- Os pontos fortes do P.O.C. na visão das professoras: De acordo com as professoras, o protocolo possui uma linguagem de fácil compreensão que consegue abarcar uma diversidade de aspectos relacionados ao desenvolvimento de forma objetiva, tornando-se prático e direto durante o seu preenchimento. Isso é de fundamental importância para as participantes, tendo em vista o número elevado de crianças por educador em sala de aula.
- Os pontos fracos do P.O.C. na visão das professoras: De modo geral, as participantes identificaram como pontos frágeis desse protocolo a necessidade de resumir alguns níveis que se mostravam parecidos, pois essa sutil diferença dificultava na escolha do nível a ser preenchido, o que poderia prejudicar a avaliação da criança.
- O impacto do P.O.C. na construção de atividades pedagógicas: Com base nas observações e relatos dos professores registrados nos diários de campo pela pesquisadora, observou-se uma mudança de comportamento das professoras com relação à construção de atividades pedagógicas. Diante do protocolo as educadoras começaram a pensar e a desenvolver atividades que pudessem

facilitar na observação das dimensões do desenvolvimento consideradas no P.O.C..

Diante desses resultados, fica comprovado que as professoras necessitam de um instrumento que as auxiliem no acompanhamento e na promoção do desenvolvimento dos seus alunos no contexto escolar.

É importante mencionar também dois pontos de grande importância para o desenvolvimento da investigação: a inserção da pesquisadora no contexto de pesquisa e a relação existente entre a pesquisadora e as participantes.

Com relação à inserção da pesquisadora na escola, a sua ação não se dava apenas no nível da pesquisa, mas também contribuía com os seus conhecimentos no que tange a psicologia dentro da escola, portanto, não houve uma divisão entre pesquisadora e psicóloga escolar. Na escola tinha o propósito de discutir a respeito de uma metodologia de acompanhamento do desenvolvimento infantil com as professoras, bem como desenvolver um trabalho em conjunto que provocasse mudanças na construção de atividades pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento das crianças. Esse trabalho em conjunto foi percebido quando as professoras elaboravam atividades com base no P.O.C. e solicitavam a opinião da pesquisadora.

Durante a pesquisa tive a preocupação em dar a devolutiva dos trabalhos que as professoras vinham realizando com as crianças, pois não era o meu objetivo apenas identificar as fragilidades das professoras no que se referia ao trabalho pedagógico, mas sim buscar um trabalho integrado.

Quanto à relação entre a pesquisadora e as participantes isso foi um grande colaborador para o envolvimento das professoras com todo o processo de

pesquisa. Como era uma profissional conhecida na escola, as professoras se sentiram à vontade para destacar aspectos relacionados às crianças e para desabafar sobre as dificuldades que vinham encontrando na escola, no caso, a ausência de um suporte pedagógico.

CAPÍTULO 4
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa identificou alguns elementos ou situações do cotidiano escolar que podem interferir na elaboração de propostas pedagógicas com vista à promoção do desenvolvimento das crianças. Além disso, buscou a opinião dos professores sobre a utilização de uma metodologia de acompanhamento do desenvolvimento infantil.

De posse dos dados coletados, analisados e discutidos, serão destacados, assim, os dois grandes assuntos desta tese:

- 1) Políticas da Educação Infantil e as dinâmicas do cotidiano escolar.

Os registros nos diários de campo da pesquisadora, escritos durante a sua inserção no contexto escolar, serviram como fontes de informação para analisar as situações cotidianas que, na sua interpretação, estavam impedindo a realização de atividades pedagógicas direcionadas à promoção do desenvolvimento das crianças.

Diante dos resultados, percebe-se a existência de um grande conflito interpessoal entre as educadoras. Essa relação conflituosa é marcada de forma geral pela competição, pela desconfiança, pelo descrédito ao trabalho do outro e pelas decisões sem a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Todos esses fatores interferem diretamente no não aproveitamento dos espaços coletivos de discussão na escola e na ausência de um suporte pedagógico.

Esse desequilíbrio influencia na elaboração de propostas pedagógicas coletivas. As ações e os discursos são direcionados, principalmente, à resolução de conflitos pessoais das educadoras e, com isso, a criança deixa de ser a prioridade. O Psicólogo Escolar precisa estar atento a essa problemática, porque se não houver uma intervenção direcionada ao bem estar de todos os envolvidos

no processo educativo, fica inviável, e quase impossível, discutir planejamentos e/ou intervenções que visem à promoção de um ambiente potencializador do desenvolvimento.

Em acréscimo a essa problemática, a implantação de políticas educacionais sem uma participação ativa dos educadores em sua construção tem prejudicado a viabilização de propostas que poderiam servir como facilitadores do desenvolvimento, como o caso da política de agrupamentos multietários na Educação Infantil. Os professores, por não se sentirem parte dessa nova proposta e também por não terem sido preparados para lidar com essa nova dinâmica em sala de aula, sentem-se sobrecarregados e com os seus direitos de opinar quanto às novas intervenções pedagógicas desrespeitados, tornando-se resistentes à sua aceitação. Além desse agravante, o governo tende a implantar novas políticas educacionais desarticuladas de uma mudança nas condições estruturais, físicas e materiais da escola, agravando ainda mais a sua concretização.

O que se pode observar é que o governo vem construindo políticas educacionais com o discurso focalizado no bem-estar físico, psicológico e social das crianças com pouco investimento financeiro. Por essa e outras razões, enfatizamos que os direitos das crianças encontram-se apenas no papel, porque na prática estão muito distante de serem garantidos. Isso é confirmado ao pesquisarmos o número de crianças que estão na lista de espera e a precariedade nos serviços oferecidos a essa população.

Por essas considerações, a hipótese que se levanta é que o pouco investimento destinado à educação de criança de zero a seis anos tem provocado um desequilíbrio nas relações interpessoais no contexto escolar. Os educadores,

diante de um número elevado de crianças e da precariedade estrutural e material da escola, sentem-se sobrecarregados, desvalorizados e injustiçados, pelo fato de serem cobrados como os únicos responsáveis pela promoção de um ambiente potencializador do desenvolvimento. Cabe lembrar que a cada ano aumenta a contratação de profissionais não especializados, no caso os monitores, para atender a demanda da Educação Infantil.

Com base nas reflexões desses resultados, defende-se a ideia de que o Psicólogo Escolar precisa assumir também o papel de um pesquisador disposto a conhecer e analisar a situação da educação pública em nosso país e a dinâmica escolar onde atua, pois sem esses elementos correrá o risco de assumir uma postura preconceituosa a respeito do educador, bem como traçar estratégias de intervenção descontextualizadas e ineficazes.

2) Uma proposta de acompanhamento do desenvolvimento infantil

A participação ativa das professoras durante o processo investigativo foi de fundamental importância para se obter informações sobre a inserção de uma proposta de acompanhamento do desenvolvimento. Com base nos resultados fica constatado que as professoras estão preocupadas com o desenvolvimento das crianças, mas sem um suporte pedagógico sentem-se perdidas em como realizar atividades direcionadas as necessidades das crianças.

As professoras diante da ausência de um referencial teórico do desenvolvimento compartilhado pela escola, ao serem questionadas inicialmente sobre alguns aspectos do desenvolvimento dos seus alunos, pautavam-se em suas percepções ou em ideias generalizadas, focalizando principalmente nas relações sociais e na linguagem das crianças, elementos essenciais, mas não

suficientes para se pensar em atividades que promovam o desenvolvimento integral.

Com o P.O.C. em mãos, as professoras começaram a pensar nas crianças baseadas nas dimensões do prontuário. Isso foi constatado quando uma professora escreveu um material explicando como está o desenvolvimento de suas crianças no contexto escolar e o discutiu com os respectivos pais em uma reunião de pais/responsáveis. Além disso, foi percebida a realização de atividades pedagógicas que poderiam contribuir para observar, nas crianças, as dimensões propostas no prontuário.

Nesse sentido, fica evidente que as professoras estão dispostas a desenvolver atividades direcionadas às necessidades das crianças, mas, para isso, precisam do suporte de uma equipe profissional, além de algumas mudanças estruturais para a viabilização das atividades.

A necessidade do educador ter um profissional de apoio para trabalhar com as crianças já foi confirmado em minha pesquisa de mestrado, quando elas relataram que a troca de informações entre a equipe de psicologia e os educadores a respeito das crianças ajudou-as a esclarecer dúvidas em como trabalhar com elas (Costa, 2005).

Em linhas gerais, a tese foi confirmada, ou seja, o acompanhamento das crianças, por meio de um referencial do desenvolvimento, auxilia na elaboração de ações pedagógicas e isso pode contribuir para o seu desenvolvimento no contexto educativo de forma objetiva e sistematizada.

No entanto, é preciso enfatizar que há limites para a concretização da promoção do desenvolvimento infantil por meio de uma proposta de

acompanhamento, enquanto não houver uma mudança estrutural e política na Educação Infantil. O acompanhamento das crianças no contexto escolar, de forma objetiva e sistematizada se faz necessário, mas não é o suficiente.

Enfim, esse trabalho abre perspectivas para continuidade dos estudos na direção de focalizar os processos de desenvolvimento das crianças na educação infantil, sistematizando seus principais indicadores. Bem como, promover uma reflexão sobre a necessidade da inserção do psicólogo na escola e, assim, contribuir com os seus conhecimentos para a construção de planejamentos de atividades direcionadas à promoção do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. L. (2006). Caminhos da educação infantil em Campinas: o desafio dos agrupamentos ou salas multietárias. Memorial apresentado ao curso de Pedagogia. UNICAMP.
- Almeida, S. F. C. (2002). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. Em: R. S. L. Guzzo (Org.). Psicologia escolar: LDB e educação hoje (2 ed., pp. 77-90). Campinas: Alínea.
- Álvares, S. H. (2009). Novas atrizes no cenário da creche: um estudo sobre a inserção de monitores de educação em um CEMEI de Campinas. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. UNICAMP.
- Antunes, M. (2005). Materialismo histórico-dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia. Em: A. Abrantes; N. Silva & S. Martins. Método histórico-social na psicologia social (pp. 105-117). Petrópolis: Vozes.
- Azevedo, H. H. O. & Schnetzler, R. P. (2005). O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED.
- Biaggio, A. M. B. & Monteiro, J. K. (1998). A psicologia do desenvolvimento no Brasil e no mundo. Em: Seidl de Moura, M. L.; Correa, J. & Spinillo, A. (Org.). Pesquisas brasileiras em psicologia do desenvolvimento (pp. 15 – 31). Rio de Janeiro: UERJ.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Cerisara, A. B. (1999). Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva, 1 (1), 12 – 21.

- Coladetti, C. R. (2006) As interações nos agrupamentos multietários: repensando a organização do trabalho pedagógico. Memorial apresentado ao curso de Pedagogia. UNICAMP.
- Conselho Federal de Psicologia (2005). Resolução Nº 010/2005. Disponível on line: www.pol.org.br. Recuperado em 24 de setembro de 2005.
- Conselho Federal de Psicologia (2008). Ano da psicologia na educação: textos geradores. Disponível on line: www.pol.org.br.
- Conselho Federal de Psicologia (2009). Seminário Nacional do ano da educação psicologia: profissão na construção da educação para todos. Brasília: CFP.
- Child Observation Record – COR (1992). High/Scope Child Observation Record for ages 21/2 – 6. Michigan: High/Scope.
- Costa, A. S. (2005). Psicólogo na escola: avaliação do projeto “Vôo da águia”. Dissertação de mestrado da PUC-Campinas.
- Costa, A. S. & Guzzo, R. S. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. Revista Escritos sobre Educação, v.5, n.1, 05-12.
- Costa, A. S. & Guzzo, R. S. (2009). Psicologia do desenvolvimento: produção de conhecimento nos grupos de pesquisa brasileiros. Anais do VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. SBPD. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Costa, A. S.; Weber, M. A. L. & Guzzo, R. S. L. (2009). O educador na Educação Infantil: vida e profissão. Manuscrito encaminhado para publicação.
- Costa, A. S.; Euzébios Filho, A. Guzzo, R. S. L. (2009). Formação profissional e condições sociais dos monitores: análise de uma experiência na educação infantil. Manuscrito encaminhado para publicação.

- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. Em: S. F. C. Almeida, (Org.). Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional (pp. 17-36). Campinas: Alínea.
- Drewinski, J. M. A. (2001). Educação infantil: o direito negado nas políticas educacionais. Guairacá, s/v (17), 11-133.
- Füllgraf, J. B. G. (2001). A infância de papel e o papel da infância. Dissertação de mestrado da UFSC.
- Gentili, P. & Alencar, C. (2003). Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis: Vozes.
- Giannetti, C.; Tizzei, R. & Guzzo, R. S. L. (2004). Vôo da Águia. VI Seminário de Avaliação e Planejamento do Projeto “Do Risco à Proteção: uma intervenção preventiva na comunidade”. Valinhos, SP. Manuscrito não publicado.
- Gomes, V. L. T. (2002). A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. Em: R. S. L. Guzzo (Org.). Psicologia escolar: LDB e educação hoje (2 ed., pp. 49-75). Campinas: Alínea.
- González Rey, F. (2002). O trabalho de campo na pesquisa psicológica e o processo de construção da informação na pesquisa qualitativa. Em: F. González Rey. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. (pp. 95 – 159). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005). Os processos de construção da informação na pesquisa qualitativa orientada pela epistemologia qualitativa. Em: F. González Rey. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. (pp. 115 – 202). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Guzzo, R. S. L. (1996). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. Em: S. M. Wechsler (Org.). Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática (pp. 75-92). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. Em: Z. Del Prette (Org.). Psicologia Escolar e educacional: saúde e qualidade de vida (2 ed., pp. 25-42). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em: A. M. Martínez (Org.). Psicologia escolar e compromisso social (pp. 17-29). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. & Wechsler, S. (2001). O Psicólogo Escolar no Brasil: padrões e perspectivas. Em: Guzzo, R.; Almeida, L. & Wechsler, S. Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. & Euzébio Filho, A. (2005). Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. Escritos sobre Educação, 4 (2).
- Guzzo, R. S. L.; Martínez, A. M. & Campos, H. (2006). School Psychology in Brazil. In: S. Jimerson; T. Oakland & P. Farrell. The handbook of international school psychology. United States of American: Sage Publications.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2007). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro. Disponível on line: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/publicacoes.htm>. Recuperado em 7 de fevereiro de 2010.

- Jacques, M. G. C. (1993). Um método dialético de análise de conteúdo. Psico, 24 (2), 117-127.
- Kishimoto, T. M. (1999). Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. Educação & Sociedade, 20 (68).
- Kuhlmann Jr., M. (2004). Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). Em: M. Kuhlmann Jr. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica (pp. 81 – 109). Porto Alegre: Mediação.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005a). Intervenção Institucional: Possibilidades de prevenção em psicologia escolar. Em: C. M. Marinho-Araujo & S. F. C. Almeida Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional (pp. 85-98). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. (2005b). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. Em: A. M. Martínez (Org.). Psicologia escolar e compromisso social (pp. 243-259). Campinas: Alínea.
- Martín–Baró, I. (1997). O papel do psicólogo. Estudos de psicologia (Natal), 2 (1), 7 – 27.
- Marturano, E. M. (2006). Psicologia do desenvolvimento no Brasil: pesquisa e relevância social. Em: Leite, D.C. & Dell’Aglío, D. D. (Org.) Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais (pp. 203 – 224). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martínez, A. M. (2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: Áreas de atuação e desafios para a formação. Em: S. F. Almeida

- (Org.). Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional (pp. 105-124). Campinas, SP: Alínea.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. Em: Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos. Anais da 29º Reunião Anual da ANPED.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. (1998). Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Newman, F. & Holzman, L. (2002). A zona de desenvolvimento proximal: uma unidade psicológica ou uma unidade revolucionária? Em: F. Newman & L. Holzman. Lev Vygotsky: cientista revolucionário (pp. 71-110). São Paulo: Edições Loyola.
- Novaes, M. H. (2003). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. Em: S. F. Almeida (Org.) Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional (pp. 127-134). Campinas: Alínea.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. Em: A. A. Abrantes, S. R. Nilma & S. T. F. Martins (Org.) Método histórico-social na psicologia social (pp. 25 – 51). Rio de Janeiro: Vozes.
- Pacheco, A. L. P. B. & Dupret, L. (2004) Creche: desenvolvimento ou sobrevivência. Psicologia USP, 15(3), 103-116.

- Parke, R. D.; Ornstein, J. J. & Zahn-Waxler, C. (1994). The past as prologue: an overview of a century of developmental psychology. In: Parke, R. D.; Ornstein, J. J. (Eds.). A century of developmental psychology. Washington: American Psychological Association.
- Pfromm Netto, S. (1996). As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. Em: Wechsler, S. (Org.) Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea.
- Prado, P. D. (2006) Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. Tese de doutorado em Pedagogia. UNICAMP.
- Reboredo, L. A. (1992) Da seriedade à institucionalização: um estudo do movimento de um grupo que se afirma e se nega na (des) construção do ser favelado. Tese de doutorado não-publicada da PUC-SP.
- Rego, C. R. (2003). Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes.
- Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, s/v (115), 25-63.
- Santos, L. E. S. & Ferriani, M. G. C. (2009) A violência institucional em creches e pré-escolas sob a ótica das mães. Revista Brasileira de Enfermagem, jan-fev, 62 (1): 45-50.
- Seidl de Moura, M. L.; Fernandes, D. M. & Pessoa, L. F. (2005). A psicologia do desenvolvimento no Brasil: temas e perspectivas. Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento (pp. 31-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Souza, L. K.; Gauer, G. & Hutz, C.S. (2004). Publicações em psicologia do desenvolvimento em dois periódicos nacionais na década de 1990. Psico-USF, 9 (1), 49 – 59.
- Souza, M. P. R.; Teixeira, D. C. S. & Silva, M. C. Y. G. (2003). Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? Psicologia em Estudo, 8 (2), 71 – 82.
- Tessaro, N. S. & Guzzo, S. L. (2004). Auto-avaliação da competência para ensinar: estudo preliminar de uma escala. Psicologia Escolar e Educacional, 8 (2), 157-165.
- Vigotski, L. S. (1934/2007). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. Em: L. S. Vigotski. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (7 ed. Pp. 87 – 105). São Paulo: Martins Fontes.

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO DIRETOR DA ESCOLA

Prezado Diretor

Venho solicitar sua colaboração para realizar na instituição escolar EMEI – Hilton Federici uma pesquisa intitulada DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO conduzida por Adinete Sousa da Costa, sob orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo. Essa pesquisa tem por objetivo buscar informações e discutir com os educadores a respeito do desenvolvimento infantil, utilizando um protocolo de acompanhamento. Para isso realizaremos reuniões voluntárias com os educadores e o acompanhamento sistemático de suas crianças na sala de aula, parque e refeitório pela pesquisadora. Com este trabalho buscaremos informações bem como discutir com os educadores a respeito do desenvolvimento de crianças na Educação Infantil por meio do protocolo de acompanhamento.

Para a realização das entrevistas com os educadores e o acompanhamento das crianças existirá um prévio acordo de horário com o educador para esta atividade, não havendo, portanto, nenhum prejuízo em suas atividades em sala de aula. Caso concorde com a realização desta pesquisa será, também, solicitado o consentimento dos educadores para participar da pesquisa. Asseguro que será guardado o anonimato sobre a identidade da escola e dos participantes. Comprometo-me a esclarecer qualquer dúvida que venha a ter antes, durante ou depois da realização da pesquisa, bem como, após a análise dos dados, a dar um retorno com discussão dos resultados. Sendo assim, solicitamos seu posicionamento sobre a autorização desta pesquisa na escola assinando o termo abaixo.

Eu, _____, RG nº _____, diretor da escola EMEI – Hilton Federici, por meio deste termo permito a realização da pesquisa nesta instituição intitulada **“DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO”** desenvolvida por Adinete Sousa da Costa e sua orientadora, Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, conforme objetivos já explicitados acima.

Estou ciente de que a autorização desta pesquisa na escola é voluntária e sem ônus, podendo ser rompida a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo para a escola. Declaro que recebi as instruções necessárias da pesquisadora, inclusive a do uso estrito para fins acadêmicos e científicos e a de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou riscos à escola ou aos participantes. E por tudo que foi declarado, em nome da verdade, **assino o termo abaixo.**

Assinatura diretor: José Santos Filho

Assinatura Pesquisadora: Adinete S. da Costa

Campinas, ____ de _____ de 2008.

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Estamos realizando uma pesquisa intitulada DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO conduzida por Adinete Sousa da Costa, sob orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo. Essa pesquisa tem por objetivo buscar informações e discutir com os educadores a respeito do desenvolvimento infantil, utilizando um protocolo de acompanhamento. Para isso realizaremos reuniões voluntárias com os educadores e o acompanhamento sistemático de suas crianças na sala de aula, parque e refeitório pela pesquisadora. Com este trabalho buscaremos informações bem como discutir com os educadores a respeito do desenvolvimento de crianças na Educação Infantil por meio do protocolo de acompanhamento.

Assim sendo gostaríamos de convidá-lo (a) a participar dessa pesquisa e para isso necessitamos do seu consentimento. A sua participação é voluntária e você poderá retirar o consentimento no momento em que desejar, caso considere que a pesquisa possa lhe trazer algum tipo de risco ou incômodo, sem que isso acarrete em qualquer prejuízo pessoal. As informações obtidas nesta pesquisa permanecerão em sigilo bem como a sua identidade será preservada. Comprometemo-nos a esclarecer qualquer dúvida que você venha a ter antes, durante ou depois da participação na pesquisa, bem como, após a análise dos dados, a dar um retorno com discussão dos resultados e planejamento de formas de atuação. Sendo assim, solicitamos seu posicionamento sobre a participação neste trabalho assinando o termo abaixo.

Eu, _____, RG nº _____, por meio deste termo declaro que aceito participar voluntariamente da pesquisa "DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO" desenvolvida por Adinete Sousa da Costa e sua orientadora, Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, conforme objetivos já explicitados acima. Também por este termo, estou consentindo o uso de todas as informações por mim fornecidas para a análise dos dados, bem como sua divulgação, sob a garantia de que os dados que tratam sobre a minha vida privada serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que a minha participação é livre e sem ônus, podendo ser rompida a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo para mim. Declaro que recebi as instruções necessárias da pesquisadora, inclusive a do uso estrito para fins acadêmicos e científicos e que a de que pesquisa não me causará constrangimento ou riscos à minha vida. E por tudo que foi declarado, em nome da verdade, **assino o termo abaixo.**

Assinatura do(a) participante

Assinatura da Pesquisadora: Adinete S. da Costa

Campinas, ____ de _____ de 2008.

Telefones para contato: (19) 33436777 – Comitê de Ética – PUC-Campus 1
(19) 3729-6867 – Lammp – PUC-Campus 2 – Hospital Celso Pierro

Quaisquer dúvidas sobre o termo de consentimento favor ligar para os números acima. O termo terá duas vias das quais uma permanecerá com você.

Anexo 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

Estamos realizando uma pesquisa intitulada DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO conduzida por Adinete Sousa da Costa, sob orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo. Essa pesquisa tem por objetivo buscar informações e discutir com os educadores a respeito do desenvolvimento infantil, utilizando um protocolo de acompanhamento. Para isso será discutido com os educadores sobre o desenvolvimento de sua criança no ambiente escolar e em seguida será realizado um acompanhamento individual desta criança, durante o ano letivo, utilizando um Protocolo de Observação da Criança – POC. Com este trabalho buscaremos informações bem como discutir com os educadores a respeito do desenvolvimento da criança na Educação Infantil por meio de um protocolo de acompanhamento.

Assim sendo gostaríamos de solicitar o seu consentimento para desenvolver esta pesquisa com a sua criança. A sua participação é voluntária e você poderá retirar o consentimento no momento em que desejar, caso considere que a pesquisa possa lhe trazer algum tipo de risco ou incômodo, sem que isso acarrete em qualquer prejuízo pessoal. As informações obtidas nesta pesquisa permanecerão em sigilo bem como a identidade da criança e dos pais/responsáveis será preservada. Comprometemo-nos a esclarecer qualquer dúvida que você venha a ter antes, durante ou depois da participação na pesquisa. Sendo assim, solicitamos seu posicionamento sobre a participação neste trabalho assinando o termo abaixo.

Eu, _____, RG nº _____, responsável pela criança _____ por meio deste termo declaro que aceito participar voluntariamente da pesquisa "DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO" desenvolvida por Adinete Sousa da Costa e sua orientadora, Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, conforme objetivos já explicitados acima. Também por este termo, estou consentindo o uso de todas as informações fornecidas para a análise dos dados, bem como sua divulgação, sob a garantia de que os dados que tratam sobre a minha vida privada serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que a minha participação é livre e sem ônus, podendo ser rompida a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo para mim. Declaro que recebi as instruções necessárias da pesquisadora, inclusive a do uso estrito para fins acadêmicos e científicos e que a de que pesquisa não me causará constrangimento ou riscos à minha vida. E por tudo que foi declarado, em nome da verdade, **assino o termo abaixo.**

Assinatura dos pais/responsáveis

Assinatura da Pesquisadora: Adinete S. da Costa

Campinas, ____ de _____ de 2008.

Telefones para contato: (19) 33436777 – Comitê de Ética – PUC-Campus 1

(19) 3729-6867 – Lammp – PUC-Campus 2 – Hospital Celso Pierro

Quaisquer dúvidas sobre o termo de consentimento favor ligar para os números acima. O termo terá duas vias das quais uma permanecerá com você.

Anexo 4**Roteiro de Entrevista Inicial para as Professoras**

Nome do Professor: _____ Data: ___ / ___ / ___

1. Professor gostaria que você identificasse três alunos que segundo a sua percepção encontram-se acima da média, na média e abaixo da média de acordo com o seu desenvolvimento.

a) Criança mais desenvolvida: _____ Idade: _____

b) Criança regular no desenvolvimento: _____ Idade: _____

c) Criança menos desenvolvida: _____ Idade: _____

2. Professor gostaria que você me falasse sobre cada uma dessas crianças tentando identificar o que mais se destaca ou não em relação ao seu desenvolvimento.

Anexo 5**Roteiro de Entrevista Final para as Educadoras**

ESCOLA: _____ Data: ____ / ____ / ____

I. Dados profissionais:

a) Tempo que exerce a função:

 Até 05 ano de 06 a 15 anos de 15 a 25 anos mais de 26 anos

b) Tempo que exerce a função nesta instituição:

 Até 05 ano de 06 a 10 anos de 11 a 15 anos mais de 16 anos

c) Residência (Bairro): _____

d) Formação: Fundamental I completo ou incompleto Fundamental II completo ou incompleto Ensino Médio completo ou incompleto Antigo Magistério Ensino Superior Especialização Mestrado

Outros: _____

II. Opinião do entrevistado sobre a utilização de uma metodologia específica para acompanhar o desenvolvimento individual de crianças pré-escolares:

a) O P.O.C. a ajudou a compreender o desenvolvimento de sua criança? Por quê?

b) Na sua opinião quais foram os pontos fortes e fracos na utilização do P.O.C.?

c) Você teria alguma sugestão para mudar algo no P.O.C.?

III. Opinião do entrevistado sobre os elementos/situações que podem impactar no desenvolvimento das crianças.

a) Na sua opinião quais são os fatores que contribuem para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças nesta escola?

b) Na sua opinião quais são os fatores que dificultam para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças nesta escola?

Anexo 6
P.O.C. Protocolo de Observação da Criança

Nome da Criança:

Sexo:

Data de nascimento: / /

Professor ou cuidador:

Classe:

Centro ou Escola:

Agência ou Distrito:

Necessidades especiais da criança, se houver alguma:

Data da Avaliação: / /

Observador:

	Início da Observação	COR Completo
1ª Obs.		
2ª Obs.		
3ª Obs.		

Anotações:

I. Iniciativa

A. Expressando escolhas	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança não expressa escolhas para os outros.	1			
A criança indica uma atividade desejada ou um lugar de atividade através de uma palavra, apontando, ou alguma outra ação.	2			
A criança indica a atividade desejada, lugar da atividade, materiais ou companheiros de brincadeira com uma sentença curta.	3			
A criança indica com uma sentença curta como os planos serão conduzidos (“Eu quero dirigir o caminhão na estrada”)	4			
A criança dá uma descrição detalhada da ação que pretende executar (“Eu quero fazer uma estrada de blocos com Sara e dirigir o caminhão nela”).	5			
Anotações:				
B. Solucionando problemas	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não identifica problemas.	1			
A criança identifica problemas, mas não tenta resolvê-los, ao invés, muda de atividade.	2			
A criança usa um método para tentar resolver um problema, mas se não obtém sucesso, desiste após a primeira ou segunda tentativa.	3			
A criança demonstra alguma persistência, tentando diversos métodos alternativos para solucionar um problema.	4			
A criança tenta métodos alternativos para solucionar um problema e apresenta-se altamente envolvida e persistente.	5			
Anotações:				
C. Empenhando-se em brincadeiras complexas	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não toma a iniciativa de escolher materiais ou atividades.	1			
A criança demonstra interesse no simples uso de materiais ou na simples participação em atividades.	2			
A criança, agindo sozinha, usa materiais e organiza atividades envolvendo 2 ou mais passos.	3			
A criança, agindo sozinha, conduz seqüências complexas e variadas de atividades.	4			
A criança junta-se a outros na condução de seqüências complexas e variadas de atividades.	5			
Anotações:				

D. Cooperando em rotinas do programa	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não segue rotinas do programa.	1			
A criança algumas vezes segue rotinas dos programas.	2			
A criança participa das rotinas do programa quando dirigida para fazê-lo.	3			
A criança participa da rotina do programa sem que a peçam.	4			
A criança continua as rotinas do programa mesmo quando não há um adulto por perto.	5			
Anotações:				

II. Relações Sociais

E. Relacionando-se com adultos	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não interage com adultos no programa.	1			
A criança responde quando adultos familiares iniciam interações.	2			
A criança inicia interações com adultos familiares.	3			
A criança sustenta interação com adultos familiares.	4			
A criança trabalha em projetos complexos com adultos familiares (divide trabalho, segue regras).	5			
Anotações:				

F. Relacionando-se com outras crianças	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não brinca com outras crianças.	1			
A criança responde quando outras crianças iniciam interações.	2			
A criança inicia interações com outras crianças.	3			
A criança sustenta interação com outras crianças.	4			
A criança trabalha em projetos complexos com outras crianças (divide trabalho, segue regras).	5			
Anotações:				

G. Fazendo amizade com outras crianças	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não identifica os colegas de classe pelo nome.	1			
A criança identifica algumas crianças pelo nome e ocasionalmente fala delas.	2			
A criança identifica um colega de classe como amigo.	3			
A criança é identificada por um colega de classe como amiga.	4			
A criança aparenta receber suporte social de um amigo e demonstra lealdade a esse amigo.	5			
Anotações:				
H. Empenhando-se em solucionar problemas sociais	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não trabalha com outros para solucionar um conflito, ao invés foge ou usa de força.	1			
A criança encontra formas aceitáveis de conseguir que outros prestem atenção aos problemas (não bate ou chuta para conseguir atenção).	2			
A criança pede ajuda de adultos para solucionar problemas com outras crianças.	3			
A criança algumas vezes tenta solucionar problemas com outras crianças de forma independente, através de negociação ou outros meios socialmente aceitos.	4			
A criança usualmente soluciona problemas com outras crianças independentemente (divide materiais, espera sua vez).	5			
Anotações:				
I. Entendendo e expressando sentimentos	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não expressa ou verbaliza sentimentos.	1			
A criança expressa e verbaliza sentimentos mas, algumas vezes, de formas inaceitáveis.	2			
A criança demonstra estar atenta/consciente dos sentimentos dos outros.	3			
A criança usualmente expressa seus sentimentos de formas aceitáveis.	4			
A criança responde apropriadamente aos sentimentos dos outros.	5			
Anotações:				

III. Representação Criativa

J.Fazendo e construindo	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não explora ou usa materiais como argila, areia ou blocos.	1			
A criança explora esses materiais.	2			
A criança usa materiais para construir alguma coisa (uma pilha de blocos, um monte de areia) mas não diz se representa alguma coisa (uma torre, praia).	3			
A criança usa materiais para fazer representações simples e diz ou demonstra o que é (diz que uma pilha de blocos é uma torre; que uma pilha de bolas é um boneco de neve).	4			
A criança usa materiais para fazer ou construir coisas com pelo menos três detalhes (uma casa com porta, janelas e chaminé).	5			
Anotações:				
K. Desenhando e pintando	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não explora desenho ou pintura.	1			
A criança explora materiais de desenho e pintura.	2			
A criança desenha ou pinta representações simples (uma bola, uma casa).	3			
A criança desenha ou pinta representações com alguns detalhes.	4			
A criança desenha ou pinta representações com muitos detalhes.	5			
Anotações:				
L.Fazendo de conta	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não faz de conta.	1			
A criança usa um objeto por outro ou faz uso de ações ou sons para fazer de conta (segura um bloco próximo à orelha e diz “Alô”).	2			
A criança assume o papel de alguém ou de alguma coisa, ou fala em linguagem apropriada para assumir tal papel.	3			
A criança envolve-se em brincadeiras de faz-de-conta cooperativas com outras crianças.	4			
A criança sai da brincadeira de faz-de-conta para dirigir outros (“Quando você é o bebê urso deve falar com uma voz assim”).	5			
Anotações:				

IV. Musica e Movimento

M. Exibindo coordenação motora	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
Os movimentos da criança não são ainda coordenados.	1			
A criança demonstra coordenação par subir degraus e andar e raramente esbarra em objetos ou outras crianças.	2			
A criança alterna os pés quando sobe uma escada sem segurar no corrimão; arremessa ou pega uma bola ou um saco de feijão.	3			
A criança se movimenta enquanto manipula um objeto.	4			
A criança se envolve em movimentos complexos (driblar uma bola).	5			
Anotações:				
N. Exibindo coordenação manual	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança usa a mão toda para segurar e pegar objetos pequenos.	1			
A criança usa dedos apropriados e movimentos da mão para segurar ou pegar objetos pequenos.	2			
A criança junta materiais e os separa (porcas e parafusos).	3			
A criança manipula objetos pequenos com precisão (coloca linha em uma agulha larga, contas em uma linha).	4			
A criança executa ações precisas envolvendo a mão oposta (abotoa roupas, sobe e desce um zíper).	5			
Anotações:				
O. Imitando movimentos no ritmo	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não imita ações executadas em ritmo.	1			
A criança imita movimentos singulares apresentados um por vez (coloca a mão nos joelhos).	2			
A criança responde ao ritmo de canções ou músicas instrumentais com movimentos simples (flexionando os joelhos no ritmo).	3			
A criança responde ao ritmo de canções ou músicas instrumentais com movimentos mais complexos (andando ou pulando no ritmo).	4			
A criança canta enquanto executa uma seqüência de movimentos no ritmo.	5			
Anotações:				

P. Seguindo instruções de música e movimento	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança não segue instruções verbais para música ou movimento.	1			
A criança segue instruções verbais para um único movimento (“Levante as mãos”).	2			
A criança segue instruções verbais para um movimento de duas partes ou duas etapas (“Coloque suas mãos na sua cabeça; agora coloque suas mãos nos ombros”).	3			
A criança segue instruções verbais para seqüências mais complexas de movimentos (“Coloque suas mãos no topo da sua cabeça; agora coloque uma mão na sua orelha e a outra no seu nariz”).	4			
A criança descreve e conduz seqüências de movimentos (Sapateando e dizendo o nome de duas partes do corpo duas vezes cada: “cabeça, cabeça, ombros, ombros, joelhos, joelhos, dedos, dedos”).	5			
Anotações:				

V. Linguagem e Literatura

Q. Entendendo conversas	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança raramente responde quando outros falam com ela.	1			
A criança segue instruções simples (“Venha para a roda”).	2			
A criança responde a sentenças simples, diretas.	3			
A criança participa de conversas ordinárias da sala de aula.	4			
A criança segue instruções compostas por vários passos ou complexas.	5			
Anotações:				

R. Falando	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não fala ou usa apenas algumas frases de uma ou duas palavras.	1			
A criança usa sentenças simples de mais de duas palavras.	2			
A criança usa sentenças que incluem duas ou mais idéias separadas.	3			
A criança usa sentenças que incluem duas ou mais idéias com detalhes descritivos (“Eu empilhei os blocos vermelhos muito alto e eles caíram”).	4			
A criança elabora e conta histórias, poesias ou canções bem desenvolvidas e detalhadas.	5			
Anotações:				

S. Demonstrando Interesse em Atividades de Leitura	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não demonstra interesse em atividades de leitura.	1			
A criança demonstra interesse quando estórias são lidas.	2			
A criança pede às pessoas que leiam estórias, placas ou bilhetes.	3			
A criança responde perguntas sobre uma estória que lhe foi lida ou repete parte desta estória.	4			
A criança freqüentemente lê um livro ou conta uma estória enquanto vira a página.	5			
Anotações:				
T. Demonstrando conhecimento sobre livros	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não pega livros e os segura de forma convencional.	1			
A criança pega livros e os segura de forma convencional, olhando as páginas e virando-as.	2			
A criança lê figuras, contando a estória pelas figuras da capa ou do livro.	3			
A criança segue o escrito na página, movendo seus olhos na direção correta (geralmente da esquerda para a direita e de cima para baixo).	4			
A criança aparenta ler ou realmente lê um livro, apontando as palavras e contando a estória.	5			
Anotações:				
U. Começando a ler	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não identifica letras ou números.	1			
A criança identifica algumas letras ou números.	2			
A criança lê diversas palavras, ou algumas frases ou sentenças simples (“Eu amo a Mamãe”).	3			
A criança lê uma variedade de sentenças.	4			
A criança lê estórias simples ou livros.	5			
Anotações:				

V. Começando a escrever	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não tenta escrever.	1			
A criança escreve usando rabiscos, símbolos e sinais no lugar de letras.	2			
A criança copia ou escreve letras identificáveis, talvez incluindo o próprio nome.	3			
A criança escreve algumas palavras ou frases curtas, além do próprio nome.	4			
A criança escreve uma variedade de frases ou sentenças.	5			
Anotações:				

VI. Lógica e Matemática

W. Classificando	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não classifica objetos em grupos.	1			
A criança agrupa objetos idênticos.	2			
Ao classificar, a criança agrupa objetos que são iguais em alguns aspectos e diferentes em outros (combina estrelas vermelhas com círculos vermelhos).	3			
Ao classificar, a criança agrupa objetos que são iguais em alguns aspectos e ocasionalmente descreve o que foi feito.	4			
Ao classificar, a criança agrupa objetos levando em consideração duas ou mais características (inclui todos os círculos vermelhos grandes mas não as estrelas vermelhas grandes ou os círculos azuis grandes).	5			
Anotações:				

X. Usando as palavras <i>não</i>, <i>alguns</i> e <i>todos</i>	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não usa as palavras <i>não</i> , <i>alguns</i> ou <i>todos</i> ou as usa de forma incorreta.	1			
A criança usa as palavras <i>não</i> , <i>alguns</i> ou <i>todos</i> em conversas, mas algumas vezes as usa de forma incorreta.	2			
A o usa corretamente as palavras <i>não</i> , <i>alguns</i> ou <i>todos</i> em conversas.	3			
A criança usa a palavra <i>não</i> para identificar características que excluem um objeto de uma categoria (“Este bloco não é vermelho como os outros, por isso não vai naquele grupo”).	4			
A criança distingue entre <i>alguns</i> e <i>todos</i> e usa esses termos para categorizar (“Nós somos todos crianças, mas alguns de nós são meninos”).	5			
Anotações:				

Y. Organizando materiais em ordem gradual	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não organiza itens em seqüência gradual.	1			
A criança organiza dois ou três itens em seqüência gradual, baseada em uma característica como tamanho, tom ou cor, ou textura.	2			
A criança organiza quatro ou mais itens em seqüência gradual, baseada em uma característica.	3			
A criança coloca novos itens no lugar certo numa seqüência já existente e graduada de objetos e não no começo ou fim desta seqüência.	4			
A criança combina uma seqüência graduada de itens com outra seqüência já existente e graduada de itens (organiza uma fila de bolas por tamanho próxima a uma fila de blocos organizada por tamanho).	5			
Anotações:				
Z. Usando palavras comparativas	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não usa ou responde a palavras de comparação (<i>maior, maior de todos</i>).	1			
A criança segue instruções que envolvem palavras de comparação (“Pegue o maior bloco”).	2			
A criança usa palavras de comparação, mas nem sempre de forma correta.	3			
A criança usa palavras de comparação corretamente (“Este é maior do que aquele”).	4			
A criança compara três ou mais coisas usando algumas palavras de comparação corretamente (<i>menor, menor de todos</i>).	5			
Anotações:				
AA. Comparando números de objetos	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não compara corretamente o número de objetos em dois grupos.	1			
A criança compara as quantidades de pequenos grupos de objetos, usando corretamente palavras como <i>mais</i> ou <i>menos</i> .	2			
A criança julga corretamente quando dois grupos de até 5 objetos cada (blocos, carros, crianças) contêm o mesmo número de objetos.	3			
A criança usa combinações de um pra um para dizer quando um grupo de até 5 objetos tem mais, menos ou o mesmo número de objetos que outro grupo.	4			
A criança compara corretamente os tamanhos de grupos de mais de 5 objetos.	5			
Anotações:				

BB. Contando objetos	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança não relaciona números-palavras e objetos.	1			
A criança toca objetos e nomeia um número para cada um, embora os números possam não estar na ordem correta.	2			
A criança conta corretamente até três objetos.	3			
A criança conta corretamente de 4 a 10 objetos.	4			
A criança conta corretamente mais de 10 objetos.	5			
Anotações:				
CC. Descrevendo relações espaciais	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não segue instruções que descrevem posições relativas de pessoas ou coisas (<i>sobre, acima, embaixo, atrás</i>) ou a direção do movimento de coisas (<i>para cima, para baixo, para frente, para trás, para dentro, para fora</i>).	1			
A criança segue instruções incluindo tais palavras, mas não as usa corretamente quando fala.	2			
A criança usa palavras que descrevem posições relativas de coisas (<i>sobre, embaixo, atrás, na frente</i>).	3			
A criança usa corretamente palavras que descrevem a direção do movimento de coisas (<i>para cima, para baixo, para frente, para trás, para dentro, para fora</i>).	4			
A criança usa palavras que descrevem distâncias relativas entre coisas (<i>mais perto, mais longe</i>).	5			
Anotações:				
DD. Descrevendo seqüência e tempo	Nota	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.
A criança ainda não descreve ou demonstra um entendimento do tempo ou da seqüência da rotina de eventos.	1			
A criança planeja ou antecipa o próximo evento em uma seqüência.	2			
A criança descreve ou representa uma série de eventos na seqüência correta.	3			
A criança compara períodos de tempo corretamente (um <i>tempo curto</i> é mais curto do que um <i>tempo longo</i>).	4			
Quando descrevendo ou representando uma série de eventos na seqüência correta, a criança usa palavras para períodos convencionais de tempo (<i>manhã, ontem</i>).	5			
Anotações:				

Folha de Respostas

Primeiro Nome _____

Sobrenome _____

Escola _____

Professor _____

Data de Hoje / /

Sexo	Idade	Série	NÃO ESCREVA NESTES ESPAÇOS														
			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M	1	Creche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F	2	Maternal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	3	Infantil	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	4	Pre	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	5	1ª Série	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	6	2ª Série	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	7	3ª Série	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	8	4ª Série	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	9	Ed. Especial	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	10	Outra	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

IMPORTANTE – LEIA POR FAVOR

- Use lápis nº 2
- Apague qualquer mudança completamente

EXEMPLO

• **Errado**

• **Certo**

✓	X		●	1	2		4	5
---	---	--	---	---	---	--	---	---

- Pinte o quadrado por inteiro

Baseado nas anotações da sua observação complete os quadrados dos números equivalentes ao nível mais alto do comportamento típico da criança (1, 2, 3, 4 ou 5) de acordo com as instruções do POC – Prontuário de Observação da Criança.

Sabendo que as crianças variam em seus níveis de desenvolvimento, não esperem que elas alcancem uma pontuação igual a 5 em todos os itens. Tente observar os comportamentos descritos nas questões durante o decorrer das atividades normais do programa. Se o comportamento que você deseja observar não surge espontaneamente, crie situações ou faça perguntas que incitem o comportamento. Na maioria dos casos, os comportamentos a serem avaliados deveriam ser iniciados pelas próprias crianças, exceto em itens que envolvem a capacidade da criança para seguir instruções ou responder aos adultos. Por favor, não faça do POC um teste pedindo às crianças que respondam aos itens não conectados às suas atividades. Se você foi incapaz de observar o comportamento da criança em um certo item, deixe-o em branco.

Para cada uma das áreas de comportamento listadas abaixo, por favor, marque o número equivalente ao nível mais alto do comportamento típico da criança (1, 2, 3, 4 ou 5) de acordo com as instruções do POC – Prontuário de Observação da Criança.

A. Expressando escolhas	1	2	3	4	5
B. Solucionando problemas	1	2	3	4	5
C. Empenhando-se em brincadeiras complexas	1	2	3	4	5
D. Cooperando em rotinas do programa	1	2	3	4	5
E. Relacionando-se com adultos	1	2	3	4	5
F. Relacionando-se com outras crianças	1	2	3	4	5
G. Fazendo amizade com outras crianças	1	2	3	4	5
H. Empenhando-se em resolver problemas sociais	1	2	3	4	5
I. Entendendo e expressando sentimentos	1	2	3	4	5
J. Fazendo e construindo	1	2	3	4	5
K. Desenhando e pintando	1	2	3	4	5
L. Fazendo de conta	1	2	3	4	5
M. Exibindo coordenação corporal	1	2	3	4	5
N. Exibindo coordenação manual	1	2	3	4	5
O. Imitando movimentos em um ritmo	1	2	3	4	5
P. Seguindo instruções de música e movimento	1	2	3	4	5
Q. Entendendo conversas	1	2	3	4	5
R. Falando	1	2	3	4	5
S. Demonstrando interesse em atividades de leitura	1	2	3	4	5
T. Demonstrando conhecimento sobre livros	1	2	3	4	5
U. Começando a ler	1	2	3	4	5
V. Começando a escrever	1	2	3	4	5
W. Classificando	1	2	3	4	5
X. Usando as palavras <i>não, alguns e todos</i>	1	2	3	4	5
Y. Organizando materiais em ordem gradual	1	2	3	4	5
Z. Usando palavras comparativas	1	2	3	4	5
AA. Comparando números de objetos	1	2	3	4	5
BB. Contando objetos	1	2	3	4	5
CC. Descrevendo relações espaciais	1	2	3	4	5
DD. Descrevendo seqüência e tempo	1	2	3	4	5

Anexo 7

Modelo de Protocolo de Análise da Entrevista Inicial com as Professoras

1ª Fase. Elaborar a tabela de identificação das crianças escolhidas.

Criança	Sexo	Idade	Nível de desenvolvimento
C01			
C02			
C03			
C04			
C05			
C06			

2ª Fase. Selecionar os trechos que correspondem a dimensão ou indicadores de desenvolvimento de cada criança.

Criança	Dimensão ou indicadores do desenvolvimento trazidos pela professora
C01	
C02	
C03	
C04	
C05	
C06	

3ª Fase. Identificar cada um dos trechos escolhidos de acordo com as dimensões do P.O.C.

Dimensão do P.O.C.	Trechos das dimensões ou indicadores do desenvolvimento trazidos pela professora
Iniciativa	
Relações Sociais	
Representação Criativa	
Música e Movimento	
Linguagem e Literatura	
Lógica e Matemática	

4ª Fase. Identificar os aspectos que mais se destacam ou não em relação ao desenvolvimento da criança na visão da professora

Criança	Mais se destaca	Menos se destaca	Síntese
C01			
C02			
C03			
C04			
C05			
C06			

Anexo 8**Modelo de Protocolo de Análise da Entrevista Final com as Professoras**

1. Papel do P.O.C. na compreensão do desenvolvimento da criança		
Participante	Resposta	Síntese
2. Pontos fortes do P.O.C. na visão das professoras		
Participante	Resposta	Síntese
3. Pontos fracos do P.O.C. na visão das professoras		
Participante	Resposta	Síntese

Anexo 9**Modelo de Protocolo de Análise dos Diários de Campo**

1ª Fase. Identificação da Quantidade de diários de campo no período estudado

Quantidade de Diários de Campo	Período
Total	

2ª Fase. Legenda dos Diários de Campo

ANO		
Nº	Data	Sigla

3ª Fase. Análise dos trechos condizente com a proposta de pesquisa

Sigla	Trecho escolhido	Interpretação

Anexo 10

Modelo de Protocolo de Análise do P.O.C.

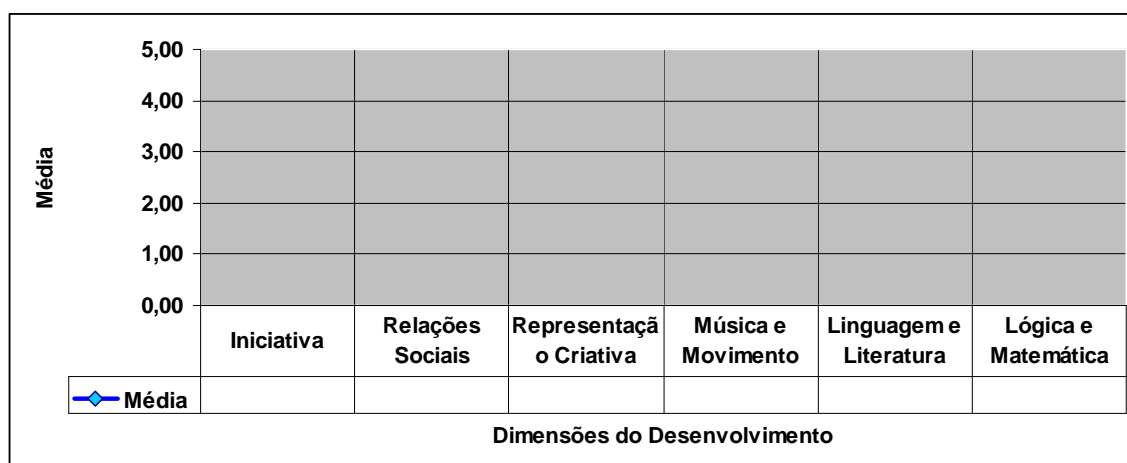
1ª Fase. Identificar as crianças por meio de siglas

Sigla	Data de Nascimento	Idade da Criança	Nível do desenvolvimento
C01			
C02			
C03			

2ª Fase. Preencher a tabela referente à síntese do desempenho da criança nas dimensões do P.O.C.

Dimensões do Desenvolvimento	Máximo Esperado	Resultado Total	Z
Iniciativa	4 (itens) x 5 (níveis) =20	Soma dos níveis	Soma dos níveis ÷ itens=
Relações Sociais	5 (itens) x 5 (níveis) =25		
Representação Criativa	3 (itens) x 5 (níveis) =15		
Música e Movimento	4 (itens) x 5 (níveis) =20		
Linguagem e Literatura	6 (itens) x 5 (níveis) =30		
Lógica e Matemática	8 (itens) x 5 (níveis) =40		

3ª Fase. Elaborar o gráfico da Média do Desempenho da criança em cada Dimensão



Anexo 11**Legenda dos Diários de Campo**

2004					
Nº	Data	Sigla	Nº	Data	Sigla
01	20-05-2004	DC001	13	01-10-2004	DC013
02	04-06-2004	DC002	14	08-10-2004	DC014
03	16-06-2004	DC003	15	22-10-2004	DC015
04	24-06-2004	DC004	16	29-10-2004	DC016
05	13-08-2004	DC005	17	12-11-2004	DC017
06	19-08-2004	DC006	18	19-11-2004	DC018
07	27-08-2004	DC007	19	24-11-2004	DC019
08	01-09-2004	DC008	20	26-11-2004	DC020
09	10-09-2004	DC009	21	30-11-2004	DC021
10	16-09-2004	DC010	22	03-12-2004	DC022
11	24-09-2004	DC011	23	17-12-2004	DC023
12	29-09-2004	DC012			

2005					
Nº	Data	Sigla	Nº	Data	Sigla
01	04-02-2005	DC024	18	24-06-2005	DC041
02	11-02-2005	DC025	19	05-07-2005	DC042
03	17-02-2005	DC026	20	06-07-2005	DC043
04	18-02-2005	DC027	21	08-07-2005	DC044
05	25-02-2005	DC028	22	12-08-2005	DC045
06	11-03-2005	DC029	23	19-08-2005	DC046
07	18-03-2005	DC030	24	26-08-2005	DC047
08	01-04-2005	DC031	25	02-09-2005	DC048
09	08-04-2005	DC032	26	09-09-2005	DC049
10	15-04-2005	DC033	27	16-09-2005	DC050
11	29-04-2005	DC034	28	23-09-2005	DC051
12	06-05-2005	DC035	29	30-09-2005	DC052
13	13-05-2005	DC036	30	07-10-2005	DC053
14	20-05-2005	DC037	31	04-11-2005	DC054
15	03-06-2005	DC038	32	18-11-2005	DC055
16	10-06-2005	DC039	33	25-11-2005	DC056
17	17-06-2005	DC040	34	30-11-2005	DC057

2006					
Nº	Data	Sigla	Nº	Data	Sigla
01	16-02-2006	DC058	25	07-12-2006	DC082
02	02-03-2006	DC059	26	14-12-2006	DC083
03	09-03-2006	DC060	27	19-12-2006	DC084

04	16-03-2006	DC061	01	01-02-2006	DC085
05	23-03-2006	DC062	02	02-02-2006	DC086
06	06-04-2006	DC063	03	16-02-2006	DC087
07	27-04-2006	DC064	04	23-02-2006	DC088
08	04-05-2006	DC065	05	02-03-2006	DC089
09	11-05-2006	DC066	06	09-03-2006	DC090
10	25-05-2006	DC067	07	16-03-2006	DC091
11	01-06-2006	DC068	08	30-03-2006	DC092
12	08-06-2006	DC069	09	06-04-2006	DC093
13	10-08-2006	DC070	10	20-04-2006	DC094
14	17-08-2006	DC071	11	27-04-2006	DC095
15	24-08-2006	DC072	12	11-05-2006	DC096
16	14-09-2006	DC073	13	25-05-2006	DC097
17	21-09-2006	DC074	14	01-06-2006	DC098
18	31-09-2006	DC075	15	08-06-2006	DC099
19	19-10-2006	DC076	16	22-06-2006	DC100
20	26-10-2006	DC077	17	29-06-2006	DC101
21	09-11-2006	DC078	18	06-07-2006	DC102
22	16-11-2006	DC079	19	10-08-2006	DC103
23	23-11-2006	DC080	20	17-08-2006	DC104
24	30-11-2006	DC081	21	31-08-2006	DC105

2007					
Nº	Data	Sigla	Nº	Data	Sigla
01	27-02-2007	DC106	20	28-08-2007	DC125
02	06-03-2007	DC107	21	04-09-2007	DC126
03	13-03-2007	DC108	22	06-09-2007	DC127
04	20-03-2007	DC109	23	11-09-2007	DC128
05	27-03-2007	DC110	24	18-09-2007	DC129
06	03-04-2007	DC111	25	25-09-2007	DC130
07	10-04-2007	DC112	26	09-10-2007	DC131
08	17-04-2007	DC113	27	23-10-2007	DC132
09	24-04-2007	DC114	28	30-10-2007	DC133
10	08-05-2007	DC115	29	06-11-2007	DC134
11	15-05-2007	DC116	01	01-02-2007	DC135
12	29-05-2007	DC117	02	13-02-2007	DC136
13	05-06-2007	DC118	03	03-04-2007	DC137
14	12-06-2007	DC119	04	10-05-2007	DC138
15	19-06-2007	DC120	05	03-07-2007	DC139
16	26-06-2007	DC121	06	20-09-2007	DC140
17	07-08-2007	DC122	07	28-10-2007	DC141
18	14-08-2007	DC123	08	04-12-2007	DC142
19	21-08-2007	DC124			

2008					
Nº	Data	Sigla	Nº	Data	Sigla
01	08-02-2008	DC143	35	25-09-2008	DC177
02	26-02-2008	DC144	36	26-09-2008	DC178
03	27-02-2008	DC145	37	30-09-2008	DC179
04	04-03-2008	DC146	38	03-10-2008	DC180
05	07-03-2008	DC147	39	08-10-2008	DC181
06	11-03-2008	DC148	40	09-10-2008	DC182
07	18-03-2008	DC149	41	09-10-2008	DC183
08	28-03-2008	DC150	42	10-10-2008	DC184
09	31-03-2008	DC151	43	23-10-2008	DC185
10	07-04-2008	DC152	44	24-10-2008	DC186
11	08-04-2008	DC153	45	29-10-2008	DC187
12	18-04-2008	DC154	46	30-10-2008	DC188
13	09-05-2008	DC155	47	31-10-2008	DC189
14	30-05-2008	DC156	48	05-11-2008	DC190
15	03-06-2008	DC157	49	06-11-2008	DC191
16	06-06-2008	DC158	50	07-11-2008	DC192
17	10-06-2008	DC159	51	14-11-2008	DC193
18	13-06-2008	DC160	52	17-11-2008	DC194
19	20-06-2008	DC161	53	18-11-2008	DC195
20	27-06-2008	DC162	54	19-11-2008	DC196
21	08-08-2008	DC163	55	26-11-2008	DC197
22	15-08-2008	DC164	56	26-11-2008	DC198
23	20-08-2008	DC165	57	27-11-2008	DC199
24	22-08-2008	DC166	58	28-11-2008	DC200
25	25-08-2008	DC167	59	05-12-2008	DC201
26	29-08-2008	DC168	60	09-12-2008	DC202
27	04-09-2008	DC169	61	10-12-1008	DC203
28	05-09-2008	DC170	62	11-12-2008	DC204
29	11-09-2008	DC171	01	24-06-2008	DC205
30	12-09-2008	DC172	02	26-06-2008	DC206
31	17-09-2008	DC173	03	25-08-2008	DC207
32	18-09-2008	DC174	04	08-10-2008	DC208
33	19-09-2008	DC175	05	10-10-2008	DC209
34	25-09-2008	DC176			

Anexo 12

Situações do cotidiano e/ou elementos da realidade que dificultam a promoção do desenvolvimento das crianças

Visão da Pesquisadora

1. Dificuldade em desenvolver atividades pedagógicas em conjunto

Sigla	Dificuldade em desenvolver atividades pedagógicas em conjunto	Interpretação
DC002	“Em uma reunião de Formação Continuada sentimos que o grupo não estava coeso, com conversas paralelas, o que demonstrava o descaso frente à apresentação que estava sendo feita pelos professores. Durante o discurso das professoras, observamos que elas adotavam uma fala informal, inconsistente, sem sentimento. Relatando apenas as atividades que desenvolviam sem colocar nenhuma dificuldade que poderiam está sentindo com a sala de aula. Ao final da apresentação a direção teve que pedir encarecidamente que o grupo permanecesse até a última apresentação, já que à medida que apresentavam, os educadores saíam discretamente, o que demonstrava o desinteresse em ouvir as atividades que estavam sendo desenvolvidas nas outras turmas”	Desinteresse em conhecer e compartilhar as atividades desenvolvidas em sala de aula.
DC021	“A monitora comentou o fato de não aceitar que somente a professora saiba o que está ocorrendo com as crianças, pois nas reuniões de pais só participa o professor e as monitoras ficam sem saber o que foi conversado. De acordo com a monitora, as professoras alegam que é confidencial. Isso deixa as monitoras muitos chateadas, porque querem saber sobre as crianças em virtude de ficarem mais tempo com elas do que as próprias professoras”	Ausência de um trabalho integrado entre professor e monitor;
DC023	“Uma das integrantes da equipe gestora enfatiza que somente as professoras terão acesso a informações sobre o contexto de vida das crianças. Além disso, criticou o trabalho das monitoras, pois, por várias vezes ela teve que ir até a CEMEI por escutar	Divisão entre monitor e professor.

	gritos constantes”	
DC032	“Conversamos com a Orientadora Pedagógica a respeito da resistência das professoras. Explicamos que as crianças da CEMEI são acompanhadas, mas, quando elas vão para a EMEI, esse acompanhamento deixa de existir por causa de algumas professoras. A profissional de campo da EMEI tem uma lista com os nomes das crianças acompanhadas na CEMEI, mas da forma como as coisas estavam acontecendo, era impossível acompanhá-las e isso só traria prejuízos às crianças. A Orientadora Pedagógica disse que as educadoras solicitam um retorno mais frequente sobre as crianças, por isso a resistência. Ressaltamos que a equipe não teria como dar esse retorno, se não tivéssemos como acompanhar as crianças”	Dificuldade em continuar o acompanhamento da criança no ano seguinte
DC096	“No TD a professora falou de suas dificuldades na escola, ressaltou o descaso da escola frente ao professor. Citou situações em que elas perguntavam as coisas para a O.P., mas nunca tinham nenhum retorno, ninguém comunicava nada as professoras. A professora comentou que um dia entregaram um bilhete para as mães avisando de um passeio e neste bilhete estava escrito que esta atividade seria realizada no período normal de aula, mas quando chegou o dia elas receberam uma “bronca” da direção porque estava combinado que seria as 7:30 só que ninguém avisou, todo mundo chegou as 8:00 horas. Então, para a professora fica a questão: de quem é a culpa?”.	O.P. Despreparada
DC074	“Quando a professora falta e a sala fica sob a responsabilidade apenas das monitoras, elas ficam perdidas. Em geral, elas colocam as crianças na sala de vídeo e as deixam assistindo ao filme por um longo tempo ou as colocam em sala de aula e espalham os brinquedos. As monitoras nos dois contextos ficavam observando e tentando ter o controle da situação”	Ausência de um trabalho integrado entre professor e monitor
DC113	“A estagiária relatou que a professora não permitiu que ela chame a mãe do seu aluno, porque ele morava com a tia e não havia a necessidade de mexer no passado familiar da criança, visto que	Descompromisso com a vida da criança

	estava muito bem e era o melhor aluno da sala. Conversei com a professora e expliquei a necessidade de falar com os pais das crianças, a professora ficou extremamente irritada e disse que tinha crianças que precisam muito mais de um acompanhamento. Solicitei que me desse os nomes destas crianças e falei da nossa ação preventiva”.	
DC115	“Hoje conversei com a direção sobre algumas professoras que vinham prejudicando a nossa intervenção na escola. Em nossa reunião, relatei que as estagiárias estavam tendo dificuldade para acompanhar duas salas porque as professoras estavam impedindo nossa entrada e sempre diziam que não há a necessidade de chamar as mães, porque estava tudo bem com os seus alunos. Citei alguns exemplos de crianças dessa turma que precisariam de acompanhamento e a direção ficou preocupada”	Resistência ao serviço de psicologia
DC128	“Nessa reunião fui informada que não pode ter apenas um caderno de registro, porque as atividades são diferentes. Há o trabalho do monitor e o do professor”	Divisão do trabalho do monitor e professor.
DC138	“Durante as leituras e debates, os monitores refletiram sobre a necessidade de existir um trabalho pedagógico mais eficiente, em que houvesse um planejamento que possibilitasse o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos. Elucidaram várias situações como o caso da alimentação no refeitório, em que as crianças já são ‘obrigadas a saber comer com os talheres’, apesar de não haver uma preparação inicial para a entrada dessas crianças no refeitório, tipo uma oficina”.	Falta de planejamento pedagógico
DC141	“As monitoras explicam que a sugestão da Orientadora Pedagógica em integrar o TDI e o GEM jamais seria aceito pelos professores, alegam que esta proposta de juntar o cuidar e o educar é uma demagogia, porque nunca foram vistos como educadoras e portanto, jamais seriam reconhecidas. Ressaltam que ao conversar com as professoras sobre as crianças, elas não gostam, sentem-se afrontadas, além de desconsiderarem as suas opiniões. Os monitores afirma que não são reconhecidos	Divisão do trabalho do monitor e professor.

	como educadores e sim como trocadores de fraldas.”	
DC160	“A educadora especial propôs que tivéssemos um trabalho integrado que possibilitasse a inclusão da criança no grupo, pois ele é autista e tem dificuldades. A educadora especial falou isto porque há quatro adultos na sala de aula duas vezes na semana e ela vem percebendo que a professora substituta não vem possibilitando esta inclusão e sim a exclusão. Comentou que esta professora substituta propõe atividades individualizadas para a criança, quando o grupo está realizando alguma atividade para não prejudicar a turma”.	Propostas diferentes de intervenção entre as professoras
DC170	“A criança foi transferida da sala da professora DDD para a sala da professora CCC. Isto deixou a professora DDD bastante chateada porque desde quando a professora CCC recebeu o aluno, tem tentado mostrar para a escola e para a mãe que ela é mais competente e saberá lidar com a criança”.	Disputa e competição entre os educadores
DC171	“Sugeri à professora CCC que conversássemos com a Orientadora Pedagógica sobre a criança com o objetivo de encontrarmos uma solução em conjunto. A professora CCC ficou meio temerosa, dizendo que teria muitas pessoas como referência para a criança. Expliquei que ela seria a única a trabalhar com a criança e nós iríamos discutir sobre o desenvolvimento dele em grupo, nos horários de TDI. Tentei convencê-la da importância de compartilharmos informações com a Orientadora Pedagógica com o objetivo de traçarmos intervenções que promovessem o desenvolvimento da criança, com a participação de vários profissionais. Ela me disse que irá pensar”	Resistência em trabalhar em conjunto
DC174	“Conversei, novamente, com a professora CCC sobre a possibilidade de trabalharmos em equipe visando a um acompanhamento mais sistemático da criança e escutei um NÃO categórico, sem explicação”	Resistência em trabalhar em conjunto
DC184	“Durante o parque as professoras BBB e DDD estavam desenvolvendo atividades de pintura com as crianças, com exceção da professora CCC. De acordo com a professora DDD	Conflito entre professoras.

	<p>ela não comunicou nada para a professora CCC porque teve um dia que elas iam fazer uma atividade diferente com as crianças e ao levar o material para a professora CCC ela foi extremamente mal recebida e criticada pela sugestão. Além disso, a professora CCC disse que as professoras BBB e DDD só sabiam dar trabalho para ela, não conseguiam ficar sem fazer algo”.</p>	
DC191	<p>“A monitora diz: ‘as relações sociais na escola são construídas com base na inveja, na desconfiança, desejando o mal do outro’. Disse-me que sente um clima muito carregado e sempre ora antes de ir à escola. Ressaltou que sempre foi uma profissional que a escola podia contar, sempre que era solicitada ela substituía algum professor ou monitor e isso deixava os outros profissionais enciumados”</p>	<p>Disputa e competição entre os educadores</p>
DC192	<p>“De acordo com a monitora, a ausência da educadora especial na sala fez a criança regredir. Ela acha que isso aconteceu porque a professora não sabe colocar limites na criança, diferente da intervenção da educadora especial. De acordo com a monitora, as duas possuem uma forma de intervir diferente com a criança e isso vem gerando prejuízos em seu desenvolvimento”.</p>	<p>Divergências de opiniões e/ou propostas de intervenção entre os educadores</p>
DC195	<p>“Conversei com a professora BBB sobre o rompimento de sua relação com a educadora especial, disse que não conseguia entender como duas profissionais que desenvolviam um trabalho integrado, sintonizado, um facilitador para a promoção do desenvolvimento das crianças, decidiram do dia para o outro parar de se falar e, conseqüentemente, de trabalharem juntas na sala de aula. Segundo a professora BBB, isso aconteceu desde o dia em que a educadora especial destratou a mãe de seu aluno por causa de um relatório dizendo que não o faria e a professora esperava outra atitude da educadora especial, como buscar informações sobre esse relatório”</p>	<p>Divergências de opiniões e/ou propostas de intervenção entre os educadores</p>

2. Decisões da equipe gestora sem a participação das educadoras

Sigla	Decisões da equipe gestora sem a participação das educadoras	Interpretação
DC039	“No TDC a professora JJJ estava compartilhando com o grupo a sua indignação acerca da atitude da direção de mudar a criança de sua sala para colocá-la em outra sala sem o seu consentimento. De acordo com a professora, a criança estava em estado de desnutrição e, como reclamava isso à mãe, ela (a mãe) ficava incomodada e foi se queixar à direção, exigindo a mudança de sala do filho, caso contrário, iria tirá-lo da escola”	Transferência de criança da sala sem conversa com o professor
DC100	“Na reunião de Planejamento Pedagógico, a equipe gestora avisou aos funcionários a inauguração da sala de informática, deixando as professoras bastante indignadas, pois construíram uma sala de informática e nem pediram a opinião dos educadores. Após o comunicado da inauguração, a equipe gestora avisou que naquele dia seria realizada uma oficina para ensinar as professoras a trabalharem com os jogos infantis implantados nos computadores. Era evidente a resistência das educadoras com esses jogos, pois achavam que seria impossível ficar com todas as crianças nessa sala de informática mexendo ao mesmo tempo nos computadores, bem como poderia acontecer situações em que elas não iriam conseguir destravar o computador ou coisa assim”	Decisões sem preparar o professor; Descrédito a opinião dos professores Intensifica o conflito entre professor e direção.
DC108	“Fui conversar com a professora sobre as suas crianças e ela estava bastante insatisfeita com essa mudança na faixa etária, no caso o agrupamento. Reclamou que não aguenta mais essa situação e que a ‘direção é louca, mas elas (professoras) não”	Visão reducionista das políticas, colocando a culpa sempre da direção.
DC113	“A professora AAA trouxe alguns exemplos da postura autoritária da direção e eu a instruí a buscar nos planos de cargos e nas leis educacionais quais são os direitos e deveres de cada um dentro da escola, pois sentia que o seu espaço estava sendo invadido, precisaria reivindicar legalmente e não apenas reclamar. Ela disse que não tinha jeito, tudo já tinha	Desânimo e desmobilização para reivindicar os seus direitos.

	“sido feito e nada foi melhorado”	
DC129	“Fui à sala da professora BBB para conversar a respeito da transferência do aluno para sua turma e ela mostrou-se pouco chateada, pois já estava conformada com esse tipo de postura da escola. Ressaltou que isso nunca vai mudar. Além disso, relatou que soube da transferência da criança para sua sala por meio da perueira da escola ao levar a neta para a turma”	Transferência de criança da sala sem conversa com o professor
DC129	“A professora AAA estava muito chateada, porque ninguém comunicou a entrada desse aluno e percebia que todas as crianças que davam problemas na escola eram encaminhadas para a sua sala. Ela mostra-se muito indignada sobre a visão que a escola possuía dela, como a dominadora e isso vem mexendo com o seu estado emocional, pois se sente a ‘megeira da escola”	Transferência de aluno sem o consentimento do professor; Educador sente-se mal visto pela escola
DC147	“A professora HHH, no refeitório, veio conversar comigo a respeito da mudança de sala de aula de sua aluna e se eu estava sabendo de alguma coisa. Eu disse que não. A professora queixou-se de que não foi comunicada, Simplesmente tiraram a criança de sua sala sem uma conversa prévia”	Transferência de criança da sala sem conversa com o professor
DC179	“A professora DDD comentou comigo que a professora CCC, que recebeu o seu aluno, reclamou da criança e disse: ‘quero devolvê-lo a você’. Diante disso, a professora DDD respondeu que nada poderia fazer, porque tiraram a criança da sua turma a pedido da mãe sem o seu consentimento. Segundo a professora DDD, a professora CCC não a procurou para conversar sobre os motivos dessa transferência e nem se interessou em buscar informações de como a criança estava em sala de aula, deixando-a muito chateada”	Transferência de criança da sala sem conversa com o professor; Não existe um trabalho de acompanhamento longitudinal das crianças na escola;
DC183	“A professora BBB me explica que na escola não existem trocas de informações sobre as crianças, dizendo: ‘nesta escola você recebe uma criança e não sabe como ela estava na outra sala”	Não existe um trabalho de acompanhamento longitudinal das crianças na escola;

3. Crítica destrutiva e/ou descrédito ao trabalho dos educadores

Sigla	Crítica destrutiva e/ou descrédito ao trabalho dos educadores	Interpretação
DC064	“A direção desabafou falando do seu desânimo em continuar na escola. Disse-me que esperava muito da escola, mas percebia que as coisas não andavam e sentia-se desestimulada. Falou-me de sua relação conflituosa com as professoras e que, a todo momento, precisava se defender dos ataques”	Desmotivação impede o desenvolvimento de atividades
DC089	“As professoras estavam desestimuladas e não tinham mais força de vontade para ir à escola em razão da equipe gestora sempre criticar e questionar tudo o que elas faziam, como se elas não fizessem nada certo”	Desmotivação das educadoras
DC089	“Durante as apresentações de cada comissão, uma das professoras queixou-se de que não adiantava entregar a proposta, porque tudo o que era entregue à equipe gestora “nunca prestava” sempre precisava mudar algo no projeto. Esse assunto demandou um bom tempo da reunião, porque cada professora começou a citar exemplos e a expressar os seus descontentamentos”	Críticas impedem o desenvolvimento de atividades
DC099	“A professora GGG durante o TDC citou vários casos de desrespeito da direção com os funcionários da escola e deixou claro que estava juntando documentos para “incriminar” a direção e abrir um processo de assédio moral”	Processos administrativos / assédio moral
DC113	“Ao perguntar à professora AAA se ela estava bem, ela desabafa dizendo que não aguentava mais ficar na escola, sentia-se desrespeitada e tinha a impressão de que é uma péssima profissional em virtude de sempre criticarem o seu trabalho. Relatou que está nesta escola há mais de 23 anos e pensa em pedir a remoção no próximo ano, pois conviver com a direção tem sido insuportável”	Desmotivação impede o desenvolvimento de atividades;
DC130	“Durante o TDC, a Orientadora Pedagógica verbalizava que a atitude das professoras a prejudicaria, porque poderia ser vista como incompetente e que a escola não anda por causa dela,	Temor as críticas da direção

	entre outras coisas. As professoras responderam que qualquer reclamação era para ser dirigida a elas e não à Orientadora Pedagógica”	
DC141	“A monitora comenta durante o GEM que naquela escola não há respeito pelo outro e as pessoas são sempre desvalorizadas no que fazem. Todos concordaram com as colocações dessa monitora”	Profissionais sentem-se desvalorizados pela escola
DC146	“A monitora, ao saber da crítica à sua companheira de trabalho, abandonou as crianças no refeitório dizendo que não ficaria mais naquela escola, foi para a sala de aula e arrumou as suas coisas. Ela gritava muito e batia na mesa dizendo que não tinha o trabalho reconhecido, que as pessoas só reclamavam... A monitora explicava que não tinha uma boa saúde e que iria acabar morrendo naquela escola”	Descontrole emocional da monitora
DC147	“De acordo com a O.P. a gestão anterior deixou muitas marcas na escola e que estava dificultando no seu trabalho com as educadoras. Ela relata que muitas estão desestimuladas e desconfiadas com relação a qualquer tipo de proposta, muitas não tem envolvimento com a escola. As críticas são sempre levadas para o lado pessoal e não profissional”.	Dificuldade para trabalhar com as professoras; Desmotivação das professoras.
DC185	“A professora AAA disse-me que a partir de agora iria se preocupar mais com ela e menos com a escola. Para ela, as crianças continuariam a ser o centro de sua atenção, mas iria abdicar dos problemas mais gerais da escola, visto que percebeu que aquela escola não era mais dos professores há muito tempo, pois eles deixaram de ter voz ativa na escola. Falou-me que iria utilizar a filosofia da vaca: ‘cagando e andando para os problemas da escola”	Omissão frente aos problemas da escola

4. Espaços de reuniões coletivas na escola pouco aproveitados

Sigla	Espaços de reuniões coletivas na escola pouco aproveitados	Interpretação
DC063	“Expliquei a direção que o TDC era um espaço que não estava servindo para promover o desenvolvimento das crianças, ressaltai que eu havia sugerido a utilização do POC há três semanas para ser trabalhado e até agora não tivemos espaço para isso. Falei da urgência em acompanharmos as nossas crianças, pois o tempo estava passando e nada estava sendo feito”	TD sem planejamento ou objetivo definido.
DC064	“A direção queria mudar toda a estrutura do TDC, mas sentia muita resistência das professoras que não entendiam os objetivos deste espaço e ficavam indignadas quando não se discutia no TDC questões como abonada, calendário, feriado, entre outras coisas que só dizem interesses a elas”	Discussões de interesse pessoais dos educadores no TDC
DC086	“A Orientadora Pedagógica iniciou a reunião lendo um texto para as educadoras que, geralmente, não são aproveitados. Durante a leitura ficava visível o desinteresse das educadoras, surgindo algumas piadas a respeito do texto”	Utilização de textos inapropriados.
DC088	“Os integrantes responsáveis pela comissão de educação infantil de 0 a 6 anos, explicaram que não tinham nenhuma proposta a ser apresentada ao grupo, pois a O.P. deveria participar dessa comissão para coordenar e explicar o que seria discutido, dando encaminhamentos. De acordo com os integrantes essa é a função do orientador pedagógico e enfatizaram que esse tipo de comissão precisaria da participação de todos, não poderia ser dividido”.	Falta de planejamento
DC088	“Em razão das conversas paralelas durante a reunião a Orientadora Pedagógica se alterou e pediu a participação de todas. Percebi que ela estava muito chateada com todo aquele descaso, pois estavam decidindo questões sérias que demandavam a atenção de todos os educadores”	Desinteresse das educadoras em participar dos espaços coletivos da escola.
DC089	“A Orientadora Pedagógica iniciou o TDC explicando a respeito	O.P. sem preparo

	da pedagogia de projetos, socializando o que seria planejado para este ano com as crianças na escola. Uma professora questionou a O.P. sobre o tema, dizendo que a complexidade do assunto não poderia ser debatida em uma hora. E pela discussão ficou claro que a professora tinha razão, uma hora do dia seria insuficiente”	teórico para coordenar TD
DC089	“As professoras reclamam no TD a necessidade da O.P. instruí-las em como proceder no planejamento das comissões que seriam utilizados no Projeto Pedagógico da escola. As professoras solicitavam pelo menos um direcionamento da linha pedagógica que deveriam seguir, pois cada comissão poderia seguir linhas diferentes. Esta reclamação deixou a O.P. muito irritada porque quando ela diz como deve ser feito, as professoras reclamam, pois querem mais autonomia e quando ela não fala nada, elas reclamam dizendo que querem instruções”.	Atividades sem planejamento; Despreparo da O.P.
DC090	“Durante o TDC a Orientadora Pedagógica entregou um questionário às professoras, o qual ajudaria a elaborar a pedagogia de projetos. Enfatizou que a escola tinha um prazo para a entrega do projeto e, caso não conseguisse entregar, iria solicitar às professoras que assinassem um documento se responsabilizando pela não entrega, tendo em vista que já havia comunicado o prazo para o grupo e elas não deram muita importância. Isso gerou um maior atrito na reunião. As professoras começaram a culpar a O.P., dizendo que ela deveria saber priorizar as coisas e, se tivesse falado da urgência elas não iriam relutar em responder”	Ausência de planejamento conjunto
DC095	“A O.P. não compareceu ao TD, pois foi comprar brinquedos para a escola. Isto deixou as professoras irritadas, pois não foram avisadas deste atraso e /ou ausência da O.P., muitas saíram cedo de casa para participar do TD e consideraram isto uma falta de respeito. Concordo com as reclamações das professoras, a O.P. deveria priorizar o TD e não a compra de brinquedo, isto poderia ser feito em outro momento”.	Descompromisso da O.P. com o TD

DC095	<p>“A professora EEE disse-me que a Orientadora Pedagógica não tem uma programação das atividades que irá realizar no TDC com as professoras revelando um total desinteresse e falta de compromisso profissional. Para a professora EEE essa postura da Orientadora Pedagógica faz com que as educadoras não levem a sério o momento de TDC na escola”</p>	<p>Descompromisso da O.P. com os espaços de TD</p>
DC098	<p>“A Orientadora Pedagógica fez a leitura do texto “Apenas brincando”, durante o TDC, para as professoras e esta dinâmica não prendeu a atenção das educadoras, ficaram dispersas. Após o término da leitura do texto, a O.P. entregou outro texto denominado “Linguagem infantil: outras formas de leitura”. Nesse momento solicitou que as professoras formassem grupos para lerem o texto e, posteriormente, abriria para discussão. Cada grupo recebeu um texto e isso levou as professoras a reclamarem, porque ficava inviável a leitura do texto por ser muito extenso para o pouco tempo dedicado a essa atividade. Enquanto as professoras ficavam conversando ao invés de fazerem a leitura, a O.P. tirava xérox de outro material e ao retornar ao grupo falou a respeito das inscrições de um curso sobre a educação infantil e não debateram o texto entregue às professoras”</p>	<p>O.P. desenvolve atividades sem propósitos no TD</p>
DC103	<p>“No TDC a equipe de psicologia discutiu acerca da violência doméstica e o debate foi bastante proveitoso, as educadoras participaram e mostraram-se interessadas no tema. Muitas trouxeram casos que vivenciaram em sala de aula com o intuito de partilhar e/ou trocar experiências além de trazerem questões que elas próprias vivenciaram na infância”</p>	<p>Professores participam das discussões quando são solicitados a sugerir temas para debater.</p>
DC130	<p>“No horário do TDC a Orientadora Pedagógica entregou um material que continha a rotina de cada professora e isso ocasionou uma grande discussão. As professoras eram enfáticas ao afirmarem que não iriam seguir aquela rotina proposta, deixando a Orientadora Pedagógica irritada, pois ela argumentava que havia marcado dois TDi com as professoras para a discussão daquela rotina e elas nunca davam sugestões</p>	<p>Ausência de planejamento conjunto</p>

	e, por isso, teve que elaborá-lo sozinha e agora se deparava com a resistência das professoras em não seguir a proposta”	
DC142	“A equipe de psicologia foi apresentar a devolutiva do projeto para os professores no TDC e durante a apresentação, algumas professoras entravam com assuntos que não estavam relacionados, diretamente, ao que discutíamos. Elas verbalizavam a sua insatisfação, desmotivação e baixa auto-estima em decorrência de passar o ano todo recebendo críticas da equipe educacional”	TDC utilizado pelos professores para desabafos

5. Relação conflituosa entre a escola e a família

Sigla	Relação conflituosa entre a escola e a família	Interpretação
DC003	“De acordo com a professora, a criança em sala de aula é bastante participativa e alegre e, mesmo depois desse suposto abuso sexual, não percebeu nenhuma alteração na criança. A professora acha que talvez isso não tenha acontecido, pois considera a mãe bastante imaginativa e muito criativa”	A professora não acredita na família
DC007	“A outra criança relatada pela educadora especial, apresenta como “queixa” a agressividade. Possui um primo que estuda em outra classe, os dois demonstram as mesmas preocupações, falta de limite. A escola sugeriu que a criança ficasse apenas meio período na escola, mas a mãe não aceitou. Ele está na escola desde o berçário”.	A escola tenta resolver o problema entregando a criança à família.
DC023	“As professoras, nas reuniões de pais, explicam que durante o período de adaptação as crianças ficam na primeira semana apenas duas horas na escola sem a presença dos pais. De acordo com as professoras, se os pais ficarem com as crianças nesse período, vai atrapalhar o processo de adaptação: ‘as crianças precisam se acostumar a ficar na escola sem a presença dos pais’	Período de adaptação sem a presença dos pais
DC049	“Fui a EMEI para participar da palestra sobre doenças sexualmente transmissíveis que seria dada aos pais, e me	Descaso da escola frente as reuniões com

	informaram que a atividade tinha sido cancelada em razão do pequeno número de pais. Isso é péssimo, porque a escola não considerou os pais que vieram e tiveram interesse no assunto. Eles poderiam pelo menos dar uma assistência aos pais que sentiram a necessidade de escutar sobre o tema. Essa postura da escola só vem a agravar o afastamento da família e escola, porque os pais ficam desestimulados a participar de qualquer evento na escola visto que não tem a certeza se haverá realmente a atividade proposta”	os pais
DC061	“A monitora comentou comigo sobre uma criança dizendo que a mãe liga, constantemente, à escola para saber como está o seu filho e que isso estava deixando-a muito irritada. Essa mãe quando vai buscar um parente na EMEI ao meio-dia sempre dá uma passadinha na CEMEI para saber da criança. A monitora estava, realmente, muito chateada com a atitude da mãe”	Impaciência das educadoras frente a preocupação dos pais no período de adaptação.
DC121	“A mãe me contou que transferiu a sua filha de sala porque a professora anterior reclamava constantemente da falta de material e um dia solicitou que ela voltasse com a filha para casa e só retornasse com o lenço umedecido. Isso deixou a mãe muito constrangida e foi à direção denunciar a postura intimidadora da professora e solicitou a saída da criança da escola. Diante disso, a direção conseguiu convencer a mãe a transferir a criança de sala e não a tirá-la da escola”	Relação conflituosa e desrespeitosa da professora com a mãe
DC121	“De acordo com a direção, que presenciou a discussão entre a professora e a mãe, ambas se insultaram e quase partiram para a briga. A direção ressaltou que não irá tomar partido na briga e iria só intermediar a conversa. Ela tem consciência de que a mãe está certa e que tem todo o direito de fazer uma denúncia e gostaria que isso acontecesse para mostrar às professoras que as atitudes impensadas têm consequências graves”	Relação conflituosa e desrespeitosa da professora com a mãe
DC175	“A professora conversou comigo a respeito de uma mãe que chamou as educadoras de “vagabundas”. Isso aconteceu porque teve um dia em que a professora convocou todas as mães em particular e explicou que teriam poucos monitores	Relação conflituosa e desrespeitosa da professora com a mãe

	<p>durante o mês, por causa da licença prêmio, e estava sugerindo às mães que não trabalhavam que deixassem o filho alguns dias em casa. A mãe saiu da conversa chamando o pessoal de vagabundo pelo corredor. A professora, ao saber disso, foi pedir satisfação à mãe no outro dia. De acordo com a professora, assim que a mãe chegou foi logo perguntando: 'Quem é vagabundo aqui?'. A mãe ficou constrangida e a professora disse que ela não poderia desmerecer o trabalho das educadoras e questionou a mãe como ela poderia deixar o filho com vagabundas, visto que não acreditava no seu trabalho. A professora falou que a mãe voltou quieta para a casa e, desde então, nunca mais a desrespeitou”</p>	
DC182	<p>“Conversei com um dos integrantes da equipe gestora escolar sobre o interesse do representante de pais em discutir nas reuniões de pais algumas propostas políticas. A Orientadora Pedagógica pediu que eu tivesse cuidado com esse pai, porque já aconteceu uma briga no NAED em virtude das reivindicações desse pai. O NAED tentou explicar ao pai que as reformas não acontecem da forma como ele quer. Expliquei à Orientadora Pedagógica que o encontro de pais era um espaço aberto e ele tinha o direito de participar e de se manifestar. A Orientadora Pedagógica concordou, desde que mantivéssemos um controle nessas reuniões, depois que ficou sabendo que havia um político por trás desse pai ”</p>	<p>Dificuldade da escola em permitir aos pais um espaço de discussão política.</p>
DC192	<p>“A direção veio me procurar para conversar sobre o 156 que a escola recebeu em relação aos garotos que foram vistos no parque se beijando e a professora não olhou. A mãe alega que a falta de alambrado na escola facilita este tipo de práticas na escola, mas não é isto, o que falta é a professora fazer uma orientação dirigida às crianças sobre a sexualidade. Falei para o diretor que no documento não poderíamos retirar da professora a sua responsabilidade sobre esse caso”.</p>	<p>Falta de atividades dirigidas para o horário de parque</p>

6. O contexto de violência da criança

Sigla	O contexto de violência da criança	Interpretação
DC055	“Fui conversar com a monitora para saber se a criança estava indo à escola. De acordo com a monitora, ela só veio dois dias e a monitora disse que conhece a família da criança. A mãe é viciada há mais de 23 anos e já deu vários filhos, um deles foi adotado por uma monitora que trabalhou na escola. Para a monitora, a mãe não tem mais jeito, pois já está no vício há muito tempo e quando tinha um filho estudando na escola, vinha pedir muitas coisas para as educadoras, depois ficaram sabendo que ela vendia o que ganhava para comprar drogas”	Realidade de violência da criança
DC111	“Conversei com a equipe gestora sobre o caso da criança que sofreu violência sexual e relatei a situação delicada da mãe com relação à denúncia, pois foi orientada pelos traficantes a não comentar nada para evitar a entrada de policiamento no bairro, caso contrário sofreria represálias. Essa situação foi resolvida com a intervenção dos traficantes que deram uma surra no agressor e o expulsaram do bairro”	Despreparo dos educadores.
DC114	“Durante o parque uma criança estava brincando de apontar o dedo para o cavalo como se estivesse atirando, levando a professora e a monitora a fazerem comentários. Segundo a monitora, a criança brinca até de Roleta Russa com a arma e comentou que isso é aprendido na família. Relatou que a família da criança vem de gerações com precedência na polícia: os tios foram mortos por policiais e o pai estava seguindo o mesmo caminho”	Realidade de violência da criança
DC131	“Durante o TDC a equipe gestora comenta sobre o tiroteio na padaria e afirma que os envolvidos são pais das crianças da escola. A professora relata nessa reunião a conversa que teve com a criança do pai que atirou e a outra professora fica bastante surpresa com isso, querendo saber quem é a criança da sua sala que teve o pai baleado e a professora ficou com	Realidade das crianças marcada pela violência; Comunidade marcada pelo silêncio

	<p>medo. A equipe gestora aconselha as professoras a não ficarem comentando sobre o assunto, porque uma funcionária da escola tinha ido até a padaria no dia seguinte e o pai que atirou estava lá para saber se tinha câmera. Além disso, a polícia já veio à escola para saber se estava tudo bem. As professoras concordam em não comentar nada sobre o assunto, porque na comunidade a melhor postura é sempre o silêncio”</p>	
DC132	<p>“Perguntei a professora sobre a saída da diretora e solicitei que ela me respondesse com toda franqueza o que estava acontecendo. A professora me disse que a diretora saiu da escola porque recebeu uma ameaça em sua casa. Ressaltou que foi uma funcionária que disse isto e pediu para eu não comentar”.</p>	<p>Ameaças a equipe gestora da escola</p>
DC132	<p>“Em conversa com a Orientadora Pedagógica ela me relata o caso de uma criança da professora EEE, dizendo que essa criança precisa de uma atenção especial porque tem vindo à escola com marcas no corpo. Segundo a professora a criança está bem e que o problema é com a família e, quanto às marcas, ela justifica dizendo que o menino tem muita alergia e por isso fica sempre vermelho. No entanto, quando a Orientadora Pedagógica a questionou sobre uma marca no pescoço em formato de um triângulo a professora não soube responder”</p>	<p>Descaso da professora frente a violência familiar</p>
DC145	<p>“De acordo com a professora a mãe do seu aluno A veio solicitar a transferência para outra sala, porque o pai da sua aluna B ameaçou a família do aluno A caso ele viesse a bater novamente em sua filha. A mãe do aluno A, com o objetivo de evitar alguma ‘tragédia’ queria mudar o filho de sala e, caso não fosse possível iria tirar a criança da escola. A professora expressa a sua preocupação dizendo ‘sinto que estou trabalhando com a faca no pescoço’, pois dentro de uma sala de aula com crianças pequenas fica impossível evitar que alguns acabem brigando”</p>	<p>Temor da professora frente a postura dos pais</p>

DC185	<p>“A professora veio me informar que o pai de seu aluno foi atropelado na frente da escola após deixá-lo na escola. Disse-me que atropelaram o pai, depois passaram por cima novamente – quebrando as pernas – e em seguida descarregaram a arma nele, foi “uma morte bem matada”, este tipo de assassinado é um aviso para a comunidade. Sempre matam desta forma quando alguém é devedor e metido a valentão. A professora falou que recebeu a notícia na sala de aula e imediatamente fez uma roda com as crianças e ficou contando historinhas para elas não perceberem o movimento dos carros de polícia e ambulância”.</p>	Realidade de violência das crianças
DC196	<p>“Durante o parque a professora estava conversando comigo sobre alguns episódios que aconteceram na escola. Falou-me que um dia os traficantes estavam escondidos no fundo da escola e a polícia entrou na escola e foi em sala em sala explicar aos professores o que estava acontecendo e pediu que as professoras não saíssem da turma e ficassem distraindo as crianças. A professora relata que neste dia ficou tremendo de medo sem poder fazer nada, com medo de ter tiroteiro”.</p>	Contexto de violência ao redor da escola

Anexo 13

Situações do cotidiano e/ou elementos da realidade que dificultam a promoção do desenvolvimento das crianças

Visão das Professoras

1. Dificuldade em desenvolver trabalhos pedagógicas em conjunto

Sigla	Dificuldade em desenvolver trabalhos pedagógicos em conjunto	Interpretação
DC091	“A professora EEE durante o TDC alega que o trabalho desenvolvido por ela em sala de aula é destruído à tarde pelas monitoras e que não sabe mais o que fazer para resolver essa questão. Solicitou que desenvolvessem um trabalho com as monitoras. Outra professora confirmou essa fala e citou como exemplo o período da alimentação, em que a forma como ela alimenta as crianças pela manhã é totalmente diferente do procedimento da tarde. Acha as monitoras muito frias e mecânicas nesse horário tão especial para as crianças”	Ausência de um trabalho integrado entre professor e monitor;
DC091	“A professora GGG veio se queixar da professora EEE, pois ela sempre tenta separar o trabalho do monitor e do professor. De acordo com a professora GGG, a professora EEE não troca a fralda de nenhuma criança porque acredita que esse serviço é do monitor. A professora AAA disse-me que esta postura é discriminatória e por isso fica, realmente, difícil trabalhar em conjunto”	Divergência de opinião entre as educadoras
DC091	“Durante o TDC os grupos foram divididos por agrupamentos. O agrupamento I discutiu basicamente a questão do Brincar, do Respeito e da Relação Cuidar e Educar. A professora EEE manifesta a sua opinião defendendo a idéia de que o cuidar e o educar são questões dissociadas, cada um tem um papel para assumir na sala de aula”	Diferença no trabalho do professor e do monitor

2. Decisões da equipe gestora sem a participação da professora

Sigla	Decisões da equipe gestora sem a participação da professora	Interpretação
DC071	“Fui conversar com a professora a respeito do remanejamento de crianças para saber a sua opinião sobre este assunto. A professora NNN mostrou-se muito indignada com esta atitude, disse que a escola não pensou nas professoras e nem nas crianças, tendo em vista que elas estavam sofrendo com esta mudança de sala, pois se tornou uma nova adaptação. Disse-me que não preparou as suas crianças para a entrada em outra sala e, conseqüentemente, para outra rotina e percebia que elas estavam sofrendo muito para acompanhar as outras crianças que já estavam na sala”	Decisões sem preparar o professor e prejuízos ao desenvolvimento da criança;
DC071	“A professora FFF acha que esse tipo de atitude prejudica no andamento das atividades pedagógicas com as crianças, pois existem projetos que elas já começaram a desenvolver com as crianças desde sua chegada e que as novas não passaram por isso. Além disso, a professora FFF enfatizou que não vai repetir tudo de novo com essas novas crianças e vai continuar de onde parou. Ela se sentia desmotivada e desrespeitada por não ter sido avisada pela equipe gestora dessa atitude. Tentei explicar que juntas poderíamos encontrar uma forma de trabalhar essas questões que estavam diretamente atingindo as crianças, conversando com a gestão da escola e procurando soluções para isso. A professora FFF disse-me que não adiantaria porque a gestão não escuta ninguém”	Decisões sem preparar o professor e prejuízos ao desenvolvimento da criança;
DC104	“Durante o TD a professora falou a respeito do remanejamento de crianças que ocorreu na CEMEI, uma atitude que visou apenas colocar mais crianças na instituição. Ela falou sobre isto muito emocionada e indignada, explicou que as suas crianças não foram preparadas para esta troca de salas e foram prejudicadas”.	Decisões tomadas sem o consentimento do professor e preparação das crianças
DC173	“A professora estava muito chateada em virtude da vice-diretora	Mudança de monitor

	<p>tirar a monitora da sua sala de aula para substituir outra monitora que faltou. Ela falou-me que a escola entrega e tira monitor da turma dela, atrapalhando toda a sua atividade com os alunos. Diante disso, a vice-diretora colocou outro monitor na sala da professora deixando-a mais irritada, pois queria a monitora da sua sala que estava mais acostumada com a rotina das crianças. De acordo com a professora a vice-diretora atrapalhava muito na escola, não conseguia entender a necessidade do aluno e nem do professor: ‘na cabeça da vice-diretora basta ter alguém para ficar cuidando das crianças na escola, pois não conhece as atividades que são desenvolvidas em sala de aula’.</p>	<p>na sala sem conversar com o professor</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

3. Não existe suporte pedagógico da equipe gestora

Sigla	Não existe suporte pedagógico da equipe gestora	Interpretação
DC112	<p>“A professora disse novamente que o seu aluno continua muito agressivo e não para um só instante, acha que ele precisa tomar algum medicamento para acalmar e solicitou minha ajuda para orientar a mãe nesse sentido”</p>	<p>Resolução de problemas por meio da medicalização</p>
DC142	<p>“A professora comenta que quer a minha ajuda para conversar com o pai da criança, porque não confia na vice e nem na Orientadora Pedagógica, pois sabe que essas gestoras não conhecem a realidade daquela comunidade e poderiam agir de forma inadequada durante a conversa e isso ela não queria que acontecesse”</p>	<p>Não confia na equipe gestora para conversar sobre o seu aluno</p>
DC148	<p>“A professora falou-me da dificuldade em trabalhar com a criança em sala de aula. Perguntei se ela estava tendo algum suporte da Orientadora Pedagógica para traçar um planejamento pedagógico que possibilitasse a inclusão dessa criança na sala e ela me disse que nunca tiveram um suporte de ninguém, a escola simplesmente coloca as crianças em suas</p>	<p>Professora não tem suporte da O.P. para trabalhar com as crianças</p>

	salas e elas que se virem”	
DC155	“No horário do refeitório uma criança estava comendo sozinha em uma mesa e, segundo o relato da estagiária a professora fez isso porque a criança bagunçou muito em sala de aula e por isso o deixou separado da turma. A professora vem tentando colocar limites na criança se utilizando da punição, ela tem perdido a paciência com essa criança”	Postura inadequada frente ao comportamento da criança
DC174	“A professora DDD falou-me que este ano é a sua primeira experiência com o agrupamento e não foi preparada para lidar com esta dinâmica de sala, prejudicando a criança”	Não foi preparada para trabalhar em com agrupamento
DC184	“A professora veio me informar que como ontem teve o dia das crianças na escola, ela não iria desenvolver nenhuma atividade na sala. Sugeri à professora que fizesse pelo menos uma atividade de desenho, solicitando que as crianças desenhassem a sua vivência do dia, mas antes as crianças deveriam contar aos colegas que não participaram como foi o dia. Essa professora é extremamente perdida, não tem um planejamento das atividades a serem desenvolvidas, ela improvisa, além disso, não consegue aproveitar as experiências das crianças. Essa professora sempre copiava as atividades desenvolvidas pela professora BBB da outra turma, perguntava o que ela iria fazer e repetia a mesma coisa na sua turma. Os pais têm razão ao se queixarem tanto dessa professora”	Falta de planejamento
DC202	“Discutimos a respeito das mudanças constantes de diretores e Orientadoras Pedagógica na escola e as consequências dessas mudanças na dinâmica escolar. Segundo a professora eu fui muita mais orientadora do que todas as O.P. que passaram na escola, elas puderam contar comigo e discutir questões referentes à criança, tendo um suporte para trabalhar e, com isso, desenvolver atividades com as crianças”	Suporte da pesquisadora

4. A implantação da política de agrupamento na Educação Infantil

Sigla	A implantação da política de agrupamento na Educação Infantil	Interpretação
DC171	“A professora desabafou: ‘tem muita criança na sala, cada uma com uma idade diferente, eu peguei um monte de crianças pequenas e preciso fazer várias atividades para cada faixa etária, falar a mesma atividade de forma diferente para que todos compreendam, enfim eu faço tudo em dobro nesta sala. Isto aqui não é uma escola rural que não tem professor e nem sala de aula suficiente para ficar agrupando crianças. Estou cansada e depois é tudo culpa do professor se ele não consegue desenvolver um bom trabalho na escola’”	Professora sente-se injustiçada por ser culpabilizada pela má qualidade no atendimento
DC172	“A professora considera que o problema do agrupamento é o número de crianças, se tivesse menos e com uma quantidade igual para cada faixa etária, daria para desenvolver um trabalho legal”	Número elevado de crianças no agrupamento
DC172	“Na conversa com a professora AAA ela considera que fica difícil desenvolver a atividade, porque para cada faixa etária tem que realizar um tipo e isso inclui a escolha da história, do filme, entre outras coisas. Ela sente que as crianças menores se desenvolvem com o convívio das maiores, no entanto o inverso não é verdadeiro. As crianças maiores se prejudicam, ficam querendo sempre fazer a atividade mais fácil realizada para os alunos menores, perdem o interesse de realizar atividades mais desafiadoras, ficam acomodadas”	Dificuldade para desenvolver atividades no agrupamento; Prejuízo ao desenvolvimento das crianças.
DC172	“A professora LLL explicou que o problema do agrupamento encontra-se no momento de realizar as atividades. Ela considera que quando entrega o mesmo dever às crianças, os menores ficam chateados e tímidos ao perceberem que o coleguinha do lado, maior que ele, consegue fazer a atividade direitinho. Isso vem ocasionando baixa auto-estima, perda do interesse na aprendizagem das crianças menores. Sentem-se inibidas em se colocarem e isso acaba prejudicando o menor	Dificuldade para desenvolver atividades no agrupamento; Prejuízo ao desenvolvimento das crianças.

	em seu desenvolvimento”	
DC172	<p>“A professora MMM acha muito interessante trabalhar com o agrupamento. Disse-me que este ano a sua turma não chega a ser de um agrupamento, mas no ano anterior teve uma experiência de um semestre com o agrupamento III em outra escola. Falou-me que não tem dificuldade para realizar as atividades com a turma e que é mais fácil trabalhar, porque pode contar com a ajuda dos maiores no cuidar dos outros alunos e percebe realmente que eles se desenvolvem. Revelou também que prefere trabalhar com agrupamento, porque neste ano apesar de ser agrupamento a sua turma, ela é homogênea com crianças pequenas e ela sente falta dos maiores para ajudar. Citou o exemplo de ir ao banheiro, como ela fica sozinha não pode deixar a turma para levar uma criança ao banheiro, se tivesse os maiores poderia contar com a ajuda deles”</p>	O agrupamento é uma proposta pedagógica interessante
DC179	<p>“A professora ressaltou que só consegue desenvolver atividades com as crianças porque tem a ajuda da monitora no cuidado de seu aluno especial, pois sem ela não conseguiria realizar atividades na sala de aula devido à diferença de faixa etária”</p>	Turmas de agrupamento precisam de dois educadores
DC179	<p>“A professora explica que os cursos existiram, mas foram poucos e muito teóricos, não dava um suporte prático à professora, eram discutidas teorias de alguns pesquisadores, mas não traziam vivências práticas. Por isso a dificuldade dos professores em trabalhar e desenvolver atividades que abarquem todas as idades”</p>	Poucos cursos preparatórios para atuar no agrupamento

Anexo 14

Situações do cotidiano e/ou elementos da realidade que dificultam a promoção do desenvolvimento das crianças

Visão das Monitoras

1. Quantidade de criança por educador

Sigla	Quantidade de criança por educador	Interpretação
DC005	“Em minha conversa com as monitoras, elas mostraram-se bastante receptivas e colocaram algumas questões que estavam incomodando-as como o fato de aumentar o número de crianças para 20. As monitoras acreditam que não vão dar conta de todas essas crianças, pois não contam com a participação da professora”	Número elevado de criança por monitor
DC006	“De acordo com a monitora a escola deveria priorizar as crianças. Falou bastante indignada sobre a possibilidade de a escola querer aumentar o número de crianças, alegou que elas não dariam conta de cuidar de todas essas crianças, a não ser que se aumentasse o número de funcionários”	Número elevado de criança por monitor
P028	“A monitora se queixava a todo o momento do número de crianças, dizendo que na próxima semana ela estaria sozinha no turno da tarde, visto que neste período de adaptação todas as monitoras ficam pela manhã e por isto não estava tendo muitos problemas, mas na próxima semana seria difícil”.	Grande número de criança por sala
DC032	“A monitora é responsável por uma sala de 24 crianças de no máximo dois anos, contando apenas com a ajuda da professora substituta que fica meio período da manhã e que falta frequentemente. O desespero da monitora tem solicitado a participação da estagiária de psicologia no cuidar com a criança, principalmente, no horário do banho, que tem sido um momento de ‘terror’, pois enquanto a monitora dá banho em uma criança, as outras crianças ficam chorando e sentadas no banquinho para evitar acidentes”	Número elevado de criança por monitor

DC036	“Observei que as monitoras estavam muito atarefadas e cansadas, então tentei provocar um desabafo, perguntando à monitora como estavam as crianças. Segundo ela, o berçário estava ‘virando um depósito de crianças’ e isso estava as preocupando, pois precisavam de ajuda para cuidar das crianças e apenas duas monitoras era impossível”	Número elevado de criança por monitor
-------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

2. Contexto de violência da criança

Sigla	Contexto de violência da criança	Interpretação
DC138	“As monitoras mostram-se muito preocupadas com as crianças pelo fato de viverem em uma comunidade comandada pelo tráfico de drogas e que várias vezes elas observam seus alunos reproduzindo os comportamentos vivenciados em casa, como: pegar cigarro, ser sempre o ladrão nas brincadeiras, ter raiva da polícia, se agachar quando passa um helicóptero tentando se esconder, entre outros. Segundo as monitoras essas crianças são filhos de traficantes. Relatam o seu medo de se envolver, querem ajudar as crianças, mas sentem medo de serem mortas. Falam que na comunidade reina a “lei do silêncio”, se não quiser “acordar com terra na boca”.	Contexto de violência das crianças
DC138	“Elas falam claramente que sabem de tudo o que acontece, porém, não podem fazer nada. Ficam escutando os seus alunos, mas não podem perguntar muito ou explorar a situação com medo das crianças comentarem em casa e os “meninos” virem pedir satisfação.”	Contexto de violência das crianças
DC138	“As monitoras falam do terror e do medo instalados em suas vidas cotidianas e suas crianças vivenciando como algo rotineiro. Afirmam que essa dinâmica prejudica o desenvolvimento das crianças, porque elas não podem fazer nada, apenas escutar e tentar aconselhar na medida do possível, mas sem muito envolvimento. Explicam que, em	Contexto de violência das crianças

	<p>alguns casos, quando têm intimidade com a família, ainda conseguem fazer algum trabalho, tentando conscientizar a família sobre o futuro de seus filhos, aconselhando-as a não deixarem seus filhos vivenciarem a violência e o tráfico dentro de casa, mas em alguns casos elas não podem falar nada, porque existem traficantes que elas passam pela rua e nem podem olhar na cara”.</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Anexo 15

Protocolo de Análise da Entrevista Final com as Educadoras

1. Papel do P.O.C. na compreensão do desenvolvimento da criança

Participante	Resposta	Interpretação
Professora P01	<p>“Ajudou porque ele compartimentalizou, visualizou a criança nos seus aspectos e a gente consegue pensar nesta criança em tudo, sem esquecer-se de nada, sem esquecer-se das coisas. Você vai olhando um todo. Às vezes você avalia a criança por dois ou três aspectos e está se esquecendo de outros dois, não que você não percebeu, mas você deixa passar um pouco. (...) ajuda no desenvolvimento e na avaliação geral da criança”.</p> <p>“O que me dificulta é não ter um instrumento deste (P.O.C.) ou qualquer outro instrumento mais específico e que eu acho que deveria ser para a escola toda, isto não existe em nenhum lugar, em lugar nenhum da escola.”</p>	<p>O P.O.C. permite visualizar o aluno de forma integral, sem esquecer nenhuma dimensão do desenvolvimento;</p> <p>Ausência de uma escala de acompanhamento do desenvolvimento na escola.</p>
Professora P02	<p>“(…) gostei da maneira como são colocadas as perguntas, como são feitas, eu achei super legal.”</p> <p>“Aquilo que eu pensava da criança bateu com aquilo que a mãe também falou. Algumas coisas que a mãe falou acrescentaram para eu entender determinadas atitudes que a criança tomava diante das diversas situações em sala de aula.”</p> <p>“Aquela entrevista que você fez diretamente eu achei super, as perguntas como foram colocadas, o jeito como a mãe se colocou, ficou à vontade para colocar as coisas. Mostrou que a ficha da escola, aquela lá e nada é a mesma coisa, aquilo não diz nada. Se pegar a ficha e lê, não resolve nada. Tem que fazer entrevistas mais reservadas e melhor direcionadas, não só dar a ficha.”</p> <p>“Eu faria, desde que me fosse entregue no primeiro dia</p>	<p>Informações dos professores parecidos com as dos pais;</p> <p>As Informações dos pais ajudaram a professora a compreender a criança;</p> <p>A ficha da escola não diz nada sobre a criança;</p> <p>Utilizaria o P.O.C. com todos os alunos da sala, desde que fosse entregue no início do</p>

	de aula, porque precisa chegar no primeiro dia para que haja uma avaliação correta. Porque tem três momentos, definir estes momentos, começo do ano, meio do ano e fim do ano, porque aí sim você vai ter, realmente, uma visão daquilo de como a criança se desenvolveu e como realizou seu trabalho na escola, se foi legal, se você conseguiu alcançar as coisas com aquela criança ou não”	ano.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------

2. Pontos fortes do P.O.C. na visão das professoras

Participante	Resposta	Interpretação
Professora P01	“O ponto positivo achei ele rápido, a partir do momento que você conhece o instrumento é uma coisa rápida de você fazer. (...). É um instrumento longo, mas é rápido e é uma avaliação bem geral, bem ampla do aluno”	É uma escala rápida e ampla;
Professora P02	“Eu achei que ele foi bem pontual, só que assim, se pudesse dar uma enxugada só nas questões, mas eu acho que as questões abrangiam bastante coisa, elas são bem pontuais, bem abrangentes.”	Possui questões pontuais e abrangentes.

3. Pontos fracos do P.O.C. na visão das professoras

Participante	Resposta	Interpretação
Professora P01	“De negativo, algumas coisas repetitivas, na linguagem mesmo acabava sendo repetitivo. (...). O problema está na linguagem dele, às vezes em uma questão, uma está muito parecida com a outra, mas em poucas. O problema da repetição está nos níveis e não nas questões mais gerais, mas assim em duas ou três questões, não mais que isto.” “A gente começava a avaliar e chegava no ponto que começávamos a falar: “ai meu Deus, será que ele está aqui ou ali”, porque nesta ele está usando tal palavra e	Níveis repetitivos, questões parecidas; Diferenciar melhor os níveis.

	<p>nesta está usando tal palavra. Então esta criança tem isto aqui, mas não tem esta palavra aqui e ele tem esta palavra, mas tem isto aqui debaixo, então: 'onde ele está exatamente?' Seria uma coisa para distinguir bem o nível um, o dois e o três"</p>	
<p>Professora P02</p>	<p>"Às vezes você fica imaginando uma classe com 30 alunos, nossa senhora, então se ele for um pouquinho mais assim, não diria resumir, enxugar alguma coisa, não ter tantas alternativas. Por que uma coisa que a gente observou é que às vezes duas alternativas quase que queriam dizer a mesma coisa."</p>	<p>Resumir alguns níveis que possuem aspectos parecidos.</p>

Anexo 16
Protocolo de análise do Diário de Campo
Registro de observações e relatos referentes ao P.O.C.

1. Papel do P.O.C. na compreensão do desenvolvimento das crianças

Sigla	Registro	Interpretação
DC199	“A professora P02 elogia a pesquisa explicando que ficou sabendo de muitas coisas a respeito de seus alunos e que são importantíssimas para o educador ter conhecimento”.	Conheceu o contexto da criança

2. Pontos fortes do P.O.C. na visão da professora

Sigla	Registro	Interpretação
DC177	“A professa P02 expressa que o instrumento é bom, pois é bem objetivo e de fácil compreensão.”	O P.O.C. é objetivo de fácil compreensão.
DC177	“A professora P02 relata que vem gostando muito de fazer esta pesquisa, porque está recebendo uma devolutiva constante do trabalho que vem realizando em sala de aula com as crianças.”	Gostou de receber devolutivas do trabalho;
DC177	“Elogiei o trabalho da professora P02, enfatizando que ela vem desenvolvendo em sala de aula atividades que saem do tradicional e tentam satisfazer as necessidades das crianças. Possui a preocupação de utilizar os jogos, o quebra-cabeça, as histórias, deixando de lado as cópias que visam apenas à alfabetização das crianças, focadas em letras e números.”	Elogiou ao trabalho desenvolvido pela professora;
DC183	“A professora P02 acha o instrumento muito simples e direto e gostou muito da linguagem, explicou que se fossem realizadas atividades direcionadas para observar as dimensões do P.O.C. facilitaria na sua utilização, não ficaria	O P.O.C. é simples e direto.

	difícil fazer com todas as crianças, apesar de ser extenso é rápido.”	
DC198	“Ao fim do preenchimento a professora P02 mais uma vez, elogiou o instrumento, ela o acha bastante prático e direto, de fácil compreensão”.	O P.O.C. é prático e direto.
DC202	“Finalizamos o preenchimento e a professora P01 ficou surpresa que não foi demorado, disse ‘Nossa foi rápido, né!’.”	O preenchimento do P.O.C. é rápido.

3. Impacto do P.O.C. na construção de atividades pedagógicas

Sigla	Registro de observações e relatos referentes ao P.O.C.	Interpretação
DC158	“Fui participar da reunião de pais da turma da professora P01 e ela preparou um material, no qual escreveu um texto que explicava como estava cada um dos seus alunos em sala de aula ressaltando aspectos do desenvolvimento. Entregou o material escrito de cada criança para os pais e em seguida conversou com cada um individualmente sobre as suas impressões a respeito da criança. Após discutir com os pais a professora entregou esse material à pesquisadora, acreditando que poderia auxiliar no momento de preenchimento do P.O.C.”	Professora elabora um documento sobre o desenvolvimento da criança na escola e discuti com os pais na reunião, baseado no P.O.C.
DC158	“A professora P01 me apresentou aos pais e fez vários elogios ao nosso trabalho na escola, incentivando os pais a permitirem a participação dos filhos na pesquisa.”	Professora orienta os pais a permitirem a participação dos filhos na pesquisa.
DC 158	“Os pais adoraram a proposta e relataram que sentem falta de uma devolutiva de como anda o desenvolvimento dos seus filhos na escola e este instrumento possibilitaria ter esta visão”	Os pais sentem falta de uma devolutiva acerca do desenvolvimento dos filhos na escola.
DC174	“Fui à sala da professora P02 e ela me disse que tinha uma atividade bem legal para desenvolver com as crianças. Tinha	Professora desenvolve atividade com base no

	pensado nessa atividade com o objetivo de observar algumas dimensões do desenvolvimento da criança para ajudar no preenchimento do POC.”	P.O.C.
DC177	“(…) a professora P02 me mostrou uma apostila que elaborou apenas para as crianças que irão para o fundamental no próximo ano. Disse-me que as atividades consideradas na apostila serão úteis para observar as dimensões do desenvolvimento da criança. Essa professora, por ter o protocolo em mãos, tem desenvolvido as atividades pensando no P.O.C.”.	Professora elabora apostila pensando em observar as dimensões do P.O.C.
DC177	“A professora P02 me disse que na próxima semana iria trabalhar uma atividade com as crianças estimulando o raciocínio, explicou a atividade e perguntou o que eu achava. Enfatizei que esse tipo de proposta era interessante, pois iria trabalhar uma dimensão do desenvolvimento infantil. Após esta conversa ficou acertado que seria trabalhada a atividade com as crianças.”	Professora desenvolve atividade com base no P.O.C.
DC179	“Voltamos a sala da professora P02 e ela realizou uma atividade com as crianças, com o intuito de trabalhar o raciocínio das crianças. Pegou uma caixa e colocou várias gravuras de animais, a medida que pegava uma gravura ela indo dando dicas até as crianças adivinharem. Por exemplo, ela pegava a gravura de um passarinho e dizia: - ele tem duas patas, ele tem penas, ele canta, e por ai vai. Até as crianças acertarem”.	Professora desenvolve atividade com base no P.O.C.
DC183	“A professora P02 tem gostado muito deste instrumento, mostrando-se interessada, perguntou onde eu o arrumei. Expliquei que é uma escala americana e que foi apenas traduzida para o português e que depois iria perguntar a sua opinião sobre esta escala, como linguagem, contexto, entre outras coisas, deixá-lo mais próximo de nossa realidade. Ela acha o instrumento muito simples e direto e gostou muito da linguagem, disse que se forem feitas atividades direcionadas para observar estas dimensões não fica difícil fazer com	Professora mostra-se interessada em saber mais sobre o P.O.C.

	<p>todas as crianças, apesar de ser extenso é rápido. Falei que este instrumento é de extrema importância para acompanhar as crianças em razão de possibilitar três observações anuais, além de ajudar na devolutiva para os pais sobre como anda o desenvolvimento da criança. Falei que sentia falta disso na escola e que era muito importante fazer este acompanhamento, além disso, este instrumento poderia ajudar o professor que iria receber a criança no ano seguinte para saber em que nível se encontra. Ela concorda comigo, disse que na escola esta relação entre os professores não existe, você recebe uma criança e não sabe como ela estava na outra sala. Enfatizei para ela estudar bem a escala, pois iria perguntar sobre ela no fim do ano”.</p>	
<p>DC191</p>	<p>“Diante de minha solicitação de escolher três crianças para preencher o POC, a professora P01, na sua casa, escreveu no seu caderno onde se encontrava cada uma de suas crianças com relação ao nível de desenvolvimento, dividindo a turma em três níveis: abaixo, na média e acima da expectativa. Assim, identificou todas as crianças, considerando a faixa etária, colocando-as cada uma em seu nível correspondente. A atitude da professora foi importante, porque ela se preocupou em pensar nas suas crianças e falar onde cada uma se encontrava.”</p>	<p>Professora identificar em que nível do desenvolvimento se encontra todas as crianças de sua sala de aula.</p>

Anexo 17

Protocolo de Análise da Entrevista Inicial com as Professoras

1ª Fase. Elaborar a tabela de identificação das crianças escolhidas.

Criança	Sexo	Idade	Nível de desenvolvimento
C01	M	6 anos	Acima da média
C02	F	5 anos	Na média
C03	M	4 anos	Abaixo da média
C04	F	5 anos	Acima da média
C05	M	5 anos	Na média
C06	M	4 anos	Abaixo da média

2ª Fase. Selecionar os trechos que correspondem às dimensões ou indicadores de desenvolvimento de cada criança.

Criança	Dimensão ou indicadores do desenvolvimento trazidos pela professora
C01	<p>“Ele faz parte do grupinho da turma da idade dele o resto da classe não existe para ele” (PC01).</p> <p>“Ele é uma criança assim emburrado, mas é um emburrado gostoso, quando ele emburra, ele emburra feio, de não querer olhar na tua cara. (...). Precisa trabalhar o lance do perder mesmo, sabe? O saber perder, né? Que ai ele emburra mesmo, ele fica bravo” (PC01).</p> <p>“É a esperteza dele, é a esperteza, você está falando com ele, você chega assim e, de repente, ele já sacou que aquilo é uma brincadeira, ele já sacou que você está falando sério, ele já enxerga um pouquinho, ele já entende, o seu tom de voz, você fala e ele já percebe” (PC01).</p> <p>“Ele fala, argumenta bem, ele conversa muito bem” (PC01).</p>
C02	<p>“Ela que coordena e manda nas brincadeiras” (PC02).</p> <p>“Está tudo certo na linguagem, na comunicação” (PC02).</p> <p>“no ano passado deu problema na escola por que os pais não queriam deixar ‘é raspa de tacho’” (PC02).</p> <p>“Hoje a menina está boa, tem iniciativa, é líder, é tudo, é tudo de bom”.</p> <p>“Ela está caminhando direitinho, tem os entreveros dela e ela trabalha bem com isto. Eu acho que os pais que são inseguros e ela de insegura não tem nada não” (PC02).</p>

C03	<p>“não tem iniciativa” (PC03).</p> <p>“É como se ele não fizesse parte do grupo, ele não consegue achar que ele faz parte do grupo. Quando eu falo ‘vamos’, ele não se sente incluído, ele não entende assim” (PC03).</p> <p>“Eu tive que ir afastando ele, ele brinca muito com as meninas, só quer ficar com as meninas e aí eu fui afastando um pouco: ‘Aqui a brincadeira agora é só pra menina e você vai brincar com os meninos’. Ele vai e volta. As meninas não o querem por perto, aí cria atrito” (PC03).</p> <p>“Eu não sei se é ciúme que ele tem, se ele é muito ciumento, muito possessivo, o que é dele é dele mesmo. Tanto que ele não quer dividir a amiguinha com outra criança” (PC03).</p> <p>“Ele é meio assim, isto aqui é ‘meu e eu não vou dividir (...)’. Ele tenta brincar, mas é aquela coisa, na disputa (...) ele está muito naquela fase do egocentrismo, ‘é meu eu não vou dar, é meu e acabou’. E briga e disputa” (PC03).</p> <p>“Então é assim, o problema dele é a convivência, conviver com ele ali é meio complicado. Porque ele não aceita muito o quê os outros falam para ele, na brincadeira. Ele não concorda e sai na porrada mesmo, aí dar briga. (...) O que se destaca nele, que chama a atenção é esta habilidade que ele tem de arrumar confusão onde ele está. (...) O grupinho que fica na mesa que ele senta, trabalha tranqüilo, sossegado, não tem encrenca. Então é aquela coisa que no dia ele não vem o grupo trabalha de outra forma e quando ele estar é encrenca na certa” (PC03).</p> <p>“A linguagem dele está normal” (PC03).</p>
C04	<p>“É uma menina muito inteligente, raciocínio rapidíssimo (...) ela é esperta, ela pesca as coisas no ar” (PC04).</p> <p>“Estava acostumada a liderar, não só as crianças, mas a sala toda. E isso eu tive que dar uma cortada” (PC04).</p> <p>“Tem linguagem muito bem desenvolvida” (PC04).</p> <p>“Ela é muito inquieta. Na história ela não consegue ouvir a história, por mais rápida que seja até o final. Ela se distrai com outra coisa, ela mexe, conversa com alguém, aquela coisa que eles fazem. Porque tem criança que fica atenta até o final da história, que nem pisca os olhos e ela, não. Então, não sei se é tempo de atenção ou realmente de concentração” (PC04).</p>

C05	<p>“Ele brinca muito bem com todos, não é uma criança agressiva (...) se relaciona bem com as crianças. É aquela criança, assim, normal. É aquela criança boa em tudo, não ótima e nem péssimo em nada” (PC05).</p> <p>“A parte motora precisa trabalhar (...) a coordenação pode melhorar” (PC05).</p> <p>Fala muito bem, a linguagem bem desenvolvida (...) ele fala muito bem (...).</p> <p>“Dentro da normalidade, a linguagem está boa” (PC05).</p> <p>“Se defende, tem iniciativa” (PC05).</p>
C06	<p>“[...] ele não muda de mesa prá mudar de brinquedo, ele sabe que se cansar do brinquedo pode ir pra outra mesa. Isso não acontece, ele vira de lado e continua no mesmo lugar, apático. Essa é a sensação que eu tenho, de uma apatia” (PC06).</p> <p>“[...] na hora de guardar os brinquedos ele continua sentado na cadeira, está todo mundo se mexendo prá cima e prá baixo, enfiando na caixa e ele fica parado como se nem tivesse percebido” (PC06).</p> <p>“Ele não vai ao banheiro sozinho. A mãe entra com ele para levá-lo a banheiro, prá fazer xixi aqui, prá depois ele ir prá classe. Ela manda na mochila uma calça, cueca, toalhinha, porque ele não sabe usar o banheiro. Então ele faz cocô na calça prá ele não ter que limpar, porque isso quem faz é a mãe. Ele, em casa, usa o banheiro, senta e chama a mãe prá limpar. Como aqui ele que tem que se limpar e ele não sabe, quando chega ao banheiro faz cocô na calça e começa a berrar, berrar, berrar” (PC06).</p> <p>“Fala muito pouco, em sala de aula é aquela criança quieta que não conversa” (PC06).</p>

3ª Fase. Identificar cada um dos trechos escolhidos de acordo com as dimensões do P.O.C.

Dimensão do P.O.C.	Trechos das dimensões ou indicadores do desenvolvimento trazidos pela professora
Iniciativa	<p>“[...] ele não muda de mesa prá mudar de brinquedo, ele sabe que se cansar do brinquedo pode ir pra outra mesa. Isso não acontece, ele vira de lado e continua no mesmo lugar, apático. Essa é a sensação que eu tenho, de uma apatia”</p>

	<p>(PC06).</p> <p>“[...] na hora de guardar os brinquedos ele continua sentado na cadeira, está todo mundo se mexendo prá cima e prá baixo, enfiando na caixa e ele fica parado como se nem tivesse percebido“ (PC06).</p> <p>“É uma menina muito inteligente, raciocínio rapidíssimo (...) ela é esperta, ela pesca as coisas no ar” (PC04).</p> <p>“Ele não vai ao banheiro sozinho. A mãe entra com ele para levá-lo a banheiro, prá fazer xixi aqui, prá depois ele ir prá classe. Ela manda na mochila uma calça, cueca, toalhinha, porque ele não sabe usar o banheiro. Então ele faz cocô na calça prá ele não ter que limpar, porque isso quem faz é a mãe. Ele, em casa, usa o banheiro, senta e chama a mãe prá limpar. Como aqui ele que tem que se limpar e ele não sabe, quando chega ao banheiro faz cocô na calça e começa a berrar, berrar, berrar” (PC06)</p> <p>“não tem iniciativa” (PC03)</p>
<p>Relações Sociais</p>	<p>“Ele brinca muito bem com todos, não é uma criança agressiva (...) se relaciona bem com as crianças. É aquela criança, assim normal. E aquela criança boa em tudo, não ótima e nem péssimo em nada”. (PC05)</p> <p>“É como se ele não fizesse parte do grupo, ele não consegue achar que ele faz parte do grupo. Quando eu falo vamos, ele não se sente incluído, ele não entende assim”. (PC03)</p> <p>“Ele faz parte do grupinho da turma da idade dele o resto da classe não existe para ele”. (PC01)</p> <p>“Eu tive que ir afastando ele, ele brinca muito com as meninas, só quer ficar com as meninas e aí eu fui afastando um pouco: ‘Aqui a brincadeira agora é só pra menina e você vai brincar com os meninos’. Ele vai e volta. As meninas não o querem por perto, aí cria atrito”. (PC03)</p> <p>“Eu não sei se é ciúme que ele tem, se ele é muito ciumento, muito possessivo, o que é dele é dele mesmo. Tanto que ele não quer dividir a amiguinha com outra criança” (PC03).</p>

	<p>“Fala muito pouco, em sala de aula é aquela criança quieta que não conversa” (PC05)</p> <p>“Ele é meio assim, isto aqui é ‘meu e eu não vou dividir (...)’. Ele tenta brincar, mas é aquela coisa, na disputa (...) ele está muito naquela fase do egocentrismo, ‘é meu eu não vou dar, é meu e acabou’. E briga e disputa”. (PC03)</p> <p>“Ele é uma criança assim emburrado, mas é um emburrado gostoso, quando ele emburra, ele emburra feio, de não querer olha na tua cara. (...). Precisa trabalhar o lance do perder mesmo, sabe? O saber perder, né. Que ai ele emburra mesmo, ele fica bravo”. (PC01)</p> <p>“Então é assim, o problema dele é a convivência, conviver com ele ali é meio complicado. Porque ele não aceita muito o quê os outros falam para ele, na brincadeira. Ele não concorda e sai na porrada mesmo, aí dar briga. (...) O que se destaca nele, que chama a atenção é esta habilidade que ele tem de arrumar confusão onde ele está. (...). A mesa trabalhou tranqüila, sossegado, não teve encrenca. Então é aquela coisa que no dia ele não vem o grupo trabalha de outra forma e quando ele estar é encrenca na certa”. (PC03)</p> <p>“Estava acostumada a liderar, não só as crianças, mas a sala toda. E isso eu tive que dar uma cortada” (PC04)</p> <p>“Ela que coordena e manda nas brincadeiras” (PC02)</p> <p>“É a esperteza dele, é a esperteza, você está falando com ele, você chega assim e de repente ele já sacou que aquilo é uma brincadeira, ele já sacou que você está falando sério, ele já enxerga um pouquinho, ele já entende, o seu dom de voz, você fala e ele já percebe. Sabe aquela coisa de já perceber?”. (PC01)</p>
Representação Criativa	Não foi encontrado
Música e Movimento	“A parte motora precisa trabalhar (...) a coordenação pode melhorar” (PC05)
Linguagem	e “Ele fala, argumenta bem, ele conversa muito bem”. (PC01)

Literatura	<p>“Está tudo certo na linguagem, na comunicação”. (PC02)</p> <p>“A linguagem dele está normal”. (PC03)</p> <p>“Fala muito bem, a linguagem bem desenvolvida (...) ele fala muito bem (...). Dentro da normalidade, a linguagem está boa”. (PC05)</p> <p>“Tem linguagem muito bem desenvolvimento”. (PC04)</p> <p>“Ela é muito inquieta. Na história ela não consegue ouvir a história, por mais rápida que seja até o final. Ela se distrai com outra coisa, ela mexe, ele conversa com alguém, aquela coisa que eles fazem. Porque tem criança que fica atenta até o final da história, que nem piscam os olhos e ela não. Então, não sei se é tempo de atenção ou realmente de concentração”. (PC04)</p>
Lógica e Matemática	Não foi encontrado

4ª Fase. Identificar os aspectos que mais se destacam ou não em relação ao desenvolvimento da criança na visão da professora

Criança	Mais se destaca	Menos se destaca	Síntese
C01	“É a esperteza dele, é a esperteza, você está falando com ele, você chega assim e, de repente, ele já sacou que aquilo é uma brincadeira, ele já sacou que você está falando sério, ele já enxerga um pouquinho, ele já entende, o seu dom de voz. Você fala e ele já percebe.”	“É o lance do perder mesmo, sabe? O saber perder, né? Que aí ele emburra mesmo, ele fica bravo”.	<p><u>Mais se destaca:</u> Esperteza</p> <p><u>Menos se destaca:</u> Aprender a perder</p>
C02	“A menina está boa, tem iniciativa, é líder, (...). Ela que coordena, ela manda”.	“Eu acho que não, para não dar muita evidência. Deixar ela na dela, quietinha que eu acho bom. Ela está caminhando direitinho, tem os entreveros dela e ela trabalha bem com isso.”	<p><u>Mais se destaca:</u> Iniciativa; liderança;</p> <p><u>Menos se destaca:</u> Professora não identifica a fragilidade da criança</p>
	“Eu acho que justamente	“Então, justamente isso, a	<u>Mais se destaca:</u>

C03	esta parte que não é legal. O que se destaca nele, que chama a atenção é essa habilidade que ele tem de arrumar confusão onde ele estar. (...) Por exemplo, hoje ele não veio. O grupinho que fica na mesa que ele senta, trabalhou tranquilo, sossegado, não teve encrenca. Então é aquela coisa que no dia ele não vem o grupo trabalha de outra forma e quando ele estar é encrenca na certa”	parte social. Ele entender, aceitar, ficar numa boa com as crianças. Entender que é não é tudo para ele (...), a parte social dele que precisa ser mais trabalhada”	Relações sociais <u>Menos se destaca:</u> Relações sociais
C04	“É o raciocínio. E uma menina muito inteligente, raciocínio rapidíssimo. (...) é uma criança de raciocínio rápido, ela é esperta, ela pesca as coisas no ar”	“Acho que tempo de concentração. (...) Na história, ela não consegue ouvir a história, por mais rápida que seja até o final. Ela para, ela distrai com outra coisa, ela mexa, ela conversa com alguém... Aquelas coisas que eles fazem”.	<u>Mais se destaca:</u> Raciocínio; inteligente; esperta <u>Menos se destaca:</u> Concentração
C05	“Linguagem, ele fala muito bem”.	“Menos, menos, eu acho que é a parte motora. O que precisaria dar uma ...”	<u>Mais se destaca:</u> Linguagem <u>Menos se destaca:</u> Coordenação motora
C06	“Eu não vejo nada, em termos assim: isso está bom. Tem que trabalhar tudo”.	“Ele não vai ao banheiro sozinho (...) quando ele faz cocô, ele faz na calça (...). É aquela criança quieta que não conversa, que não muda de mesa prá mudar de brinquedo (...) continua no mesmo lugar apático. Essa é a sensação que eu tenho: de uma apatia”	<u>Mais se destaca:</u> Nada se destaca, tem que trabalhar tudo. <u>Menos se destaca:</u> Iniciativa; Linguagem;