

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Marina Meira

**O PUNITIVISMO COMO INSTRUMENTO DISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: CONSTRANGIMENTO, RESISTÊNCIA, ALTERNATIVAS E  
LIBERTAÇÃO**

Porto Alegre

2021

Marina Meira

**O PUNITIVISMO COMO INSTRUMENTO DISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: CONSTRANGIMENTO, RESISTÊNCIA, ALTERNATIVAS E  
LIBERTAÇÃO**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador:  
Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Porto Alegre

2021

Agradeço, primeiramente, ao meu professor orientador Gabriel de Andrade Junqueira Filho que, sempre muito compreensivo, me inspirou e guiou durante esse percurso, entendendo minhas angústias, minhas inseguranças e os obstáculos que enfrentei durante o período em que, juntos, construíamos este trabalho.

Agradeço com todo o meu coração e dedico este trabalho à minha família. Meus pais Marco Antônio e Vera Lúcia, que foram e são a minha motivação diária, que me ajudaram a crescer e me deram forças mesmo quando achei que fosse impossível, em todos os momentos da minha vida. Minhas irmãs Luiza e Júlia, que me ajudaram de diversas formas, me inspiram e de quem tenho imenso orgulho, e meus avós, Ivoni, Renato e Maria Zeny, que desde o início me incentivaram na profissão que decidi seguir, sempre me recebendo com as palavras mais doces. Meu avô Renato, que nunca esqueceu da vez que me referi aos meus alunos como “meus bebês” e falava sobre isso com um sorriso no rosto todas as vezes em que nos encontrávamos. Uma das muitas lembranças lindas que tenho com ele.

À Shayane Andriele Porto da Silva, minha amiga e parceira de formação, que sempre pronta para me incentivar com palavras sinceras e acolhedoras, me dava amor mesmo de longe. Coisa boa saber que tive com quem dividir inúmeros trabalhos, práticas e aprendizagens em todos estes anos! Que bom saber que nossa jornada, juntas, só está começando!

Ao meu melhor amigo João Victor Montenegro Farinha, meu companheiro de vida, que foi o colo e o empurrão que precisei em tantos momentos difíceis. Que nunca me deixou desistir e me acalmou inúmeras vezes. Aos pais dele, Ana e Wagner, que são minha segunda família, com quem sei que sempre posso contar.

À Heloísa Praça Baptista, que fez parte de todo o processo, desde a escolha do tema até a conclusão do trabalho. Que me fez enxergar a minha capacidade.

A todos os professores que de alguma forma fizeram parte da minha formação: meu respeito e admiração!

Aos alunos que já tive e que ainda irei ter: vocês são a razão dessa pesquisa!

*“Paz sem voz não é paz. É medo”*  
(O Rappa)

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o uso de punições pelas professoras em relação às crianças, no contexto da Educação Infantil. A geração dos dados analisados se deu a partir da minha experiência como professora auxiliar junto a uma turma de crianças de 3 a 4 anos, ao longo de 9 meses, durante a realização de estágio não obrigatório, no decorrer do curso de Pedagogia, em uma escola de Educação Infantil da rede pública de Porto Alegre/RS. As decorrências dessa experiência na minha formação como professora de Educação Infantil me levaram a buscar respostas para os questionamentos que dela originaram: a punição de crianças pequenas no ambiente escolar traz o efeito esperado por aqueles que punem? Para tanto, valendo-me da memória e de registros escritos produzidos por mim naquele contexto, selecionei algumas situações emblemáticas que recobro e analiso à luz do referencial bibliográfico estudado, em diálogo com Foucault (1975), Piaget (1930), Rheta DeVries e Betty Zan (1998), entre outros. Além de concluir que as punições não foram eficazes para o manejo das situações mencionadas, considero também sobre sua inadequação, apresentando alternativas de encaminhamento para as mesmas, reforçando a necessidade de reflexão sobre métodos disciplinares autoritaristas, que persistem ainda hoje nas escolas de Educação Infantil e perpetuam o conformismo, o silêncio e a obediência cega, indo na contramão dos princípios e objetivos relativos à autonomia e à cooperação, ou seja, à educação sócio-moral das crianças e da equipe de profissionais que atuam na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Punição; Disciplina; Educação sócio-moral; Educação Infantil.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1. METODOLOGIA</b> .....	<b>12</b>
<b>2. DISCIPLINAMENTO E PUNITIVISMO: COMPLEMENTARIDADE OU OPOSIÇÃO?</b> .....	<b>14</b>
2.1 PUNITIVISMO .....	14
2.2 DISCIPLINAMENTO .....	20
2.3 DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	23
<b>3. EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSORA AUXILIAR EM ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO: CONSTRANGIMENTO, RESISTÊNCIA E ALTERNATIVAS</b> .....	<b>26</b>
3.1 AS APRESENTAÇÕES INICIAIS NA RODA DE CONVERSA. PRIMEIRO DIA DE ESTÁGIO. ....	27
3.2 IDAS AO BANHEIRO PARA FAZER XIXI E COCÔ.....	30
3.3 RECUSA PARA REALIZAR ATIVIDADES .....	34
3.4 REALIZAR DE MANEIRA INCORRETA AS ATIVIDADES INDIVIDUAIS .....	38
3.5 NÃO COMER TODA A COMIDA .....	40
3.6 RETENÇÃO NO HORÁRIO DE IR PARA O PÁTIO .....	42
3.7 NÃO PODER DIVIDIR A MESA AO LADO DOS MELHORES AMIGOS .....	43
3.8 NÃO PODER LEVAR SUAS PRODUÇÕES PARA CASA .....	43
3.9 BILHETE NA AGENDA .....	44
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIBERTAÇÃO</b> .....	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>49</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do uso do punitivismo como forma de disciplinamento das crianças na Educação Infantil. Passei a me interessar por esse tema no segundo semestre do curso de Pedagogia, em 2017, quando surgiu a oportunidade de realizar um estágio não obrigatório remunerado em uma escola de Educação Infantil da rede pública de Porto Alegre/RS que, àquela época, atendia em torno de 160 crianças, do Berçário (com crianças a partir dos 8 meses até 1 ano de idade) até o Jardim B (com crianças de 5 a 6 anos de idade). A primeira turma na qual estagiei era o Maternal 2, composta por 28 crianças de 3 a 4 anos de idade, das quais 14 meninas e 14 meninos.

Tinha como objetivo, com essa oportunidade, conhecer o espaço de uma instituição para aquela etapa da escolaridade, conhecer as crianças, suas famílias, outras professoras, o projeto político-pedagógico da escola, a coordenadora pedagógica (que seria minha supervisora), a rotina da turma, as especificidades da faixa etária com a qual eu iria trabalhar e o que mais pudesse surgir durante meu tempo de estágio na instituição. Senti que estava vivendo o sonho de, finalmente, trabalhar com o que eu mais queria e iniciar uma caminhada que iria me possibilitar colocar em prática os conhecimentos que estava tendo acesso na universidade e obter outros aprendizados, inserida naquele contexto como estagiária.

Durante meus dois anos de estágio na instituição – de 02 de maio de 2017 a 30 de abril de 2019, no turno da tarde, das 14h45min às 18h45min – atuei como professora auxiliar na turma do Maternal 2 nos primeiros nove meses, de maio de 2017 até janeiro de 2018, quando tive a oportunidade de refletir sobre muitas questões relativas à Educação Infantil. No entanto, o que mais me chamou a atenção foi a postura das professoras da turma quando as crianças não agiam conforme elas esperavam ou desejavam, o que ia de encontro com as orientações animadoras vindas da coordenadora pedagógica, que deixou claro que eu estava lá para aprender e que poderia pedir ajuda a ela sempre que sentisse necessidade e que o diálogo com as crianças era de extrema importância naquela instituição. Por isso me surpreendi ao ver as professoras com uma postura autoritarista em diversas situações diferentes do cotidiano do grupo, principalmente quando as crianças não

eram dóceis, como diria Foucault (1987), conceito que irei explorar junto a outros mais adiante neste trabalho. Quanto mais uma criança falava quando não era solicitado, maior era a agressividade na fala das professoras para repreender tal atitude da criança. Quanto mais agitada uma criança estava, também se repetia o mesmo comportamento da professora. Quase toda demonstração de autonomia por parte das crianças, tampouco, era bem vinda, além de passível de punição ou agressão verbal ou ambos.

Algumas dessas situações, que por muitas vezes me constrangiam, serão relatadas e analisadas no decorrer desse trabalho de conclusão de curso e ocorreram ao longo dos nove meses de estágio nessa turma. Essas situações foram produzidas por manifestações e atitudes das três professoras que atuavam na turma, todas elas titulares mas, principalmente, pela professora Sara (nome fictício pelo qual identificarei essa professora), 52 anos, a voz de comando do grupo. Diante de episódios rotineiros e até mesmo previsíveis nas interações com as crianças, esses eram considerados, no entanto, passíveis de castigos e agressões verbais por essas três profissionais, causando nas crianças constrangimento e em mim uma necessidade imensa de conversar, estudar, escrever sobre isso, pois considero um tema fundamental na formação de qualquer educadora ou educador.

Minha confusão foi tanta que, algumas vezes, percebi que acabei por tentar também resolver situações de conflito com alteração de voz e castigos, como colocar uma criança para se sentar ao meu lado na hora da roda e na hora do filme, como forma de controlar seu comportamento. Hoje penso: será que era isso mesmo o que aquelas crianças queriam, sentar-se ao meu lado e, em resposta, procurando fazer algo que chamasse a minha atenção e me fizesse colocá-las ao meu lado, na perspectiva de controle da minha parte, já que elas, hipoteticamente falando, não conseguiam se controlar? E em vez de castigo, ganharam o prêmio que era ficar bem perto de mim? Quantas coisas venho pensando desde então...

Até que um dia parei para pensar sobre os motivos que me levaram a fazer isso. Sabia o porquê: era assim que as outras professoras agiam, portanto, na condição de iniciante, de aprendiz, era assim que eu achava que deveria agir também. Mas, estando no lugar privilegiado que era e ainda é a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, tendo feito tantos questionamentos sobre a relação professor-aluno nas manhãs de aulas, eu não

poderia, à tarde, no estágio, fazer o contrário de tudo o que eu achava certo e me deixar levar por atitudes impulsivas e imediatistas de controle dos corpos das crianças, como eram as privações e os castigos presenciados naquele grupo.

Desde que me percebi nessa posição – e, principalmente, depois dos estudos realizados para a elaboração deste trabalho de conclusão de curso –, comecei a observar por outra ótica as punições impostas pelas três professoras às crianças. As perguntas que me acompanharam naquela época e que nutriram e originaram esta pesquisa, foram: Qual a eficácia dessas punições junto às crianças? Considerando que as professoras estivessem visando a melhora do comportamento das crianças quando as puniam, será que essas punições funcionavam, surtiam os efeitos desejados? Crianças que são punidas – ou que veem outras crianças serem seguidamente punidas – pensam melhor antes de repetir ou cometer alguma atitude, com medo da punição?

Pelas minhas observações concluí, primeiramente, que algumas crianças eram punidas com maior frequência, o que foi o suficiente para que eu duvidasse da eficácia desta forma de disciplinamento. Ou seja, se as crianças são punidas e repetem as atitudes que as levaram a ser punidas é porque, muito provavelmente, a punição não faz sentido a elas. Mesmo que possam sentir medo e entristecer-se com as privações delas advindas, entre diversos outros efeitos, não produzem os efeitos esperados pelas professoras. As crianças não aprendem com a punição e sua educação não é beneficiada em nada por esse tipo de atitude, o que, no entanto, não tem sido o suficiente para romper com um ciclo de tamanha violência. E por que alguém, tão mais experiente que eu, agia daquela maneira com as crianças? Não se davam conta do que eu acabei por concluir? Quais seriam os princípios, o repertório, os autores, as teorias que fundamentavam tais atitudes, tais práticas dessas professoras? E eu deveria, em respeito à experiência que elas tinham, tomá-las como parceiras de aprendizagem e de formação? Deveria colocar sob suspeita meu constrangimento e minhas dúvidas sobre as atitudes delas, ou deveria buscar ajuda com os meus pares na Faculdade de Educação para saber o que colegas, professoras, professores, autores, autoras poderiam me dizer a respeito de como agir com as crianças diante de situações como as que vivenciei?

Supondo que as punições que vivenciei de um modo geral não sejam eficazes na formação e educação das crianças e, analisando à luz do marco teórico, o que

era considerado por essas professoras como inadequações cometidas pelas crianças – na maioria das vezes, atitudes que não correspondiam ao esperado pelas professoras, principalmente aquelas que, para a professora Sara, podem ter sido vistas como uma forma de desafiar a sua autoridade –, quais deveriam ser as atitudes das professoras para que as crianças entendessem que, do ponto de vista delas, estavam sendo inadequadas, e que havia outras maneiras de se portarem frente àquelas situações? E, do ponto de vista das crianças, quais poderiam ser as atitudes das professoras, diante do que elas consideravam inadequação? Essas dúvidas foram surgindo no decorrer dos nove meses em que estagiei naquela turma e persistiram até o início da construção do presente trabalho, quando consegui, finalmente, elaborar respostas a elas.

A escrita deste trabalho, que representa em parte esse processo de estudos e reflexões, está organizada da seguinte maneira: nesta Introdução apresento o tema, conto como me interessei por essa temática e o que me levou a buscar o referencial teórico que me deu subsídios para fazer articulações com o uso das punições como forma de disciplinamento na Educação Infantil, e também as críticas e alternativas a essa perspectiva. No primeiro capítulo descrevo qual foi a metodologia utilizada para a realização da pesquisa e quais foram as questões que nortearam a mesma.

No segundo capítulo, amparada em Michel Foucault (2014), Piaget (1996), Menin (1996), Macedo (1996) e DeVries e Zan (1998), abordo o uso das punições em ambientes escolares e na sociedade como um todo, buscando mostrar com que justificativas e em que contextos as punições têm sido impostas, mostrando os efeitos que o uso do punitivismo como instrumento disciplinar traz aos sujeitos a quem ele se aplica, como também os efeitos esperados por quem se vale desse instrumento.

No terceiro capítulo, relato algumas situações em que presenciei o uso das punições como forma de disciplinamento das crianças pelas três professoras titulares do grupo em que atuei como estagiária, num contexto de estágio não obrigatório, na condição de professora auxiliar, numa escola de Educação Infantil pública em Porto Alegre/RS, analisando-as à luz do referencial teórico estudado.

E, nas Considerações Finais, apresento o que concluí ao longo dessa trajetória e a resposta que elaborei para a pergunta que deu origem a estes estudos e investigações. Espero, nas próximas páginas, conseguir compartilhar meu

percurso de investigação e formação, diante do impasse, do conflito, do dilema que enfrentei ao vivenciar aquelas situações, que se estenderam, foram sendo problematizadas, complexificando-se, à medida que fui me enveredando pelos estudos, buscando e conhecendo os pontos de vista de autores e autoras que se dedicaram ao tema, em épocas, lugares e contextos distintos, discutindo – tanto as vivências quanto as leituras – com meu orientador de trabalho de conclusão de curso. Ao longo desse período e trajetória, considero que, de alguma maneira, consegui me organizar, significar o que vivi e encontrar outros caminhos como professora em formação, para lidar com as mesmas situações. Uma parte muito importante de todo esse processo é o que compartilho a seguir.

## 1. METODOLOGIA

Os dados gerados para esta pesquisa são resultado, em parte, de minhas memórias e anotações, na condição de estagiária auxiliar junto a um grupo de 28 crianças de 3 e 4 anos, no período de maio de 2017 a abril de 2019, em uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino em Porto Alegre/RS. Outra parte foi gerada pelo levantamento bibliográfico realizado, leituras, fichamentos, análises e articulações sobre as ideias dos autores que fazem parte do marco teórico da minha pesquisa. Parti inicialmente das memórias e anotações relativas às surpresas, sustos, constrangimentos e conseqüentes indagações que me foram surgindo cotidianamente durante minha experiência com a docência e também da observação das atitudes de colegas docentes para fazer o recorte sobre este estudo e as perguntas de pesquisa dele decorrentes. A partir disso, passei a realizar o levantamento inicial da pesquisa bibliográfica, durante o projeto de pesquisa (TCC 1), quando fiz a seleção de estudiosos que abordaram temáticas pertinentes a essa pesquisa. O referencial teórico utilizado é composto de autores e autoras que falam sobre educação sócio-moral na educação em geral ou na Educação Infantil, em particular, como Jean Piaget (1996) e Rheta De Vries e Betty Zan (1998) e sobre punição, Michel Foucault (2014). Todos esses abordam também a temática da disciplina.

Este trabalho tem como metodologia a pesquisa de caráter qualitativo, por meio da análise de situações que vivenciei no período em que realizei estágio não obrigatório, pois esta “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 33). Ou seja, esta pesquisa tem como objeto de estudo dados não-métricos, coletados, neste caso, para entender por quais motivos as punições acontecem na Educação Infantil. Considero um tema de muita relevância, principalmente para a formação de professores e torço para que este trabalho contribua para a reflexão sobre os métodos disciplinares usados na Educação Infantil.

A pesquisa qualitativa, cujos “problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (LÜDKE; ANDRE, 2009, p. 13), pode surgir com diferentes abordagens, das quais eu

escolhi a pesquisa exploratória, com o uso do estudo de caso e da pesquisa bibliográfica. Esta pesquisa pode ser considerada, em certa medida, uma análise da própria prática. Eu a classifico como um estudo de caso porque atuei como estagiária na turma em que gerei os dados utilizados para análises e reflexões, pois fazia parte do grupo e do cotidiano das pessoas envolvidas. Eu estava envolvida diretamente com os sujeitos da pesquisa, trata-se, portanto, de uma pesquisa que “caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 41).

O estudo de caso permitiu que, no papel de observadora participante, eu relatasse e analisasse, à luz do marco teórico, algumas situações experienciadas, de forma que eu chegasse “mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LÜDKE; ANDRE, 2009, p. 31), proporcionando ao observador externo, a leitora, o leitor, uma concepção mais aproximada da realidade das situações, para entender o contexto e elaborar as respostas às questões norteadoras da minha pesquisa: Qual o efeito esperado pela professora ou professor ao punir as crianças, na Educação Infantil? A punição produz o efeito esperado? Quais outras alternativas temos que não a de punir crianças na Educação Infantil? Considero que o relato analítico-reflexivo de minhas experiências, à luz do referencial teórico, me possibilitou sanar essas dúvidas que por muito tempo me inquietaram.

## **2. DISCIPLINAMENTO E PUNITIVISMO: COMPLEMENTARIDADE OU OPOSIÇÃO?**

### **2.1 PUNITIVISMO**

Historicamente, é difícil encontrar a origem do ato de punir. Michel Foucault, filósofo e historiador francês que nos anos 1960 e 1970 publicou diversas obras com a temática da punição, deteve suas análises no sistema prisional francês do século XVIII, na sua obra *Vigiar e Punir* (2014), para problematizar os castigos físicos e visar punições mais humanitárias, que fizessem com que o indivíduo sentisse vergonha do seu crime e não o cometesse novamente. Foucault (2014) fez sua crítica aos chamados suplícios, punições físicas com a intenção de causar sofrimento, dor e serem marcantes para os indivíduos que cometeram crimes, pois, dessa forma, os infratores não iriam voltar a cometer o mesmo ou outros crimes. Além disso, buscavam sensibilizar a população em geral, partindo da hipótese que aqueles que vissem a punição sendo colocada em prática, se colocariam no lugar do infrator e evitariam cometer os mesmos crimes, temendo as punições.

Foucault (2014) defendia que o sistema penal respeitasse o corpo do ser humano e tivesse como função apenas corrigir o erro do indivíduo, ao colocá-lo a refletir sobre o crime cometido, de modo a não voltar a cometê-lo. No entanto, no que diz respeito às crianças pequenas, e mais especificamente à Educação Infantil, é importante entender que os castigos escolares fazem parte de uma tradição muito antiga, que mesmo com a evolução da escola em vários aspectos, persistem como instrumentos que visam instituir e manter as relações de poder na escola, principalmente nos primeiros anos de escolarização, quando a criança está sendo inserida no mundo, conhecendo limites e normas de convivência, vivendo em coletividade, aprendendo a lidar com limites, regras, frustrações, a descentrar-se e a enxergar o ponto de vista do outro. Por isso mesmo, penso que é preciso primeiramente questionar: qual a função e com quais objetivos se aplica o castigo em crianças no dia a dia na Educação Infantil?

Vários motivos podem ser encontrados em estudos que focam nos castigos em instituições escolares. O motivo mais citado é a hipótese sobre a possibilidade

de reincidência do “crime” pelo indivíduo que não sofreu punição por cometê-lo. Alguns estudiosos que abordaram a temática das punições no ambiente escolar, como Piaget (1996), falam que se pune arbitrariamente pensando que o indivíduo que errou vai pensar duas vezes antes de cometer o mesmo erro novamente, por saber que o ato cometido irá trazer consequências à sua liberdade:

O egocentrismo é uma incapacidade emocional, intelectual, social e até perceptiva das crianças pequenas. Sendo egocêntricas, centradas em si mesmas, elas não conseguem perceber que há pontos de vista diferentes do próprio (MENIN, 1996, p. 51).

O estar no mundo das crianças pequenas, feito de muitos começos e primeiras vezes, predominantemente exploratório, envolve recorrentemente erros e impulsos – dois funcionamentos, aliás, que insistem, em maior ou menor grau, até o fim da vida de qualquer humano. Tais funcionamentos possibilitam que, cada uma a seu tempo, vá aprendendo com as (re)incidências dos próprios erros e também com os dos colegas e os dos adultos que lhes são referência, à medida que se dão as interações e as mediações entre eles. Esse movimento de descentralização de si para se colocar no lugar do outro não demanda punições, ao contrário, necessita de tempo, disponibilidade, atenção, paciência, energia e presença sensível dos adultos para ajudá-la a fazer saudavelmente essa transição.

Creio que Foucault (2014), quando fala sobre os suplícios e a sensação de vergonha que são causados pela punição, resume bem a justificativa de aplicar castigos como uma forma de evitar a reincidência e servir como um mau exemplo para quem possa estar vendo a punição sendo colocada em prática. Considero que Foucault acredita no benefício de uma punição menos danosa ao corpo humano quando diz que “é preciso punir exatamente o suficiente para impedir” (2014, p. 92), referindo-se à função exemplar da punição, que é parte do elo entre o crime e o castigo, insinuando que o indivíduo deve saber que ao cometer um crime irá sofrer consequências e, ao saber disso, deverá se sentir desmotivado a cometê-lo, não sendo necessário o uso dos castigos físicos para isto. Então, a premissa de que punir um comportamento impede que ele se repita, vem desde muito tempo e o sistema carcerário, por exemplo, tem esse como um de seus maiores propósitos. Tendo a discordar da função exemplar da punição no que diz respeito ao contexto

escolar pelas situações que vivenciei ao longo do referido estágio não obrigatório, algumas das quais serão relatadas e analisadas ao longo deste trabalho, pelo fato de, com bastante frequência, ver repetidamente as mesmas atitudes das crianças serem punidas e se repetirem nos dias seguintes, desarticulando, pela recorrência, os objetivos da punição.

Também me apoio em Foucault (2014) para problematizar outra justificativa hipotética ou inconscientemente usada pelos profissionais da Educação Infantil para a aplicação de punição nas crianças. O autor abordou a “regra dos efeitos laterais”, que diz que “a pena deve ter efeitos mais intensos naqueles que não cometeram a falta” (p. 94). Ou seja, na concepção de Foucault (2014), a pena sobre uns serve de exemplo para outros, que avaliam e julgam por si próprios se devem cometer ou não aquele ou outros crimes. A intenção é de que a pena desencoraje os indivíduos a repetirem a atitude ou as atitudes que foram punidas.

Observando os castigos impostos pelas professoras da turma em que estagiei, pude notar que as crianças agiam diferentemente de acordo com a professora que interagiu com elas. A turma do Maternal 2, como já mencionei, tinha três professoras titulares, além de mim, a estagiária auxiliar de turma. A professora Sara, que eu considero a líder, era quem tomava a maioria das decisões e tinha uma postura mais autoritária em relação tanto às outras duas professoras quanto às crianças. Percebi que quando a professora Sara não estava, algumas crianças se sentiam mais à vontade para levantar da cadeira e dançar no horário da janta, por exemplo, o que me leva a considerar que as crianças não deixavam de fazer o que queriam porque a professora as xingou e/ou castigou, apenas passavam a fazer o que era motivo de reprimenda e punição quando ela não estava presente, pois a regra era que na hora do almoço/lanche/janta as crianças ficassem sentadas à mesa até terminarem de comer. Notei que algumas crianças eram punidas quase que diariamente por não ficarem sentadas e/ou em silêncio na hora das refeições, e as punições que recebiam não serviam para que essas situações deixassem de acontecer, ou seja, as punições como forma de reprimir atitudes das crianças, que do ponto de vista da professora estavam erradas, não funcionavam para mostrar a elas como não deveriam agir, e tais atitudes por parte das crianças acabavam se tornando frequentes.

Também notei que, ao estarem de castigo (sentadas longe dos colegas, impedidas de brincar, etc), era comum que as crianças, de um modo geral, tentassem criar maneiras de se livrar do castigo, sair do isolamento e voltar a integrar o grupo, fazendo o que as outras crianças estavam fazendo. Muitas vezes escutei: “Desculpa profe, não vou fazer mais. Posso brincar agora?”, ou “Já entendi. Posso sair do castigo?”, deixando claro que não houve elaboração por parte das crianças sobre o que lhes causou a punição e sim obediência ao julgamento e repreensão das professoras. Suas energias e investimentos pareciam estar mais concentrados na negociação para sair do castigo do que para entender porque foram parar lá. Talvez entendessem, pelo isolamento e privação, que fizeram algo errado, aos olhos das professoras, mas não do ponto de vista delas, crianças, por isso, voltavam a repetir seus atos “infratores”, a serem punidas pelas professoras e a buscarem alternativas para sair do castigo. Se essa fosse uma pesquisa que tivesse como metodologia entrevistar as professoras e as crianças desse grupo, talvez fosse possível conhecer os pontos de vista desses sujeitos, mas como escolhi, por motivos diversos, me ater às minhas memórias e anotações, fico com minhas hipóteses e outras tantas perguntas que vão surgindo à medida que estudo, analiso, escrevo, leio o que escrevi, converso com meu orientador, e, principalmente, rememoro o que vivi, amadurecendo as críticas e reflexões que venho fazendo desde o início do percurso deste trabalho.

A prática dos professores da Educação Infantil de punir as crianças traz consigo uma carga significativa de autoritarismo e, para mim, parecia às vezes que até de vingança (se você fez algo que me magoou, vou fazer algo que te magoe também), que se o “correto” não for feito, se a criança ousou desobedecer a professora, ela deverá pagar por isso, o que desvia e se distancia do foco da consequência das atitudes da criança e do caráter pedagógico da Educação Infantil. Por exemplo, quando a regra em uma turma é que todas as crianças precisam guardar os materiais que estavam utilizando antes de ir para o pátio brincar, aquela que se recusar a guardar ficará na sala até atender à regra. A perda de parte do tempo de pátio, para brincar, estar com seus colegas mais livremente, é uma consequência da falta de cumprimento à regra pela criança.

Contudo, presenciei situações em que uma mesma criança, em um primeiro momento, se recusou a guardar os materiais, mas depois decidiu que iria guardá-

los, pois queria ir para o pátio brincar. Surpreendentemente, a professora disse a ela que não poderia sair para o pátio, pois não havia guardado os materiais quando solicitada inicialmente. Considero essa atitude da professora uma punição, pois não visa investir na elaboração da criança sobre seus atos e as consequências dos mesmos, em relação a um combinado ou regra que é para todas as crianças.

Ao me deparar com o referencial teórico, me dou conta que Macedo (1996) e Menin (1996), por exemplo, alertam sobre as possibilidades de conversão e benefícios em decorrência dos erros cometidos pelas crianças e como podemos utilizá-los a favor do desenvolvimento e da aprendizagem, pois “confrontando-se com as consequências mais naturais de seus erros, as pessoas aprendem por si mesmas a importância de evitá-los” (MENIN, 1996, p. 98). Basicamente, os erros, assim como os acertos, “apenas ilustram passos de um processo ou regulação, impossível (ou indesejável) de ser pré-definido” (MACEDO, 1996, p. 204), portanto, são importantes nos processos do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Não penso ser possível articular diretamente as situações em análise neste trabalho – as atitudes das crianças, mais especificamente – como erros, porque não acredito que sejam erros da parte das crianças, levando em conta que elas nem mesmo entendiam que estavam erradas, do ponto de vista da(s) professora(s), tampouco, porque a(s) professora(s) reprovavam tais atitudes que, para elas, naquele momento, faziam sentido. Porém, acho importante vislumbrar o uso do punitivismo sobre a perspectiva de reparação de erros das crianças, para mostrar que, independente da atitude que a criança teve, punir tal atitude nunca é a escolha mais adequada e eficaz, pois quanto mais frequente o uso de punições arbitrárias, mais as crianças aprendem a “calcular os riscos de sua desobediência, a disfarçar suas transgressões, a simular, etc.” (MENIN, 1996, p. 61), o que ficou perceptível para mim em muitos momentos durante os nove meses de estágio nesta turma, quando as crianças eram ordenadas a ficarem sentadas e em silêncio e assim o faziam, até que a professora saía da sala ou virava as costas. Elas aprendiam a burlar as regras impostas e fazerem o que era proibido de forma que as professoras não pudessem ver, evitando, assim, serem punidas. Acredito, e o referencial estudado valida que, mesmo que essas crianças estivessem errando, não seria através de punições, ameaças, constrangimentos e extrema violência que iriam aprender o porquê da sua atitude ser considerada um erro pela(s) professora(s).

A reformulação de leis sobre os castigos escolares, que antigamente eram majoritariamente físicos, passou por questionamentos sobre as consequências dessas práticas ancestrais, dentre elas, o comprometimento da autonomia do sujeito para tomar iniciativas e decisões que são parte importante do processo de aprendizagem e do reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010). É importante que professores tomem decisões acerca das atitudes das crianças de forma que consigam observá-las atentamente e saibam interpretá-las, para poderem tornar essas atitudes em “um instrumento de trabalho; não algo do qual se quer ficar livre – o mais fácil e rapidamente possível -, mas que nos coloca uma questão cujo desenlace poderá ter como resultante o desenvolvimento da criança e de nós mesmos” (MACEDO, 1996, p. 181), pois os erros – lembrando mais uma vez que nas situações analisadas neste trabalho não considero erros as atitudes das crianças punidas pelas professoras – “apontam coisas a serem corrigidas, aperfeiçoadas ou atualizadas no próprio sistema” (MACEDO, 1996, p. 204). Cabe à professora, portanto, mediar reflexões com as crianças acerca das atitudes que elas tiveram e encarar essas atitudes como etapas de um processo de desenvolvimento e de importantes aprendizagens.

Já faz algum tempo, vem-se investindo não mais nas punições e sim no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual das e pelas crianças, em parceria com os adultos que lhe são referências – pais e professores. Se queremos educar as crianças para a autonomia e “se faz parte do desenvolvimento moral a compreensão das razões racionais e sociais das regras, é preciso que as pessoas possam confrontar-se com estas razões em situações concretas, redescobrimo-as sempre que possível” (MENIN, 1996, p. 98). Nessa perspectiva, as punições serão postas de lado, priorizando uma educação para a cooperação. A punição por si só não abrange a reflexão sobre por que o ato cometido é repreendido, por que tal ato trouxe danos – físicos ou morais, por exemplo – a alguém, por que tal ato vai contra as regras e os combinados entre um determinado grupo de pessoas e suas convenções e por que essas regras e combinados existem para organizar as relações entre os sujeitos do grupo.

Observando crianças que estavam de castigo, pude perceber que muitas vezes ficavam com o sentimento de vergonha e frustração, o que pode gerar nelas pensamentos de mágoa e raiva em relação à professora que as castigou, assim como sentirem raiva de si mesmas. Para educar crianças para a cooperação, de forma que entendam a importância de regras sociais (que devem ser construídas juntamente com as crianças para que façam sentido para elas), é imprescindível que se evite o exercício de punições arbitrárias e autoritarismo, “para que as crianças desenvolvam mentes capazes de pensar independente e criativamente e desenvolvam sentimentos morais e convicções que levem em consideração o melhor para todos” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 57), o que é abortado ou superficialmente construído quando a relação com a criança se dá por meio da coação, pois é a construção da autonomia que possibilitará a autorregulagem e “a descoberta das regras e leis como construções humanas e não sagradas e imutáveis, que se justificam racional e socialmente, e que devem perdurar enquanto essas razões se mostrarem relevantes” (MENIN, 1996, p. 90).

## 2.2 DISCIPLINAMENTO

Desde que me lembro das minhas vivências em ambiente escolar, ainda criança, minha percepção do conceito de disciplina mudou algumas vezes. Lembro-me de quando era aluna e que disciplina parecia ser algo positivo, algo almejado pelos professores para seus alunos. O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa define disciplina como

1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao Mestre. 4. Submissão a um regulamento. 5. Qualquer ramo do conhecimento. 6. Matéria de ensino (FERREIRA, 2010, p. 257).

Esta definição se assemelha à percepção que eu tinha sobre disciplina quando entrei no curso de Pedagogia e comecei a me entender como futura professora. Com os estudos iniciais sobre o que é a docência, a noção do conceito de disciplina começou a se tornar algo negativo, que remetia à repressão, à opressão, à submissão, a obedecer às ordens impostas por alguma autoridade. Ao

longo dos semestres no curso e, junto com minhas primeiras experiências como professora auxiliar, no estágio não obrigatório, passei a me interessar mais sobre o assunto e querer entender melhor as diferentes significações sobre disciplina e se é algo positivo ou negativo dentro da profissão.

De fato, disciplina acaba tendo atribuições diferentes e quando se diz que a disciplina se refere a ordens impostas ou consentidas, temos aí a essência do que significa disciplina: varia de acordo com o indivíduo que encara esse conceito e como ele a coloca em prática.

Tratando de disciplina, Foucault (2014) define que o poder disciplinar tem como sua maior função o adestramento, tendo como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo, ou seja, o objetivo é que a disciplina seja colocada em prática para que cada vez mais o sujeito disciplinar possa se adestrar, conhecer os parâmetros para o controle de si mesmo, de suas vontades, de seus movimentos, o que ele chama de mecânica do poder. As formas como o poder disciplinar se constrói em instituições disciplinares e, neste caso, nas escolas de Educação Infantil, podem surtir efeitos nos sujeitos a quem elas se destinam como, por exemplo, ações de auto-governo e auto-cuidado, por um lado, ou submissão e adestramento, por outro, dependendo dos mecanismos utilizados para tal, caso seja algo imposto pela autoridade presente, o adulto – professor ou diretor, por exemplo, homem ou mulher –, ou construído em conjunto com todos os indivíduos que fazem parte do grupo – crianças e adultos, equipe de profissionais da escola e alunos, por exemplo.

Nas análises de Foucault sobre disciplina, o autor afirma que esta fabrica indivíduos, tornando o corpo do sujeito disciplinar o principal alvo, “não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 2014, p. 135). Foucault chama de corpos dóceis, os corpos em que o processo disciplinar emprega seus maiores objetivos. Corpos dóceis são aqueles que aceitam ordens sem muitos questionamentos, corpos comportados e submissos, que se movimentam de acordo com o que é esperado, sem contestar a ordem imposta.

Apesar de o corpo não ser mais alvo de suplícios na modernidade, é nele que se concentram as intervenções do poder disciplinar nos indivíduos. Sendo alvo de processos que se repetem, o corpo vai sendo exercitado de forma a ser inserido

nesse jogo do poder que, no ambiente da Educação Infantil, em determinados contextos, se caracteriza como uma preparação para o mundo em sociedade, preparação para o mundo do trabalho, onde obedecer a ordens é essencial. Isto significa que o ideal é que essas crianças sejam expostas recorrentemente a situações que, hipoteticamente, contribuam para que se tornem adultos conformados com sua posição na sociedade – de oprimidos, subservientes, manejados – e, ao mesmo tempo, ágeis, contribuindo e trazendo lucros com seu trabalho sem contestar as autoridades que lhe subjugam ou sua condição de oprimido, ou seja, tornando-se adultos acríticos, heterônomos, governados pelo outro. Foucault (2014, p. 136) menciona a relação entre o trabalho e a disciplina explicando que “se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada”. É deste ponto de vista que a disciplina, então, fabrica indivíduos para serem úteis e dóceis, produzirem mais, com maior agilidade e pouco com impulso para reflexões.

O processo de tornar os corpos dóceis acontece em instituições disciplinares como o exército, a prisão e, principalmente, a escola, de forma minuciosa; “é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania” (FOUCAULT, 2014, p. 167). Isto porque as relações de poder estão presentes em vários e diferentes segmentos da sociedade e persistem porque possuem mecanismos que mantêm essas relações funcionando. Parte destes mecanismos são as estratégias de resistência que originam das relações – verticais – de poder, às quais observei diversas vezes, por parte de algumas crianças da turma de Educação Infantil a qual venho me referindo, principalmente daquelas que eram constantemente punidas. As formas de disciplinamento causam estratégias de resistência que, por sua vez, demandam outras formas de confrontar com a resistência e assim sucessivamente, revelando, em parte, um funcionamento que nos possibilita questionar a utilidade e eficiência da punição. Mesmo assim, as relações de poder continuam existindo, como um círculo vicioso. Na escola, bem como em outras instituições disciplinares, a disciplina opera por meio de “micropenalidades”, punições rotineiras, que exigem vigilância constante do comportamento de cada sujeito, pois “a disciplina é uma anatomia política do

detalhe” (FOUCAULT, 2014, p. 137), e é na repetição dessas micropenalidades que a disciplina é construída, coagindo o sujeito disciplinar para obedecer se não quiser ser punido.

Dessa maneira, a punição no meio disciplinar visa não só corrigir comportamentos, mas age também como forma de aguçar o arrependimento do sujeito disciplinar, operando através de um sistema que Foucault (2014), chama de gratificação-sanção. Segundo ele, “os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os ‘bons’ e os ‘maus’ indivíduos” (p. 178), pois a punição dos sujeitos indisciplinados acontece simultaneamente com a gratificação daqueles sujeitos que seguem o padrão comportamental desejado.

É assim que o vigiar se torna imprescindível: observar o sujeito disciplinar proporciona o controle de suas ações. Por isso uma relação de poder é essencialmente uma relação de fiscalização e sinalização. Fiscalização, pois “está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 2014, p. 173). E sinalização porque, na falta do diálogo, o que interessa à figura autoritarista não é o entendimento completo da situação por parte do sujeito disciplinar – neste caso, as crianças –, não é explicar porque alguma atitude não é bem aceita, é a mudança imediata do comportamento reprovado por tal figura autoritarista. No caso da Educação Infantil, o que se quer é que a criança, por um olhar, gesto ou fala de um adulto de sua referência – no caso desta pesquisa, as três professoras titulares da turma –, perceba que seu comportamento/sua atitude não agradou a professora e reaja a isto, de acordo com o que a professora sinaliza como adequado.

### 2.3 DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No âmbito da Educação Infantil, quando as crianças estão expandindo suas relações sociais e com isso desenvolvendo competências para a convivência com o coletivo, a prática disciplinar é apresentada de forma ainda mais específica. Pensando nisso, Rheta DeVries e Betty Zan (1998), amparadas nos estudos de Jean Piaget, definem que disciplina, geralmente, refere-se a métodos de controle e

punição das crianças, a fim de socializá-las. Elas defendem que o principal papel do professor de Educação Infantil é construir com as crianças um ambiente sócio-moral onde elas sejam capazes de descobrir os limites existentes para que a convivência seja harmônica. Para que isso aconteça, a criança deve aprender que suas ações possuem consequências, sejam elas agradáveis ou não, a ela mesma ou aos sujeitos de sua convivência.

Piaget (1996) explica que a forma de disciplinar os indivíduos muda de acordo com os fins esperados, por exemplo, se o objetivo do professor é formar indivíduos autônomos ou conformados com as regras que lhes são impostas. Com isso, os métodos utilizados podem instigar nas crianças um sentimento de dever ou um sentimento do bem, que é aquele com o qual a criança age por empatia, com o entendimento do porquê uma atitude sua pode prejudicar seu vínculo com os colegas.

De fato, disciplina acaba tendo atribuições diferentes e quando se diz que a disciplina se refere a ordens impostas ou consentidas, temos aí a essência do que significa disciplina: varia de acordo com o indivíduo que encara esse conceito e como ele a coloca em prática. Para isso, Piaget (1996) define que existem dois tipos de regras: a regra exterior, que é imposta ao indivíduo, e a regra interior, que é construída em conjunto com o indivíduo, por meio de um acordo mútuo. Existem também, dois tipos de respeito: o respeito unilateral, que é aquele que reforça a autoridade do professor, e o respeito mútuo. Ambos são importantes para o processo de disciplinamento e devem ser usados com sabedoria, pois a professora é quem deve auxiliar os alunos na aquisição de valores como o respeito mútuo e é por meio do respeito unilateral que ela irá conseguir.

Os termos utilizados por Piaget (1996) são importantes para entendermos que existem maneiras diferentes de pensar a disciplina na escola. Primeiramente, é preciso enxergar os atos de insubordinação da criança como parte fundamental do seu processo de desenvolvimento, principalmente na Educação Infantil, e é a maneira como lidamos com esses atos que determina o sucesso ou insucesso do processo disciplinar.

Percebi, na minha prática docente, que a disciplina pode e deve ser usada como um processo importante para a vida dentro e fora da escola. Dentro, a professora precisa interferir em situações que possam prejudicar o processo de

desenvolvimento e aprendizagem de um ou mais alunos ou atrapalhar a boa convivência entre todos. Para isso existem as regras de convivência que, ao contrário do que se pode pensar, não são necessariamente parte de um movimento arbitrário por parte da professora, e sim devem ser construídas de forma que a criança entenda o porquê de existirem, o que deverá acontecer se a professora investir no diálogo com as crianças e em relações de cooperação, ao invés da coação ou intimidação.

O que devemos pretender então, caso o fim desejado do processo disciplinar seja a autonomia do sujeito disciplinar, não é uma obediência cega a regras impostas a ele e sim constantes reflexões sobre os efeitos que as atitudes tomadas em relação a si mesmo, aos colegas e a todos com quem convive causam, caso sejam atitudes que afetem as relações sociais.

### **3. EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSORA AUXILIAR EM ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO: CONSTRANGIMENTO, RESISTÊNCIA E ALTERNATIVAS**

Era o ano de 2017 e eu estava no segundo semestre do curso de Pedagogia quando surgiu a oportunidade de começar o estágio não obrigatório em uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino em Porto Alegre/RS. Senti que estava vivendo um sonho, de finalmente poder trabalhar com o que eu mais queria e iniciar uma caminhada que iria me possibilitar potencializar os conhecimentos que obtive na universidade e adquirir outros aprendizados. Não sabia, no início daquela jornada que durou dois anos, que aquela experiência seria tão fundamental na minha formação como professora, a ponto de me trazer a este texto, a escolher esta temática a qual tenho me dedicado e que me proporcionou estudar conceitos tão importantes para a área da educação e que, em minha opinião, deveriam ser mais abordados no curso de Pedagogia.

Depois de me familiarizar com a rotina da turma - composta por 28 crianças entre 3 e 4 anos de idade, 14 meninas e 14 meninos -, com as crianças e com as professoras, fui, com o tempo, construindo meu lugar na turma. As crianças se dirigiam a mim como professora, assim como às outras três professoras da turma, afinal, não sabiam que eu era estagiária auxiliar. Dentre as três professoras, Sara (nome fictício para preservar a identidade da referida professora), 52 anos, era a que eu enxergava como a líder, pois era quem tomava as decisões, enquanto as outras duas, às quais irei chamar de Sônia, de 50 anos, e Cláudia, de 39 anos (nomes fictícios), ficavam omissas ou aceitavam obedientes, as posições e atitudes de Sara. Talvez porque Sara fosse uma pessoa extremamente explosiva, não só com as crianças, mas com as colegas de trabalho também, ou seja, a voz de comando era dela e a falta de diálogo não era só entre ela e as crianças, mas entre ela e as outras duas professoras também. Cabe ressaltar que em relação aos contratos de trabalho, as três professoras eram titulares da turma e exerciam as mesmas funções, inclusive acerca do planejamento do trabalho, que era elaborado em reuniões semanais com as professoras e auxiliares de turma.

Muitas situações da rotina, relativas a atitudes das crianças, eram consideradas por elas como passíveis de castigos, ameaças, constrangimentos e

agressões verbais, às quais eu observava surpresa, confusa e muitas vezes também constrangida, quase que diariamente. Essas situações foram observadas nessa turma relativamente às atitudes dessas três professoras, mas principalmente por parte da professora líder. Muita coisa eu vi, vivi, me provocou, me fez refletir, me fez questionar inclusive a escolha da minha profissão, a ponto de, com muito custo, conversas e estudos, tomar o devido distanciamento crítico e selecionar cinco contextos envolvendo atitudes diferentes e recorrentes das crianças que eram consideradas passíveis de punição por essas professoras, para analisar neste trabalho de conclusão de curso à luz do referencial teórico e das interlocuções com meu orientador.

A seguir, portanto, apresento e analiso cinco situações cotidianas que se repetiam naquele grupo de crianças e que produziam nessas professoras uma espécie de queda de braço com as crianças, acionando os métodos de punição frequentemente utilizados por elas. Junto, apresento meus argumentos discordantes em relação às atitudes delas, seja porque, principalmente, depois dos estudos para a realização desse trabalho, considero que há outras maneiras de lidar com essas situações, seja porque também observava que as punições não funcionavam, isto é, não produziam nas crianças os efeitos que as professoras desejavam. Ainda bem.

### 3.1 AS APRESENTAÇÕES INICIAIS NA RODA DE CONVERSA. PRIMEIRO DIA DE ESTÁGIO.

No dia 2 de maio de 2017 iniciei minha experiência na instituição, com orientações animadoras por parte da coordenadora pedagógica, que deixou claro que eu estava lá para aprender e que poderia pedir ajuda para ela sempre que sentisse necessidade, bem como para as três professoras titulares da turma do Maternal 2 (crianças de 3 a 4 anos de idade), que se demonstraram ansiosas para me receber. Lembro-me bem que, ao entrar pela porta da sala do Maternal 2 pela primeira vez, as crianças estavam lanchando e, na medida em que terminavam de lanchar, cada uma pegava a sua cadeira e se dirigia até o lugar onde diariamente era feita a “rodinha”, expressão utilizada pelas professoras do grupo para nomear as rodas de conversa, momento em que conversavam sobre a atividade que iriam fazer

em seguida e outras questões que poderiam surgir para compor a rotina do turno da tarde. Nesse momento pude saber o nome de cada criança e me apresentar.

As rodas de conversa eram coordenadas por uma das três professoras, que se alternavam de acordo com o dia da semana. Sara (nome fictício), de 52 anos, era quem estava coordenando a roda de conversa neste primeiro dia de estágio e convidou todos – as outras duas professoras e as crianças – a se apresentarem para mim. Em meio às apresentações, notei que uma das crianças, uma menina, ficou quieta e não se apresentou espontaneamente, sendo então interpelada por Sara, que lhe perguntava: “Qual é o teu nome? Diga o teu nome pra Marina...”, iniciativa que não quebrou o silêncio da menina. Percebi que estava tímida com a minha presença, mas em seguida a professora diz: “O nome dela é Helena (nome fictício para preservar a identidade da menina)! Fica o tempo inteiro falando quando não é para falar, quando a gente pergunta, ela fecha a boca!”. Percebi constrangimento em Helena, que baixou a cabeça, mas não levei muito a sério. Seguimos com a roda de conversa até o momento de fazer a atividade proposta pela professora.

As crianças desse grupo frequentavam a escola em turno integral e a atividade proposta por Sara era a de que as crianças fizessem um desenho sobre a história que a professora do turno da manhã havia lido para a turma naquele mesmo dia. Sara, sentada em sua mesa, foi escrevendo nas folhas que as crianças receberiam para desenhar o nome de cada uma das crianças e a data, para identificar os desenhos, distribuindo-as em seguida. Enquanto faz isso, diz: “A Helena vai ser a última a receber a folha porque não quis obedecer na rodinha. Que coisa chata, a profe nova chega e ela não quer nem dizer o nome!” Após entregar todas as folhas, diz para Helena pedir desculpas para mim. Olho para a Helena com um sorriso, como quem diz que não tinha problema. Ela pede desculpas verbalmente, com voz e cabeça baixa e começa a desenhar.

Penso que nesse momento, seria apenas natural que uma criança ficasse tímida ao conhecer uma adulta (eu) e ter de se apresentar não só para ela, mas na frente de todos os colegas e outras professoras. Eu mesma estava nervosa para me apresentar naquele momento, por que ela não estaria? Ficou nítido que esse era o motivo para ela não falar seu nome e, se a intenção fosse que ela se apresentasse, poderia ter sido proposto para ela que se apresentasse em outro momento, longe de

muitos dos olhares que ali estavam, e assim eu saberia seu nome e poderia conversar com ela para criarmos, Helena e eu, um vínculo inicial. Porém, a lamentável conduta da professora não só fez com que ela não se apresentasse pra mim no momento da roda de conversa, mas a deixou ainda mais constrangida para uma possível apresentação posterior, quando ela poderia dizer seu nome no tempo dela sem que isso gerasse um conflito desnecessário.

Com o tempo percebi que essa era apenas uma de muitas situações que poderiam ser facilmente resolvidas, mas que acabaram tomando uma proporção muito maior por conta da atitude da professora e o desejo dela de que Helena falasse seu nome assim que ela solicitou. Tal impasse muito me remete ao que Foucault (2014, p. 134) sinaliza como corpos dóceis: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Me pareceu que a indignação da professora não foi por Helena não ter falado e assim eu não saberia o seu nome, e sim porque Helena não respondeu da forma como a professora estava esperando. Um corpo dócil diria seu nome e voltaria a não falar nada, falaria apenas quando solicitado. Crianças submetidas a uma relação autoritarista, como era o caso de Helena, “têm de suprimir sua personalidade, seus sentimentos e seus interesses, a fim de satisfazerem as demandas da professora e evitarem punições” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 23). Ou seja, o fato de Helena não ter se apresentado a mim dizendo seu nome é uma forma dela respeitar sua própria vontade naquele momento, que era não falar nada, no entanto, tal atitude da menina é vista pela professora como uma afronta à sua autoridade e por isso a punição.

Quando a professora diz que Helena “fica o tempo inteiro falando quando não é para falar, quando a gente pergunta, ela fecha a boca”, isso reforça ainda mais o desconhecimento ou a discordância dessa professora de que “os sentimentos, interesses e valores das crianças pequenas são instáveis e tendem a não ser conservados de uma situação para outra” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 52), principalmente em se tratando de uma situação inusitada como é a chegada de uma nova professora. Se ela se apresentasse naquele momento, mesmo sem ter vontade ou entender o porquê, estaria fazendo-o por coação da professora e reforçaria o padrão autoritarista de disciplinamento das crianças utilizado pela professora, como muito acontecia naquela turma, em que as crianças ficavam dependentes da ordem

da professora para fazerem qualquer movimento e tomarem decisões, estando grande parte do tempo inseguras na presença das professoras.

A situação termina com a professora punindo Helena para ser a última a receber a folha para fazer o desenho. Essa é mais uma forma de constrangê-la por meio de um detalhe, pois, qual seria o mal em ser a última em receber a folha? Quem recebe primeiro é porque mereceu mais? Em todas as atividades realizadas tendo folhas de papel como suporte, aquele que receber a folha por último é porque não fez o que a professora pedia a todo momento? São atitudes como essa que, além de tudo, criam um ambiente de competição entre as crianças, fazendo-as entrarem em conflito para serem o primeiro da fila, o ajudante da professora, o primeiro a terminar a atividade e por aí vai, pois “a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (FOUCAULT, 2014, p. 177), punindo os que não agem de acordo com o que a professora deseja e bonificando aqueles que agem como a professora deseja, hierarquizando, “numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos” (FOUCAULT, 2014, p. 178).

Hoje, olhando para essa situação, me pergunto se a imagem construída pela Helena (e provavelmente pelas outras crianças dessa turma) sobre professora/s não tem alguma relação com o acanho dela ao me conhecer. Acredito que ela pode ter, sim, me enxergado como uma nova ameaça, como mais alguém para mandar e desmandar, punir e gratificar, como faziam as outras três professoras seguidamente.

Meus primeiros meses como estagiária auxiliar naquela turma seguiram com muito estranhamento e constrangimento de minha parte quando entendia que alguma situação poderia ser resolvida com diálogo e reflexões e, contrariamente, era encaminhada com voz alterada por parte das professoras – de todas as três –, que, na sequência, apelavam para os castigos, com raros momentos de interlocução reflexiva com as crianças.

### 3.2 IDAS AO BANHEIRO PARA FAZER XIXI E COCÔ

Vivendo intensamente as características de desenvolvimento emocional, relativas aos 3 anos de idade<sup>1</sup>, as crianças deste grupo estavam na fase de pós-desfralde, quando ocorrem muitos “escapes” de xixi e cocô, o que era bastante frequente, principalmente com aquelas que haviam feito o desfralde há menos tempo, pois nesta fase, crianças ainda estão desenvolvendo o controle dos esfíncteres, diante dos sinais que indicam suas vontades e necessidades de urinar e evacuar, para fazê-los adequadamente no banheiro e não em qualquer lugar da escola, ou de casa, ou em demais locais de sua vida social. Era também o primeiro ano em que elas estavam em uma sala sem banheiro, o que exigia que fossem ao banheiro do outro lado da escola, cerca de quinze metros de distância da sala referência do grupo.

Algumas crianças pediam seguidamente para ir ao banheiro – na maioria das vezes acompanhadas de alguma das três professoras, mas às vezes sozinhas – com uma certa frequência. Algumas crianças iam até o banheiro e quando chegavam lá diziam que ainda não estavam com vontade, enquanto outras ficavam em negação para ir ao banheiro, resistiam e acabavam fazendo xixi ou cocô nas calças. Vi cada um desses funcionamentos das crianças sendo repreendidos pelas três professoras, pois, segundo elas, crianças que iam muitas vezes ao banheiro estavam “querendo enganar a professora para sair da sala” (comentário que ouvi muitas vezes das três professoras), sendo algumas vezes vetadas ou repreendidas quando pediam para ir ao banheiro, com falas como: “Tu acabou de ir, com certeza não está com vontade ainda!” e “Tu só quer passear pela escola!”. As crianças que costumavam ir ao banheiro e acabavam não fazendo xixi nem cocô, eram, com frequência, vetadas de tomar “muita água” durante a tarde, para não dar vontade de ir ao banheiro. Em contraponto, crianças que iam poucas vezes ao banheiro eram intimidadas com falas como “Se fizer nas calças eu não vou te limpar” e “Vai ter que voltar a usar fralda”, e mais intimidadas ainda quando deixavam escapar nas calças.

---

1 Segundo Freud, a fase anal corresponde à fase do desenvolvimento da criança que envolve o controle dos esfíncteres. É nesse momento que a criança constrói sua segurança psíquica e seus valores pessoais. Disponível em: <[https://www.psicanaliseclinica.com/fase-anal/#Comeco\\_da\\_fase\\_anal](https://www.psicanaliseclinica.com/fase-anal/#Comeco_da_fase_anal)>. Acesso em 2 de novembro de 2021.

De início percebe-se outra atitude contraditória por parte das professoras, que puniam quem ia “muitas” vezes ao banheiro e também quem ia “poucas” vezes, bem como quem fala “muito” e quem fala “pouco”. São atitudes que confundem a percepção de crianças pequenas de tal modo que sentiam receio em fazer qualquer movimentação e, inclusive, pedir para se movimentarem, com medo de serem respondidas com gritos e xingamentos e penso que o receio em pedir para irem ao banheiro podia resultar (e provavelmente era um dos fatores que resultava) em escapes, podendo a professora, inclusive, fazer a criança acreditar que é má, fingida, mentirosa, que não está com vontade de ir ao banheiro, que a professora sabe melhor sobre as necessidades fisiológicas da criança do que ela própria. Quando a professora age de modo autoritário, principalmente em se tratando de necessidades fisiológicas das crianças, ela anda no caminho contrário ao desenvolvimento autônomo das crianças, de perceberem quais são suas vontades, suas necessidades e o que se revela concretamente ou não. As professoras deveriam evitar

[...] usar seu poder desnecessariamente, a fim de darem às crianças a oportunidade de construírem a si mesmas de maneira gradual, até formarem personalidades com autoconfiança, respeito por si mesmas e pelos outros e mentes ativas, inquisitivas e criativas (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 36).

É assim que a criança irá, com o tempo, se desamarrar da necessidade constante de orientação de um adulto para atividades às quais ela já está apta a fazer sozinha. Isso vale para o desfralde, para o pós-desfralde e para todas as outras situações que exigirem das crianças atenção, sensibilidade para ponderar e tomar decisões por si próprias.

Essas atitudes se tornam ainda mais absurdas ao considerarmos que essas crianças estavam em processo de aprendizagem do uso do vaso sanitário e sempre enxerguei com maus olhos a repreensão para idas ao banheiro, por isso, quando alguma criança solicitava a mim se poderia ir ao banheiro, sempre disse que sim. Isso, por vezes, gerou conflito entre mim e as professoras, pois eu ouvia que não deveria deixar tal criança ir ao banheiro pois já tinha ido há pouco tempo, porque ela não estava com vontade, porque queria passear, só queria fazer bagunça, etc., como se eu permitisse desordem ou não me importasse. Sempre respondi dizendo

que não tenho como saber o que está acontecendo com o corpo de ninguém além do meu e, por isso, não cabia a mim dizer quem realmente estava com vontade de ir ao banheiro e quem não estava. Desde o início acreditei, e continuo acreditando, que não cabe à professora permitir à criança exercer seu direito básico de ir e vir e, ainda, ser impedido de beber água e fazer suas necessidades fisiológicas beira à tortura, podendo desencadear problemas psicológicos e físicos, principalmente quando ainda estão aprendendo a usar o banheiro e a controlar seu corpo e suas necessidades fisiológicas até que estejam no lugar apropriado para tal.

Dito isto, entendo que deixar duas ou mais crianças irem ao banheiro juntas e sem a companhia de uma professora, bem como irem ao banheiro durante a roda de conversa, quando o assunto tratado é muito importante, não é o ideal. Quando situações como essas ocorriam, sempre perguntei se a criança conseguia “segurar” o xixi ou cocô mais um pouco. Se a resposta fosse sim, a criança aguardava um pouco até o melhor momento de ir ao banheiro e se a resposta fosse não, não hesitava em consentir, pois

[...] mesmo que a criança aceite os deveres relativos à veracidade e sinta-se culpada nos casos de infração às regras, ela não chega a incorporar em sua personalidade uma lei que não compreende internamente e continua a ser dominada pelas tendências naturais de sua mentalidade (PIAGET, 1996, p. 27-28).

Ou seja, mesmo que a criança diga que quer ir ao banheiro e não esteja com vontade, mesmo que ela queira apenas sair da sala e saiba que não é correto mentir que irá ao banheiro, isso não é uma garantia de que ela irá colocar essa regra imposta a ela em prática, porque seria, neste caso, uma regra imposta sem diálogo, sem combinações – uma regra externa, como diria Piaget (1996) –, que não faz sentido à criança e por isso a vontade de sair da sala por qualquer motivo que seja pode se tornar mais valioso e imperativo naquele momento. É uma regra que é sancionada e passa a fazer parte da rotina da vida do grupo, por meio de métodos punitivos. Alternativamente falando, o importante seria explicar para as crianças, por exemplo, que o banheiro é compartilhado com crianças de outras turmas e que por isso, devem voltar para a sala assim que terminarem de usar, para possibilitar outras crianças a usarem, assim que sentirem vontade ou necessidade também.

A criança, ao perceber que a professora confia nela para ir ao banheiro sozinha, deve criar maior senso de responsabilidade e veracidade. Piaget (1996, p. 29) confirma a necessidade do fortalecimento do vínculo entre aluno e professor, afirmando que o professor jamais deve “empregar a coação ou intimidação, mas, sim, fortalecer a confiança da criança em si mesma e colocar toda a atenção na educação do caráter”. Já experienciei nessa turma situações em que crianças iam ao banheiro e demoravam demais para voltar para a sala porque estavam brincando no banheiro ou indo a algum outro lugar da escola. Penso que, além da desconfiança das professoras para deixarem as crianças irem ao banheiro, existia a hipótese, a possibilidade de que as crianças gostavam de sair da sala referência porque isso significava ficar longe da vigilância minuciosa das professoras, porque “a necessidade que a criança tem de estar ativa inclui uma necessidade para ser interativa” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 69) e, sendo aquela sala um ambiente extremamente rígido, autoritário e restrito para interações entre as crianças e entre elas e as professoras, faz sentido e é compreensível que elas queiram sair da sala como um momento de alívio, de trégua, de folga da vigilância autoritária das professoras, ou para interagirem umas com as outras com maior liberdade. E o argumento da necessidade de ir ao banheiro para realizar suas necessidades fisiológicas era um álibi perfeito para tais evasões, ainda que, provavelmente, inconsciente por parte das crianças.

### 3.3 RECUSA PARA REALIZAR ATIVIDADES

Todos os dias da semana, antes do horário de pátio, na sala referência do grupo, era reservada uma hora para atividades realizadas pelas professoras, além da proposição de produções artísticas individuais ou em grupos para as crianças. As atividades realizadas pelas professoras, na sua maioria, eram contações de histórias feitas pelas professoras seguidas por produções das crianças, em diferentes linguagens, sobre a história que foi contada, ou então, sobre datas comemorativas (dia das mães, dia dos pais, páscoa, etc). Nesses momentos, um menino, particularmente, Leonardo (nome fictício para preservar a identidade da criança) não aderiu às atividades e ficava sentado olhando os outros colegas fazerem. Ele era

também a última criança a acordar da hora do sono, que acabava por volta das 14h e, por consequência, era o último a terminar de lanchar e o último a ir para a roda de conversa.

Essa atitude por parte de Leonardo era muito desaprovada pelas professoras que, quando percebiam que não iriam conseguir obrigá-lo a fazer as atividades, passavam muito tempo xingando-o, constrangendo-o e ameaçando-o. Incontáveis vezes observei a professora Sara gritar com ele para que se juntasse ao restante dos colegas, dizendo que os pais não lhe davam educação e que na escola ele não iria fazer apenas o que ele quisesse, ao que Leonardo respondia com maior resistência e recusa ainda. Frases como “Nem sempre a gente faz só o que quer” e “Ele tá acostumado a ter todas as suas vontades feitas em casa, por isso não quer fazer nada aqui” eram muito comuns naquela sala e naquele horário. Muitas vezes Leonardo ia ao pátio junto com o restante da turma, mas era proibido de brincar, interdição que era a concretização da ameaça que a professora frequentemente fazia, pois esse era o castigo por não ter feito a atividade solicitada pelas professoras.

A intimidação da professora para que todos fizessem a atividade, de forma tão autoritária, me remete ao que Foucault (2014, p. 148) considera ao analisar a questão do tempo em instituições disciplinares, de que este deve ser “sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar”. Portanto, a intimidação, por parte das três professoras, fazia parte do processo disciplinar daquela turma, com a intenção de que o corpo do sujeito disciplinar, os corpos das crianças, fossem corpos dóceis, que estão ali para fazer tudo aquilo que lhes é imposto no tempo que é reservado para tal. Dessa forma, o corpo dócil é exercitado, treinado a obedecer.

Esse castigo nunca trazia o efeito esperado, pois no dia seguinte Leonardo novamente não aderiu à atividade junto com a turma, fazendo com que essa situação se tornasse quase que uma parte da rotina da turma. Além de não funcionar de acordo como a professora gostaria, essa prática constante de privar as crianças das brincadeiras no horário do pátio por causa da não realização de uma atividade de sala

[...] também desrespeita os interesses das crianças. Ela reflete o interesse do professor nos temas acadêmicos como a prioridade mais importante. Embora algum valor possa estar vinculado a atividades como essas, elas são usadas como recompensas pelo trabalho acadêmico e pouco esforço é investido em torná-las atraentes e instigantes (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 219).

No caso de Leonardo, não só o interesse ou a falta dele mas, tudo indica que, principalmente trata-se do tempo dele, que necessita dormir mais que as outras crianças e tem um tempo próprio para despertar e voltar às demais situações da rotina. Além disso, sou da opinião que os horários de brincadeira devem ser valorizados e considerados tão importantes quanto os horários de fazer atividades dentro da sala de referência do grupo. Também concordo com Rheta DeVries e Betty Zan (1998, p. 193) quando afirmam que “os professores devem desenvolver estratégias para o manejo de uma classe de crianças e lidar com inevitáveis rupturas na cooperação”, pois ao conduzir um grupo grande de crianças diversas (nesse caso, uma turma com 28 crianças de 3 a 4 anos de idade, frequentando a escola em período integral), é provável que nem todas estejam sempre dispostas a realizarem a atividade solicitada. Quando falamos em cooperação, não se trata apenas de cooperação por parte da criança, para fazer a atividade que a professora pediu, e sim, de uma relação mútua de cooperação, conceito utilizado para descrever

[...] uma atmosfera na qual as crianças sentem que o professor preocupa-se com elas, gosta quando estão juntos e as respeita, levando seus sentimentos, interesses e ideias em consideração. Quando vivenciam a cooperação do professor, as crianças tendem a cooperar de bom grado com este e umas com as outras (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 194).

Portanto, em um ambiente em que a criança é recebida com diálogo, como deveria ser, é possível que não só a professora entenda os motivos que a levam a não querer participar do momento da atividade junto com seus colegas, mas que a criança entenda porque é importante que ela participe. Se a recusa em fazer atividades é muito frequente, como era o caso mencionado, caberia explicar para a criança que a escolha em fazer ou não a atividade é dela, da criança, mas que não fazer nenhuma atividade, ou fazer poucas, durante todo o ano, traz algumas consequências, como perder momentos divertidos com os colegas e não ter

registros desses momentos ao final do semestre, quando eles levam algumas atividades para casa. O diálogo nesse caso também é importante para saber se existem outras atividades as quais a criança se sente confortável em realizar.

Piaget (1996) aborda dois tipos distintos de sanção, para entender a efetividade da atitude tomada perante situações de falta de cooperação. Primeiramente, é necessário que se entenda que a punição é o que Piaget chama de sanção expiatória, dentro da qual se enquadra toda e qualquer sanção que é imposta visando alguma perda ou sofrimento para a criança como forma de compensar pela atitude que ela teve. Esta, portanto, não é uma sanção que chama atenção para a consequência da atitude da criança e, sim, uma forma do adulto se colocar de forma arbitrária e mostrar que ele é a autoridade no local e que, por isso, ele é quem dita o que pode ou não ser feito. Na contramão das sanções expiatórias, existem as sanções por reciprocidade, que “salientam a ruptura do vínculo social pelo mau comportamento de uma criança. Todas as faltas ocorrem em um contexto social, envolvendo relacionamentos sociais que são, de alguma forma, perturbados como resultado do mau ato” (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 196), ou seja, são consequências para a ruptura que o ato causou, seja no que diz respeito ao relacionamento com outras crianças ou com as professoras, seja na ausência frequente de algum momento compartilhado entre todos da turma.

Alertar a criança sobre as consequências em romper vínculos sociais - e podemos dizer que há certa ruptura, pois a criança deixa de fortalecer vínculos com colegas e professoras naquele momento importante da rotina – faz parte de uma disciplina que visa a autonomia da criança, aquela que inclui as consequências naturais dos atos, o contrário de punição, que faz parte da sanção expiatória que visa uma compensação para aquele que erra, não tendo relação ou semelhança com o ato que se deseja punir. Quando a criança é avisada sobre as implicações que sua ausência no momento de realizar a atividade irá causar no seu relacionamento com as professoras e, principalmente, com os colegas, cabe ao adulto mediar essa reflexão e auxiliar a criança para tomar suas próprias decisões, ao invés de tomá-las por coação do adulto. No momento em que Leonardo cedesse à coação e fizesse a atividade contra sua vontade, não se perderia assim o sentido de fazer a atividade?

Vale reforçar, o momento da atividade era logo após o lanche, feito quando os alunos acordavam e sendo ele o último a acordar e a terminar o lanche, a hora da roda de conversa iniciava quase que diariamente sem a presença dele, enquanto ele ainda estava lanchando. De fato, esse é um detalhe que, para mim, ao observar tantas vezes essas cenas se repetirem, poderia ser determinante na decisão dele em participar da atividade proposta ou não – e também na delas, de se sensibilizarem, compreenderem, o acolherem no seu tempo e não insistirem com ele. Isso, juntando-se ao fato de que ele acabara de acordar e que o despertar não acontece de forma imediata, bem como a ingestão do lanche, podem contribuir na recusa dele em se juntar à turma naquele momento. Por isso, nessa situação em particular, a atitude de Leonardo de não realizar as atividades propostas, não se trata apenas do respeito à sua própria vontade no momento, mas também do respeito ao seu próprio tempo, de despertar, de lanchar, de realizar algo proposto por alguém que exija uma organização, uma prontidão sua para tal. Será que essa hipótese nunca passou pela cabeça dessas três professoras? Por que esse funcionamento rotineiro de Leonardo era tão difícil de ser entendido por essas três professoras? Por que significavam esse funcionamento do menino como indisciplina, afronta ou algo assim?

### 3.4 REALIZAR DE MANEIRA INCORRETA AS ATIVIDADES INDIVIDUAIS

Também nos momentos de produções individuais, vi alunos sendo repreendidos por não fazerem a atividade da forma esperada como, por exemplo: recortar ou pintar fora do contorno das figuras, fazer a produção pela metade, usar cores que não refletem a realidade como pintar algum personagem de cores diferentes das que ele é representando na TV, nas revistas, etc., o que visivelmente deixava as crianças constrangidas e pedindo para a professora explicar novamente como deveria ser feita a atividade, com medo de fazerem “errado”. Em muitos momentos, Sara, a professora líder, pegava a produção da mão de alguma criança e fazia ela mesma uma parte para que a criança entendesse como era para fazer, ou seja, para que a produção ficasse da forma como ela esperava.

Nesses momentos eram frequentes as humilhações e não costumavam se dirigir a um aluno específico, mas eram direcionadas para toda a turma, com comentários como: “Olha a idade dessas crianças! E não sabem nem usar tesoura!” ou “O que vai ser dessas crianças ano que vem, no Jardim A?”. Esses comentários não demonstram nenhum propósito que não seja desmerecer e constranger as crianças, fazendo-as se sentirem incapazes, e reforçar o papel autoritário das professoras, pois são os adultos que “determinam a natureza do ambiente sócio-moral no qual a criança pequena vive, através das interações diárias” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 51), e cada um desses comentários contribuía para uma relação de frustração e fracasso entre professoras e alunos, em que as professoras mandam e as crianças obedecem sem entender o porquê, apenas que devem fazer se não quiserem ser punidas.

O momento das solicitações de produções para as crianças ocorria depois da roda de conversa, entre o horário do lanche e o horário do pátio, aproximadamente às 15:00 horas, e geralmente consistiam em desenhar em folhas de papel ou colorir um desenho extraído de algum livro didático xerocado previamente por alguma das professoras, exceto em datas comemorativas, quando as atividades eram mais elaboradas para decorar a sala e/ou levarem para casa como lembrança. Sendo muitas dessas atividades sem sentido e repetitivas, não pareciam despertar muito interesse por parte das crianças, que pareciam ter pressa em terminar para irem ao pátio para brincar. Nestes momentos eu escutava diversos comentários das professoras que demonstravam preocupação com as crianças em saberem usar a tesoura ou colorirem dentro dos contornos dos desenhos.

DeVries e Zan (1998, p. 72) alertam para a importância do interesse para a realização de atividades, explicando que “quando nosso interesse é completamente engajado, nossos esforços são mais produtivos. Esta condição é ainda mais necessária para crianças pequenas, cujos interesses ainda são relativamente indiferenciados”. Para isso, a professora deve se mostrar flexível para experimentar diferentes padrões de atividades e ver quais são melhores recebidas pelas crianças, com entusiasmo e sem pressa para terminar, se engajando mais na atividade e aprendendo mais com ela, pois “enquanto os adultos mantiverem as crianças ocupadas em aprender o que os adultos desejam que elas façam e em obedecer às regras deles, elas não serão motivadas a questionar, analisar ou examinar suas

próprias convicções” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 55), elementos primordiais para uma aprendizagem bem sucedida e para a construção de vínculos de confiança, segurança e admiração entre adultos e crianças.

As crianças, quando não tentavam terminar a atividade com pressa, eram pressionadas para terminarem. Aquelas poucas crianças que pareciam estar aproveitando o momento de produção, fazendo com tranquilidade, envolvidas, eram pressionadas pela professora líder para acelerarem e concluírem rapidamente a produção, dizendo que os outros colegas não poderiam ir para o pátio brincar até que elas terminassem. “Fulano(a), só falta tu!” e “Fulano(a), os colegas estão te esperando!” eram frases ditas nesse momento, quando ela fazia uma fila em frente a porta com aquelas crianças que já haviam terminado de fazer a atividade e esperavam, impacientes e eufóricas, para irem para o pátio. Continuo reforçando a contradição nas ações da professora, que pune quem não faz a atividade e quem leva mais tempo para fazer. Isso, claramente, levava as crianças a fazerem a atividade de qualquer jeito, terminando, às vezes, em segundos suas produções, pois sabiam que se não fizessem ou demorassem para terminar poderiam ser igualmente punidas com humilhação pelas professoras.

Dessa forma, entender a vontade e agradar as professoras na hora da atividade era uma missão quase impossível, ainda que esse não devesse ser o objetivo das produções das crianças. Julgo que o momento de fazer atividades deveria ser de envolvimento, sentido, entrega e, conseqüentemente, de aprendizado prazeroso, e as professoras poderiam atingir tais objetivos mostrando-se flexíveis e oferecendo “atividades que engendram a necessidade e o desejo de interagir pelas crianças e o apoio ativo à cooperação e negociação entre os alunos” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 32), para assim aprenderem – individual e coletivamente – e fortalecerem tanto a relação com seus pares quanto com as professoras.

### 3.5 NÃO COMER TODA A COMIDA

Quando alguma criança não comia toda a comida na hora do lanche também era constrangida e ameaçada. No momento em que eu chegava, as crianças começavam a comer o lanche da tarde. Era um lanche leve, geralmente bolachas e

leite com achocolatado. A janta era servida duas horas após a hora do lanche, às 16h30, na sala referência da turma, e os pratos já vinham prontos, servidos pelas funcionárias da cozinha, com porções iguais de arroz, feijão, carne e salada para todos. Geralmente, poucos alunos comiam toda a janta e muitos não comiam nada. Diariamente, o horário da janta era repleto de gritos, proferidos pela professora líder, que não aceitava que as crianças comessem pouco. Ela xingava as crianças e inclusive falava mal dos pais das crianças, dizendo que “os pais acostumam eles mal com comida” e que por isso eles não gostavam de jantar na escola. Ameaças de perder o horário de pátio no dia seguinte também eram feitas nesse momento.

O horário do lanche e da janta, as refeições que aconteciam durante meu horário de estágio, eram provavelmente os momentos de maior alvoroço, quando mais se escutava as professoras falando em tom de voz alto e quando eu percebia maior confusão no olhar das crianças. Eu mesma ficava bastante nervosa nesses momentos, por conta da gritaria que tornava difícil fazer meu trabalho de orientar as crianças a largarem o prato na cozinha assim que terminavam de comer e, em seguida, escovarem os dentes, guardarem seus materiais e se sentarem de frente para a televisão, para aguardarem a chegada dos pais.

Pelo fato de a janta ser servida em um horário próximo do horário do lanche, as crianças não costumavam comer toda a comida que vinha no prato, o que, acredito eu, poderia ser resolvido se as crianças pudessem se servir das quantidades que quisessem, evitando, entre outras coisas, o desperdício de comida que era considerável. Não estando com vontade de comer, as crianças acabavam usando aquele momento para interagirem umas com as outras, o que irritava muito as professoras, que pediam silêncio seguidamente, sem sucesso.

Mas tirando o fato de que comer é, sim, muito importante e influencia na saúde, irei problematizar essas situações considerando as punições que eram dadas e como acho que os momentos das refeições poderiam ser mais prazerosos para as crianças e, por consequência, momentos proveitosos para o desenvolvimento da capacidade das crianças de se relacionarem umas com as outras, com as professoras e com a comida. Parto do princípio de que “a interação com companheiros, bem como entre adulto-criança, oferece o material bruto do qual a criança forma sua própria personalidade” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 62), portanto, a conversa durante o horário da janta, por exemplo, deve ser, sim, observada, pois

não deve atrapalhar um momento tão importante de satisfação de uma necessidade fisiológica das crianças, mas não deve ser vista como um fator negativo e sim um, dentre outros, momentos importantes de socialização. A professora pode, caso veja que a conversa está atrapalhando a alimentação, incentivar que as crianças não deixem de comer para conversar e que façam as duas coisas de forma que a alimentação não fique prejudicada. O papel da professora é de mediar para que seja um momento favorável para todos e para isso é importante que observe atentamente a relação de cada criança com a comida e com a conversa.

As punições, as ameaças, os constrangimentos, as agressões verbais e todas as formas de violência que tornavam o momento, principalmente da janta, agitado e tenso, quando deveria ser um momento de relaxar, são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2014, p. 135). Tais métodos faziam parte da rotina diária da turma, cuja demanda das professoras parecia ser a de que as crianças não falassem quando não lhes era solicitado que o fizessem. Não seria, portanto, inesperado, constatar que as crianças quisessem terminar de comer o mais rápido possível para sair da mesa o quanto antes, o que me remete a Piaget (1996, p. 21) quando diz que “a classe, desse modo, nada mais é que uma soma de indivíduos e não uma sociedade: a comunicação entre alunos é proibida e a colaboração quase inexistente”.

Hoje, refletindo sobre as relações entre essas cinco situações analisadas, penso que, se em tantos momentos da rotina as professoras pediam que as crianças ficassem quietas, faz muito sentido que, no momento em que são solicitadas a falar, fiquem inseguras, como na situação citada anteriormente em que Helena não quis ou não conseguiu dizer o seu nome e se apresentar para mim no meu primeiro dia de estágio. O uso do punitivismo por essas professoras era, então, intimidador da personalidade das crianças, na medida em que as impedia de se expressarem e, conseqüentemente, afetava a socialização com seus pares e com as professoras.

Quando pensamos em punitivismo, podemos nos remeter aos castigos físicos, usados antigamente em instituições disciplinares e que eram extremamente violentos, porém normalizados. Hoje em dia, castigos físicos não são apenas proibidos nas escolas, mas constituem-se em crimes, o que não significa que os métodos punitivos usados nos dias atuais nas escolas não são por vezes violentos e

agressivos, pois ainda têm o poder de causar dor e constrangimento naqueles que os recebem, além de traumatizar. Ao longo dessa experiência de estágio não obrigatório, as punições que vi sendo colocadas em prática eram na sua maioria extremamente humilhantes para as crianças, fazendo com que tanto as crianças que recebiam a punição quanto as que estavam observando ficassem constrangidas, bem como eu também ficava.

Atitudes das crianças como as que mencionei, que eram vistas pelas professoras como passíveis de punição, resultavam em formas diferentes de sanções expiatórias, sendo as sanções por reciprocidade quase que inexistentes (nos momentos em que eu estava presente), às quais vou relatar a seguir.

### 3.6 RETENÇÃO NO HORÁRIO DE IR PARA O PÁTIO

O momento de pátio era notoriamente o momento da rotina mais esperado pelas crianças, quando tinham acesso a variados brinquedos e se encontravam com crianças de outras faixas etárias para compartilharem o espaço e interagirem umas com as outras sem a interferência das professoras. Era, por consequência, quando acontecia a maior parte dos castigos, pois era o momento em que organizavam espontaneamente as brincadeiras entre elas, brincavam com brinquedos diferentes dos que dispunham na sala referência do grupo e em qualquer lugar do pátio que quisessem, podendo ficar mais confortáveis, relaxadas, autênticas, porque estariam mais longe dos olhos e ouvidos – da vigilância e, conseqüentemente, das punições – das professoras, visto que o pátio era grande.

Portanto, tirar o momento de pátio de alguma criança, ou uma parte dele, era muito significativo, impiedoso, levando em conta que era o momento mais esperado por elas para brincarem. Situações acontecidas dentro da sala referência do grupo, como por exemplo, não participar das atividades de produção individual, conflitos entre colegas e não comer todo o lanche, eram geralmente punidas com o famoso “Vai ficar sem pátio!”, como era dito pelas professoras, pois as crianças iam para o pátio, todas elas, mas neste caso não poderiam brincar com as outras, apenas ficariam sentadas olhando seus colegas brincarem. Então, quando íamos para o pátio, algumas crianças já estavam “sentenciadas” a ficarem sentadas contemplando

os colegas brincarem; já chegavam ao pátio e iam direto para o banco. Os bancos que ficavam no pátio eram utilizados pelas professoras, para sentarem, e em todo o tempo de pátio muitas crianças acabavam também sentando ali porque era onde ficavam aquelas que estavam de castigo.

### 3.7 NÃO PODER DIVIDIR A MESA AO LADO DOS MELHORES AMIGOS

Crianças que não obedeciam imediatamente ao que as professoras pediam ou que não ficavam em silêncio quando solicitado, também eram punidas com a proibição de sentarem-se à mesa ao lado de quem tinham mais afinidade. Era uma estratégia muito usada pelas professoras para que elas não conversassem ou desviassem a atenção no momento que era para fazer a atividade ou momento de lanche/janta, para terminarem o que estavam fazendo o mais rápido possível.

### 3.8 NÃO PODER LEVAR SUAS PRODUÇÕES PARA CASA

Não poder levar os trabalhos (produções que elas mesmas haviam feito) para casa era outra das punições aplicadas quando entravam em conflito umas com as outras. Presenciei uma cena em que uma criança ficou sem levar a lembrança de Dia das Crianças para casa porque entrou em um conflito com o colega por causa de um brinquedo que ambos queriam. Tivemos também outra criança que não pôde levar a lembrança de Dia dos Avós para casa porque estava conversando na hora em que a turma estava assistindo filme e continuou a conversar mesmo com a professora pedindo silêncio.

### 3.9 BILHETE NA AGENDA

O “bilhete” na agenda também era usado como uma forma de punição. A agenda era utilizada para enviar recados para casa e receber recados de casa, assim como informar como a criança se alimentou durante o dia. Caso alguma situação não pudesse ser resolvida dentro da instituição, como, por exemplo,

quando Leonardo se recusava a participar do momento da roda e a atitude das professoras, de constrangê-lo, ameaçá-lo e puni-lo, não traziam o efeito esperado, eram enviados recados para comunicar tais atitudes aos pais ou responsáveis. Então, muitas ameaças eram feitas sobre escrever um bilhete na agenda, o que as crianças temiam bastante, pois sabiam que os pais iriam ler e elas poderiam ser punidas em casa também. O bilhete na agenda era utilizado mais como ameaça, pois na maioria das vezes as professoras acabavam não escrevendo na agenda, porém, considero isso como punição porque também era uma forma de fazer as crianças sentirem medo, por mais que nada fosse escrito na agenda.

Muitas punições eram escolhidas de acordo com o que a criança que estava sendo punida gostava de fazer: se gostava de olhar filme, era proibida de ver filme junto com os colegas; se gostava de jogos de tabuleiro, era proibida de jogar no momento reservado para tal; se gostava da aula de Educação Física, era proibida de participar da aula de Educação Física, etc.

Me vi, algumas vezes, tentando resolver situações de conflito com sanções expiatórias e alteração de voz também, seguindo o que vi acontecendo e que acreditava ser a melhor opção, pois eu era a única novata na profissão e essa era a minha experiência, com professoras com experiências de mais de vinte anos de profissão. Por vezes, ouvia incentivos para que colocasse as crianças de castigo, o que tornava situações que seriam facilmente resolvidas com diálogo em situações mais conflituosas ainda. Na medida em que percebia que esse tipo de sanção não trazia o que era desejado no momento (silêncio e controle dos corpos das crianças) e que, mesmo que trouxesse, me deixava desconfortável me sentir em uma posição vertical em relação às crianças, fui me questionando e buscando estudos que me mostrassem qual o melhor caminho a seguir, pretendendo que as crianças gostassem de estar na escola, se sentissem seguras comigo, confiassem e gostassem de mim, aprendessem e se tornassem seres autônomos e cooperativos em todos os domínios.

Foi assim que cheguei ao referencial teórico utilizado no presente trabalho, que me ajudou a re-olhar, tomar distância e analisar criticamente as situações que relato aqui. Hoje não tenho mais dúvidas sobre as atitudes das professoras, que reprovam sem constrangimento pelo julgamento, ao invés de pensar que deveria reproduzi-las quando chegasse a minha vez como professora titular – o que me

atormentou durante muito tempo – e, mais do que isso, já sei como agiria junto às crianças e, melhor ainda, já sei como faria para evitar que situações como essa ocorressem na minha relação como professora das crianças. Todas essas conclusões são ganhos da trajetória de elaboração dessa pesquisa e da escrita desse trabalho de conclusão de curso, um divisor de águas na minha formação como professora de Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIBERTAÇÃO

Neste trabalho busquei refletir, a partir do marco teórico estudado, sobre uma questão que impactou profundamente meu processo formativo como professora de Educação Infantil, a saber, os constrangimentos, ameaças e punições mais frequentes das professoras em relação às crianças da turma do Maternal 2, na qual realizei estágio não obrigatório, ao longo do curso de Pedagogia, e que foi a minha primeira experiência com a docência, na condição de auxiliar daquela turma. Busquei recobrar, pela memória e pelos registros por escrito produzidos àquela época, os contextos e por quais motivos aconteciam tais constrangimentos, ameaças e punições, movimento que ratificou uma impressão, uma hipótese inicial mas forte que eu tinha já em meio aos acontecimentos, de que esses constrangimentos, ameaças e punições não eram – e não são – eficazes junto às crianças, que resistiram a essas atitudes recorrentes das professoras, sem que, infelizmente, elas aprendessem com as respostas também recorrentes das crianças, que as estratégias utilizadas por elas não eram um bom caminho para a comunicação, o entendimento, para o cuidado e a educação de e entre aqueles sujeitos em relação.

O que vi e vivi foi um círculo vicioso duradouro, exaustivo, assustador, constrangedor e dolorido de manifestações de queda de braço, de cabo de guerra, de medição de força dessas professoras em relação às crianças, me interrogando, me pedindo avaliação e posição, revelando as forças e as armas desiguais – mas eficientes – das crianças para se defenderem da corrupção e do esvaziamento do papel da docência vislumbrados nas atitudes daquelas professoras, que, confesso, me traumatizaram a ponto de me entristecer em vários momentos durante a escrita deste trabalho. Inibição, silêncio, recusas, mágoa, fugas, disfarces, era o que as crianças conseguiam expressar diante de tais atitudes das professoras. Essas eram suas respostas, pistas e contribuições para a sensibilização das professoras e novas e novas chances eram dadas pelas crianças a elas, de revisão e de busca de alternativas para se dirigirem às crianças de outras maneiras, para produzirem a relação pedagógica a partir de outros recursos e funcionamentos, diante daqueles contextos reveladores de desencontros, de frustrações e de fracasso de comunicação entre aqueles sujeitos em relação – o que existe, insiste.

Mas, apesar da gravidade da situação, parece não ter gerado estudos, reflexões, revisões, autoavaliações por parte das professoras. Me sinto profundamente agradecida e realizada por, no meu tempo, ter conseguido superar meus temores e decidido olhar de frente para esse episódio central da minha formação como professora de Educação Infantil e, passado esses anos, apresentar, neste trabalho investigativo e de autoformação, o resultado dos meus esforços e estudos, as minhas elaborações, conclusões e respostas para o que antes era uma grande interrogação, confusão e deriva.

Além da urgência e da prioridade em relação a minha formação, escolhi essa temática por julgar ser de extrema importância, não só para professores e futuros professores, mas para qualquer indivíduo, entendendo que em qualquer sociedade e suas instituições – neste caso, na escola de Educação Infantil –, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que minuciosamente se fazem presentes em diversas camadas da sociedade e impõem limitações, proibições e obrigações (FOUCAULT, 2014, p. 134). Trata-se de um assunto que me marcou e mobilizou durante muito tempo e intensamente sendo, com certeza, uma das grandes descobertas que tive durante o curso de Pedagogia e que, nesse momento, concluo e compartilho, com segurança, alívio e alegria, com quem tiver acesso a esse texto: punições arbitrárias no ambiente escolar não são nem adequadas e tampouco surtem o efeito desejado por quem pune, pois na medida em que o adulto usa de punições para disciplinar, a criança cria, ainda que involuntária e ou inconscientemente, estratégias de resistência à punição, não chegando a fazer uma reflexão profunda sobre os motivos que a levaram a ser punida.

Realizando as leituras para o estudo dessa temática, me apropriei de conhecimentos que considero imprescindíveis a minha formação, pois me possibilitaram enxergar uma forma diferente de ser professora, em relação às que eu estava acostumada a ver no meu dia a dia como professora auxiliar em estágio não obrigatório. Esses estudos, conjuntamente com as interlocuções com meu orientador, me guiaram para vislumbrar como estabelecer a relação pedagógica por meio do diálogo reflexivo, do respeito e da cooperação, elementos essenciais para educar crianças autônomas e motivadas, que prezam pela justiça e conseguem refletir e dialogar entendendo outros pontos de vista que não o seu.

Considero que, no que diz respeito às situações analisadas, fica perceptível que muito ainda deve ser discutido sobre a postura autoritária de professoras da Educação Infantil e suas implicações na produção da relação pedagógica. Acredito que esse trabalho de conclusão de curso deve evoluir de forma a entender o que precisa ser feito para que professoras e professores entendam a importância de lidar com situações semelhantes às vivenciadas e citadas por mim neste trabalho, com conhecimentos provenientes de estudos – para combater o senso comum, o espontaneísmo e o que já foi naturalizado, que se reproduz e que dura, apesar da existência de uma variada gama de estudos a respeito, contendo críticas e alternativas de encaminhamentos –, e auto-reflexão, análise recorrente das próprias práticas, sensibilidade e respeito mútuo.

Todo esse percurso me leva a concluir, também, que seria importante ampliar os debates sobre a educação sócio-moral das crianças e das equipes escolares, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de professores, que vise críticas e reflexões acerca de atitudes tão prejudiciais para o relacionamento entre professores e alunos, como as mencionadas neste trabalho, além de tantas outras, infelizmente. Importante também é mostrar que existem outras formas de educar, de produzir a relação pedagógica, que não pela via do autoritarismo, expresso em ameaças, constrangimentos e punições frequentes dos adultos em relação às crianças. Uma educação de qualidade também se faz pela desnaturalização do uso das punições escolares, repensando o quanto a atuação do professor pode fomentar o desenvolvimento moral dos seus alunos por meio da reflexão de suas próprias atitudes, da colaboração, do respeito mútuo, sem tamanhas repressões e imposições que, ao contrário, limitam o desenvolvimento moral das crianças e despertam o conformismo, a obediência cega e, paradoxalmente, a resistência das crianças. Neste caso, me despertaram resistência também, quando rompi com os métodos de repressão utilizados contra as crianças.

Os esforços para a elaboração desse trabalho me ensinaram e ao mesmo tempo me libertaram – pois o conhecimento é a maior das libertações – para não só lidar melhor com situações como as citadas, mas evitar que determinados conflitos entre crianças e adultos, entre alunos e professores, aconteçam. Hoje, posso dizer: me sinto muito confortável e aliviada em saber que não preciso e não devo fazer o uso de punitivismo para exercer minha profissão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio moral na escola**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação DorinaNowill para Cegos, 2009, p.257.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 42ª edição, 2014 (trabalho original publicado em 1975).

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D .A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. O Lugar dos Erros nas Leis ou Regras. In: MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 179-208.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 37-104.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO Lino de. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36. (trabalho original publicado em 1930)

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.