

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JOSIANE CRISTINA DE OLIVEIRA

**DESDE AS MARCAS QUE CARREGO FICO PENSANDO:
COMO A ESCOLA EDUCA, MAS TAMBÉM FERE?**

Sorocaba 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOSIANE CRISTINA DE OLIVEIRA

**DESDE AS MARCAS QUE CARREGO FICO PENSANDO:
COMO A ESCOLA EDUCA, MAS TAMBÉM FERE?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi.

Sorocaba 2019

Cristina de Oliveira, Josiane

DESDE AS MARCAS QUE CARREGO FICO PENSANDO: COMO A ESCOLA EDUCA, MAS TAMBÉM FERRE? / Josiane Cristina de Oliveira. -- 2019.

40 f. : 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a. Fabiana Aurora Colombo Garzella, Prof.^a

Ms. Ana Paula Ponce Ribeiro Germanos

Bibliografia

1. Disciplina. 2. Poder. 3. Educação Infantil. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano –
CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOSIANE CRISTINA DE OLIVEIRA

“DESDE AS MARCAS QUE CARREGO FICO PENSANDO: COMO A ESCOLA
EDUCA, MAS TAMBÉM FERE?”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para
obtenção do grau de licenciada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da
Universidade Federal de São Carlos *campus* de Sorocaba.

Sorocaba, 14 de fevereiro de 2019.

Orientador(a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Examinador(a): Fabiana Aurora Colombo Garzella
Prof.ª Dr.ª Fabiana Aurora Colombo Garzella

Examinador(a): Ana Paula Ponce Ribeiro Germanos
Prof.ª M.ª Ana Paula Ponce Ribeiro Germanos

DEDICATÓRIA

Aos meus pais José e Terezinha, meus irmãos Juliana e Ederson, meu sobrinho Yuri e à
Professora Lucia Lombardi.

AGRADECIMENTO

A Deus em primeiro lugar.

A toda minha família que me incentiva a realizar meus sonhos.

Aos meus formadores que rezam e intercedem por mim nesse tempo.

A Profa. Lucia pela sua generosidade, paciência, dedicação e pela sua luta por uma educação de liberdade.

RESUMO

OLIVEIRA, Josiane Cristina de. Desde as marcas que carrego fico pensando: como a escola educa, mas também fere? 2019. 42 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2019.

O objeto do presente trabalho nasceu das minhas vivências no Estágio Supervisionado em Educação Infantil realizado em 2013 em uma escola municipal da cidade de Votorantim/SP, as quais motivaram o desejo por investigar as possíveis consequências de relações permeadas por variados tipos de violência que podem ocorrer dentro da escola. A pesquisa objetivou compreender como as relações de poder entre professor/a e criança são construídas no ambiente escolar, bem como investigar as marcas deixadas na vida da criança que vivencia opressões e cerceamentos à sua forma de ser-criança. A pesquisa é de natureza qualitativa e de caráter bibliográfico. Os principais autores que fundamentam o trabalho são: Michel Foucault (1987), Cláudia Rennó (2009), Adriana Raserá (2010) e Jucilaine Zucco (2008). Eles percorrem os temas do disciplinamento, do corpo, da autoridade e do poder auxiliando a compreender a dinâmica desses conceitos quando se fazem presentes na escola. O trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a construção do meu Memorial, no qual reflito sobre minha história pessoal no que ela pode ter relações com a pesquisa, fazendo um percurso até chegar no curso de Pedagogia. O segundo capítulo apresenta o quadro teórico. O capítulo terceiro relata a metodologia e o quarto apresenta a análise dos dados que foram coletados em campo, durante o estágio. Os resultados revelam que as relações de poder e autoridade dentro da escola são influenciadas por valores advindos de uma sociedade marcada pelo disciplinamento e necessidade de adequação frente a um anseio dos processos de produção e de trabalho.

Palavras-chave: Disciplina; Poder; Escola

ABSTRACT

OLIVEIRA, Josiane Cristina de. From the marks I carry I wonder: how does school educate, but also hurt? 2019. 42 fls. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) - Federal University of São Carlos Sorocaba *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2019.

The object of this research was born from my experiences in the Supervised Internship in Early Childhood Education held in 2013 at a municipal school in the city of Votorantim / SP, which motivated the desire to investigate the possible consequences of relationships permeated by various types of violence that can occur inside the school. The research aimed to understand how the power relations between teacher and child are built in the school environment, as well as to investigate the marks left in the life of the child who experiences oppression and restrictions on his way of being a child. The research is qualitative and bibliographic. The main authors that support the work are: Michel Foucault (1987), Cláudia Rennó (2009), Adriana Rasera (2010) e Jucilaine Zucco (2008). They cover the subjects of discipline, body, authority and power, helping to understand the dynamics of these concepts when they are present at school. The work is divided into four chapters. The first chapter presents the construction of my Memorial, in which I reflect on my personal history in which it may have relations with the research, making a journey until I reach the course of Pedagogy. The second chapter presents the theoretical framework. The third chapter reports the methodology and the fourth presents the analysis of the data that were collected in the field, during the internship. The results reveal that the relations of power and authority within the school are influenced by values coming from a society marked by discipline and the need to adapt to a longing for production and work processes.

Keywords: Discipline; Power; School

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. CAPÍTULO I. Memorial.....	12
3. CAPÍTULO II. Metodologia.....	15
4. CAPÍTULO III. Quadro Teórico	20
4.1 Relações de poder e autoridade.....	20
4.2 As relações de poder no contexto escolar.....	23
5. CAPÍTULO IV. Apresentação e análise dos dados de campo.....	28
5.1 Das experiências no estágio obrigatório e reflexões docentes	29
5.2 As marcas deixadas no corpo desde as relações de poder no contexto escolar	36
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
7. REFERÊNCIAS	40

1. INTRODUÇÃO

O tema objeto do presente trabalho nasceu de vivências do Estágio Supervisionado em Educação Infantil realizado em 2013 em uma escola municipal da cidade de Votorantim, estado de São Paulo.

Nesse período de estágio ocorreram muitas indagações sobre as consequências advindas da relação de poder e autoridade entre professor/a e crianças, sendo a autoridade aqui compreendida como sendo um tipo de poder exercido por alguém para fazer com que outro alguém obedeça: um domínio que depende da submissão do outro. Naquele período, notei a presença de uma violência no espaço escolar, representada por ameaças, gritos, humilhações, castigos, intimidações, atitudes de rejeição e desrespeito para com as crianças – tipo de violência caracterizado por certa invisibilidade dentro da escola, por não ser percebida por meio de marcas corporais – mas que se torna um meio de ter controle e exercer a autoridade perante a sala de aula.

Observei que há uma “violência velada” na escola que aos poucos vai se consolidando e se tornando rotina na vida escolar e, conseqüentemente, na vida toda do sujeito. Diante disso, o presente trabalho objetivou pesquisar sobre as consequências de uma relação permeada por situações tais como as citadas e buscou compreender como essas relações são construídas no ambiente escolar. Teve como objetivo também, investigar as possíveis marcas deixadas na vida das crianças que vivenciam tais adversidades.

Um dos episódios que me provocou a estudar esse tema, está assim relatado no Relatório de Estágio de Educação Infantil:

Logo no primeiro dia do estágio, presenciei a professora gritando com as crianças. Confesso que fiquei espantada com tantos gritos. A impressão que tinha, e isso aconteceu em todos os dias que estive na sala, (a não ser em dois dias que as aulas foram com professoras substitutas) é que os gritos eram comigo, eu me senti agredida com as falas "gritadas": "Fique quieto", "Sentem-se", "O que foi que eu falei", "Se não fizer isso não vai no parque"... entre outras. (Nota de Diário de Campo do Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, 2013)

Foi a partir desse fato que iniciei o processo de reflexão acerca da delicada relação entre professor/a e criança que, em alguns contextos, pode ser marcada

por determinadas posturas violentas e agressivas dentro da sala de aula de Educação Infantil.

Ao cursar a disciplina denominada “Educação, Corpo e Movimento”, oferecida no quinto período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba,

pude tecer reflexões mais apuradas sobre esta questão, quando iniciamos o processo por estudar o disciplinamento do corpo na escola e suas consequências para o desenvolvimento e o aprendizado, com base na leitura da obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão”, de Michel Foucault (1987). Descobrir este viés de pensamento me auxiliou muito na formulação, bem como na percepção desse problema.

Entendo ser importante estudar sobre a autoridade exercida pelo/a professor/a numa sala de aula, já que a partir dela muitas marcas são geradas. Numa tentativa de moldar, disciplinar e comandar a criança – em típicas atitudes adultocêntricas –, atos violentos são praticados em forma de um controle naturalizado, porém não com marcas evidentes e visíveis, mas com marcas que ficam na alma, no coração, na vida, nos corpos das crianças... Como se fosse um contrato já fechado e assinado. Fonseca (2009, p. 42) afirma:

A disciplina busca organização e economia de movimentos, para produzir corpos submissos e exercitáveis, aumentar suas forças, capacidades e aptidões para que o corpo seja útil, produtivo; por outro lado, diminui suas forças para controlá-lo, para sujeitá-lo. Reduz sua força política e maximiza sua força útil.

O presente trabalho foi dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a construção do meu memorial, no qual reflito sobre minha história pessoal no que ela pode ter relações com a pesquisa, fazendo um percurso até chegar no curso de Pedagogia. O segundo capítulo tem como título “Quadro teórico”, pois é nele que apresento as referências utilizadas para subsidiar a reflexão do tema. No capítulo terceiro denominado “Metodologia”, apresento quais foram os procedimentos metodológicos utilizados, bem como um resumo do levantamento bibliográfico. O quarto capítulo trata da “Análise dos dados” que foram coletados em campo, durante fatos vivenciados no Estágio que motivaram o trabalho, refletindo à luz dos autores citados, sobre as indagações que cada um deles foi gerando em mim.

2. CAPÍTULO I. MEMORIAL

Acredito que conhecer um pouco da minha história de vida pessoal possa auxiliar a quem, de posse desse trabalho, queira compreender melhor o porquê dessa temática e interesse pela Educação.

Sou a filha mais velha de três irmãos. Nasci no dia 23 de outubro de 1979 em Sorocaba. Sempre moramos em casas, o que propiciou termos quintal para as brincadeiras, além daquelas brincadeiras de rua como: roda, *betz*, carrinho de rolimã, etc.

Tenho recordações que na infância a “brincadeira” que mais gostava era a de ser professora, lembro-me que tínhamos lousa, giz e montávamos uma sala de aula imaginária no quintal, na qual os meus alunos eram minha irmã do meio e outros amigos da mesma faixa etária. Essa memória gera em mim uma grande satisfação, creio que era esse o sentimento de criança que havia em mim nessas situações.

Sempre gostei muito da escola, fui muito estudiosa e tinha boas notas. Cresci com o desejo de ser professora, quando me perguntavam: “o que eu queria ser quando crescer”, a resposta era: professora.

Porém, terminei o Primeiro Grau (hoje chamado Ensino Fundamental) e ali me deparei já com a necessidade de escolhas profissionais, muitos colegas de classe iam prestar o Vestibulinho Técnico, uma alternativa em estudar junto com o Segundo Grau (hoje Ensino Médio) um curso profissionalizante na escola ETEC Prof. Fernando Prestes.

Interessante que essa quase imposição que nos é feita, pode nos fazer perder os sonhos de infância. Lembro que prestei o “Vestibulinho” para o curso integrado de Ensino Médio + Contabilidade, porém não “passei”, o que me levou a cursar o Ensino Médio normalmente. Lembro que alguns colegas de classe nessa época já começaram a trabalhar, sejam como estagiários numa rede de famosa de *Fast Food* e outros em áreas administrativas, como escritório e até mesmo em lojas.

No último ano do ensino médio consegui o meu primeiro emprego, numa imobiliária, onde tive o primeiro contato com atividades administrativas, e me identifiquei com essa área. Após terminar o ensino médio, me inscrevi na escola técnica novamente, porém agora no curso de Administração de Empresas, passei no vestibular e iniciei os estudos.

Fiz o curso e me formei como Técnica em Administração de Empresas, consegui

estágio na área, quando terminei o curso era o momento do Vestibular. E agora? Nesse tempo voltou novamente aquele sonho de infância de ser professora, queria me inscrever no curso de Letras, porém minha família e amigos me diziam que “professor ganha pouco”, “professor não é valorizado”, etc. Diante desse “falatório” todo acabei fazendo o curso de Administração de Empresas, na metade do primeiro ano veio a vontade de desistir e mudar de curso, mas novamente a família e amigos vinham com aquelas falas alarmantes sobre o professorado. Enfim, terminei o curso, me formei como Bacharel em Administração de Empresas em 2004 e desde então sempre trabalhei em áreas administrativas de empresas.

Aquele sonho de infância ressurgiu em 2010, com o desejo de fazer um novo curso, mas agora o curso desejado. Busquei em outras universidades particulares informações sobre cursos de Pedagogia e Letras e resolvi me inscrever no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Para mim era algo distante pensar em estudar em uma Universidade Pública, mas a nota do ENEM poderia me habilitar a conseguir ingressar também numa universidade particular.

Não me preparei para a prova, não pude ter horas e horas de estudo, mas fui fazer a prova. Havia colocado como primeira opção Pedagogia e a segunda Geografia na Universidade Federal de Carlos *campus* Sorocaba (UFSCar). A minha nota do ENEM não foi alta e não consegui uma vaga já de início e vi que as listas de espera eram bem grandes e acabei não acompanhando mais o processo. E por uma imensa providência, que para mim é Divina, em um domingo de manhã lendo o jornal da cidade, vejo a notícia de que a UFSCar estava convocando estudantes para vagas remanescentes do curso de Pedagogia.

Fui acessar a página e meu nome estava lá. Era necessário ir no dia seguinte (segunda- feira) pela manhã levar os documentos. Eu fui e consegui a vaga, apesar de serem somente três vagas. Sonho retomado! Sonho em processo de realização! Comecei a cursar Pedagogia em uma Universidade Pública a partir do ano de 2011.

No ano de 2014 e minha turma de Pedagogia cursamos a disciplina de Metodologia do ensino de Arte e, como um dos processos de criação realizados nela, criamos uma exposição interativa no *campus* denominada “Retratos de Escola. Marcas. Reflexos. Expressão”. Para sua construção, fomos convidados pela professora a refletir sobre as semelhanças e as desigualdades existentes na diversidade de modelos de escola

existentes. Isso nos levou a compor retratos que expressam alguns valores, pensamentos, ações e marcas impressas em nós, desde o interior das instituições educativas que vivemos e conhecemos.

Naquela oportunidade, eu e meus amigos Debora de Paula Sanches Mello, Elisa Mariana Torres, Laine Horta Lima, Paulo Roberto de Camargo Oliveira e Suellen Cunha da Silva mergulhamos na série de trabalhos *Art School* do pintor pós-modernista George Deem como forma de politizar o espaço escolar, poetizar seus sentimentos conflituosos e expressar algumas de suas percepções sobre propostas escolares impregnadas pelo senso comum. Assim, criamos nossa parte da exposição, denominada “Descortinando imagens. Escolas do ontem, do hoje, do amanhã”.

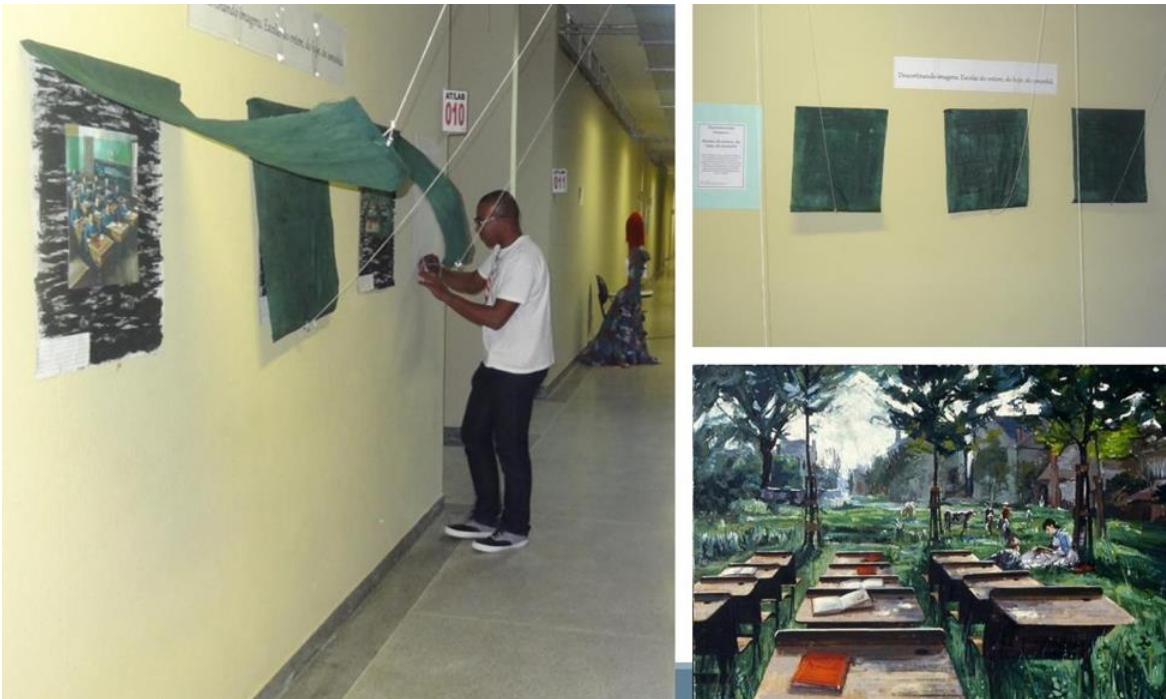


Fig. 1: “Retratos de escola e de suas marcas”. Foto-ensaio composto por fotografias digitais da professora Lucia sobre o trabalho realizado por Debora de Paula Sanches Mello, Elisa Mariana Torres, Josiane Cristina de Oliveira, Laine Horta Lima, Paulo Roberto de Camargo Oliveira e Suellen Cunha da Silva na disciplina de Arte no curso de Pedagogia.

Na figura 1 se observam pedaços da nossa exposição de arte que refletiu sobre a escola que tivemos e a escola que sonhamos ter, com quadros de George Deem, tais como este que compõe o ensaio chamado “Hoosier School”, de 1987. Naquela ocasião pude pensar de outras formas sobre marcas que a escola nos imprime. O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que nasceu de inquietações das experiências no estágio de Educação Infantil, foi pensado e repensado em muitos momentos da

graduação, sendo que seu tema continuará a me servir de meditação sobre os modos como nos relacionamos e tratamos as pessoas na construção da educação na qual acreditamos.

Em meio à caminhada de estudos, em 2014 ingressei no Processo Vocacional da Comunidade Católica Shalom, ano em que passei a também a me dedicar aí sim uma vocação, no ano seguinte em 2015 ingressei como postulante da Comunidade de Aliança nessa Comunidade.

Agora finalizo esse ciclo, que não se encerra, mas que marca um início de novas possibilidades e realização de novos sonhos. Saindo do quintal da minha casa para uma sala de aula em alguma escola que logo que me formar, eu creio que surgirá. Ser professora, é sonho sim, mas também desejo por uma profissão em que há beleza, há encanto, há possibilidade de construção de relações de respeito – e não de opressão e autoritarismo – mas em que também há luta e trabalho.

3. CAPÍTULO II. Metodologia

Esta pesquisa tem como temática principal as marcas advindas das relações de autoridade e poder entre professora e crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I.

O objetivo do trabalho é compreender o que são essas relações de poder, como se dão as relações na escola e quais são as marcas deixadas no corpo e na vida das crianças a partir dessas relações.

Considerando como essencial uma educação que se faça integral, considerando o corpo e o movimento como formas de expressão e construção de conhecimento na educação da infância, minhas inquietações nasceram a partir das observações realizadas durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil realizado em 2013 em uma escola municipal da cidade de Votorantim, Estado de São Paulo, quando observei dificuldades por parte de algumas professoras no que tange ao respeito pelas crianças pequenas nas interações que se travam no período escolar.

A pesquisa é de natureza qualitativa e de caráter bibliográfico com estudo de campo, visando a compreensão deste assunto que já foi investigado por diferentes autores. Assim sendo, a primeira etapa do processo investigativo – a da revisão da literatura ou levantamento bibliográfico – foi identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre o tema específico do meu estudo, consistindo em

localizar o que já foi pesquisado em diversas fontes, confrontando seus resultados (MALHEIROS, 2011).

Foram utilizadas obras que eu já trazia em meu repertório de estudos desde a graduação, livros indicados pela orientadora deste trabalho e também obras encontradas no levantamento bibliográfico feito em bases de dados, conforme proposta feita pela orientadora.

Após a delimitação do problema de pesquisa e definição das palavras-chave, foram feitas buscas nas seguintes bases de dados: Portal Domínio Público, Scielo - Scientific Electronic Library Online, Banco de teses da Universidade de São Paulo (USP) e Banco de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos (USFCar). As palavras-chave selecionadas foram: Disciplinamento, Corpo, Poder, Autoridade, Punição, Castigo e Marca.

A seguir, apresentam-se as Tabelas de 1 a 4:

Tabela 1: Levantamento bibliográfico realizado no Portal Domínio Público

Portal Domínio Público			
Palavra-Chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências que interessam para a pesquisa	Títulos das referências que interessam para a pesquisa
Disciplinamento	5	1	RENNÓ, Cláudia Martins Ribeiro. Produção de corpos dóceis: uma análise das práticas de disciplinamento e vigilância na escola. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação da Educação da Universidade de Sorocaba - UNISO. Sorocaba, SP, 2009.
Corpo (Área Educação)	131	4	RASERA, Adriana de Almeida Nogueira Costa. A construção de significados atribuídos ao corpo na Educação Infantil. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda. PROSCÊNCIO, P. A. Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010. FREITAS, A. F. S. Corpo, movimento e linguagem: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em

			<p>Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. p.1-144. 2008.</p> <p>FONSECA, A. de C. Disciplinando o corpo de Alice: maravilha e controle na escola contemporânea. 2009. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.</p>
Poder	63	1	<p>MARINO FILHO, As relações de poder e dominação no processo educativo. (Mestrado em Educação) e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.</p>
Autoridade	45	4	<p>ZUCCO, Jucilaine; A ideia de autoridade na educação: Uma perspectiva arendtiana. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.</p> <p>SAMPAIO, Ronaldo Mauricio. As relações de poder e violência no cotidiano escolar: entre a autoridade, a autonomia e o autoritarismo. 2008. 44 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.</p> <p>CASCO, Ricardo. 2007. Autoridade e formação – relações sociais na sala de aula e no recreio. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.</p> <p>FERNANDES, Eliana da F. Pedagogia amordaçada: uma ruptura na rede da vida? Universidade Federal de Pelotas-Faculdade de educação. 2005.</p>
Punição	21	0	-
Castigo	4	0	-
Marca	2	0	-

Tabela 2: Levantamento bibliográfico realizado no Portal de teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP)

USP			
Palavra-Chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências que interessam para a pesquisa	Títulos das referências que interessam para a pesquisa

Disciplinamento	42	1	SOUZA, R. C. Não premiarás, não castigarás, não ralharás... dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955) . 2006. 394f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
Corpo AND Infância (Faculdade de Educação)	20	1	ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos . Petrópolis: Vozes, 2012.
Poder AND Infância (Faculdade de Educação)	24	1	FERREIRA , Patrícia Helena Ferreira. <i>Tramas e grades: Inventários sobre a criança na educação infantil</i> . (Tese Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, 2013.
Autoridade AND Infância (Faculdade de Educação)	2	0	-
Punição	6	1	BISCOLLA, Vilma Melo. Da obediência ao castigo: contradições na pré-escola . 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo.
Castigo	12	0	-
Marca	51	1	DOWBOR, F.F. Quem educa marca o corpo do outro . São Paulo, Cortez, 2008

Tabela 3: Levantamento bibliográfico realizado no Banco de dados Scielo

BANCO DE DADOS: Scielo			
Palavra-Chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências que interessam para a pesquisa	Títulos das referências que interessam para a pesquisa
Disciplinamento (Educação e Psicologia, Psicologia Educacional)	12	0	-

Corpo AND Infância	88	1	BUSS-SIMÃO, Márcia; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué da. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. Educação em Revista, v. 26, n. 3, p. 151-168, 2010
poder AND Infância	57	1	OHLWEILER, Mariane Inês and. FISCHER, Rosa Maria Bueno. Autoridade, infância e "crise na educação" . Cad. Pesqui. [online]. 2013, vol.43, n.148, pp.220-239.
Autoridade AND Infância	6	0	-
Punição AND Infância	15	1	LONGO, Cristiano da Silveira. Ética disciplinar e punições corporais na infância. <i>Psicol. USP</i> , 2005, vol.16, no.4, p.99-119
Castigo	48	0	-
Marca AND Infância15	15	0	-

Tabela 4: Levantamento bibliográfico realizado no Banco da UFSCar

UFSCar			
Palavra-Chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências que interessam para a pesquisa	Títulos das referências que interessam para a pesquisa
Disciplinamento Disciplina	3	0	-
Corpo	20	0	-
poder	17	0	-
Autoridade	3	0	-
Punição	2	0	-
Castigo	1	0	-
Marca	1	0	-

Num primeiro momento foram selecionados os textos considerados relevantes através de leitura superficial, que conforme nos indica Malheiros (2011, p. 119):

A leitura superficial é um tipo de leitura que foca no resumo e no sumário da obra. Seu objetivo é compreender se o texto que é analisado condiz com a

pesquisa que será desenvolvida. Após as leituras superficiais de todos os textos que foram selecionados é possível identificar aspectos faltantes e, com isso, partir para a complementação desses textos de trabalho.

Em seguida foram realizados fichamentos dos textos realizando através de uma leitura mais atenta para criar uma intimidade com texto, identificando os pontos centrais para ter uma visão global da colocação do autor, conforme indicação de Malheiros (2011).

4. CAPÍTULO III. Quadro Teórico

4.1 Relações de poder e autoridade

No dicionário Aurélio (FERREIRA, *Aurélio* Buarque de Holanda, 2010), a palavra autoridade tem o seguinte significado “Direito ou poder de fazer-se obedecer, dar ordens, tomar decisões, agir, etc.” Já a palavra poder, dentre vários significados, também no dicionário Aurélio aparece como: “Ter possibilidade de, ou autorização para.” As palavras sofrem modificações de significado ao longo do tempo, isso acontece devido os acontecimentos ao longo da história, em suas dimensões sociais e políticas. Sobre essa questão, Zucco menciona:

No transcorrer dos tempos certas palavras sofreram gradativamente a deturpação de seu significado passando a designar um sentido distinto do sentido autêntico e original. Isto parece ter ocorrido com a palavra “autoridade” já que suas diferentes concepções tendem a refletir controvérsias, distintas visões de mundo e de teorias sociais e políticas. (ZUCCO, 2008, p. 56)

Zucco através dos seus estudos dos textos da filósofa Hannah Arendt (Linden, Alemanha, 14 de outubro de 1906 – Nova Iorque, Estados Unidos, 4 de dezembro de 1975) pode auxiliar no entendimento desses conceitos:

Seguindo uma perspectiva arendtiana, os primeiros esforços de fundamentação teórico-política do conceito de autoridade estão presentes nas experiências políticas grega. Platão e Aristóteles, ao se aproximarem do conceito de autoridade, foram os precursores do termo, porém, tais tentativas originam-se de experiências extraídas da esfera privada, da família. (ZUCCO, 2008, p. 58)

Interessante notar que Platão e Aristóteles buscaram compreender o conceito

de autoridade a partir de relações familiares e não políticas e para isso há uma explicação de Zucco:

Isto porque os exemplos provenientes do âmbito público-político feriam diretamente aquilo que se reivindicava: um tipo de autoridade compatível com a liberdade, ou seja, que fosse capaz de exercer seu domínio sem recorrer a mecanismos coercitivos. (ZUCCO, 2008, p. 58)

O contexto político era marcado pela tirania, isso foi determinante para escolha de compreensão desse conceito não na esfera pública, mas sim na esfera privada, no convívio familiar, como esclarece Zucco:

Do âmbito público-político se conhecia a tirania: forma de governo na qual o uso do poder volta-se para a obtenção e satisfação de vantagens de quem o exerce e não para os que lhe estão submetidos. Por não se estabelecer pelo consentimento ou pela persuasão, mas pelo uso da força e da violência, a tirania não poderia servir como referencial, pois infringia o princípio da liberdade, uma vez que por meio da força obrigava alguém a fazer (ou não fazer) algo do qual não estava de acordo. As muitas guerras que marcaram a história da Grécia também eram experiências políticas nas quais a necessidade de autoridade era imperativa. Ainda assim, não representavam uma referência válida, pois nesse caso a exigência de ordem e obediência decorria de uma situação temporária não sendo, portanto, propícia para a instituição de um modelo permanente de autoridade como o que se pretendia. (ZUCCO, 2008, p. 58)

Dessas relações cotidianas e privadas Platão já afirmava, de acordo com Zucco (2008), que são muitos os exemplos que revelam a ideia de um conhecimento especializado capaz de conduzir a objetivos propostos. Aquele que sabe, ordena e conduz, enquanto que os que, por implicação, estão subordinados a este, obedecem e executam as determinações do primeiro. Na tentativa de compreender o conceito de autoridade na esfera política, Zucco nos traz a fundamentação de Aristóteles.

Posteriormente, Aristóteles, em sua tentativa de estabelecer um conceito de autoridade em termos de governantes e governados, não atribui à razão as capacidades de feitiço ditatorial ou tirânico determinadas por Platão. A sustentação e fundamentação aristotélica da autoridade situam-se em exemplos na esfera do fazer, na superioridade do perito – que executa algo com domínio – sobre o leigo. Nesse sentido, a distinção entre governantes e governados, entre os que mandam e os que obedecem, assenta-se sobre a perícia, sobre o conhecimento e experiência que alguém possui num domínio particular e que lhe conferem condições (especialmente intelectuais, profissionais ou culturais) para desempenhar determinado cargo ou função, como é o caso do governo, da condução dos homens da polis. (ZUCCO, 2008, p. 58)

Nesses conceitos vemos a questão da obediência que valida essa relação de poder e autoridade. Sempre haverá aquele que está à frente, que detém o conhecimento

e/ou poder e haverá aquele que obedece a sua condução.

Os estudos de Michel Foucault (1987) revelam que a criação de mecanismos voltados a manter poder sobre as pessoas e seus corpos nos remetem aos séculos XVII e XVIII. O autor afirma que processos disciplinares foram se tornando, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação. nesse tempo há uma busca pela disciplina, para qual se aplicam muitos meios de controle do sujeito. Foucault afirma:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. (FOUCAULT, 1987, p. 119)

Rennó (2009) esclarece que nas sociedades soberanas o poder se veicula pela repressão, pela violência, pela lei, e normalmente pelo Estado, enquanto que nas sociedades disciplinares, o poder, pelo contrário, se dá por meio de um exercício progressivo, um controle incessante que se faz valer de práticas discursivas para aplicar-se sobre os corpos dos indivíduos. Elas se caracterizam, sobretudo, por uma relação constante de sujeição.

Com a revolução industrial também há um novo paradigma nessa relação entre poder e autoridade, é preciso preparar os corpos para que atendem as demandas e exigências de uma economia crescente.

Diante disso é preciso manter a disciplina daqueles que se tornaram instrumentos da industrialização, consolidando uma relação de poder e autoridade no trabalho que marcará a sociedade e suas relações. De acordo com Rennó:

O advento da revolução industrial traz novos elementos para o entendimento dessa discussão. Antes da industrialização, o homem determina o seu ritmo de trabalho com a natureza. Com o processo de industrialização, há necessidade de disciplinar e normalizar os corpos no sentido de reformá-los, tornando-os retos, rígidos, e resistentes à jornada de trabalho intensa, preparados para suportar a exigência da produção prevista e almejada pela estrutura do poder econômico, tornando-se útil à sociedade que se afirmava como burguesa. (RENNÓ, 2009, p.14)

Nesse aspecto vemos que essa relação de autoridade e poder marcam uma desigualdade entre as partes.

Só há autoridade se, e tão-somente se, os que a ela estão subordinados reconhecem sua legitimidade; se se admite que um encontra-se em posição de preeminência em relação aos demais. Logo, havendo autoridade, não há igualdade, dado haver um que está em posição de superioridade em relação

ao outro. Consequentemente, autoridade e hierarquia são ideias correlatas. (ZUCCO, 2008, p. 68)

São relações que marcam a sociedade nos dias de hoje seja no âmbito político, familiar, escolar, entre outras esferas. A relação de poder e autoridade está presente em todas as relações. O conceito permanece o mesmo, porém o uso de suas atribuições é que pode trazer relações desiguais e muitas vezes desastrosas na convivência social.

4.2 As relações de poder no contexto escolar

O período colonial que herdou uma sociedade escravocrata coloca a escola com um papel de civilizar os indivíduos. Nas palavras de Rennó (2009, p. 35):

Alguns fatos na história da educação brasileira ilustram alguns princípios de moralização e disciplinamento que a norteiam no século XIX: do período colonial é herdada uma sociedade escravocrata, baseada na exploração da mão-de-obra da grande maioria da população, na desigualdade e na injusta distribuição de renda e que anseia por entrar no rumo da civilização. A preocupação na época converte-se em possibilitar um ambiente educativo, e, sobretudo, civilizador, no qual a educação deve primar pelos valores da moralidade e dos bons costumes. Busca-se formar um indivíduo que atenda aos anseios civilizatórios da sociedade, ou seja, um homem educado que saiba se portar em público e domine a oratória e integre os segmentos mais altos da pirâmide social.

Importante lembrar que a escola nessa época privilegia apenas a classe considerada “superior”, a elite da sociedade. Aqui já vemos na escola o uso de castigos numa tentativa de disciplinar e ordenar os alunos. Rennó (2009) conta que para disciplinar, e ao mesmo tempo, formar a clientela elitizada, muitas vezes aplicam-se os castigos físicos nas escolas. Na verdade, o uso ou não do castigo físico, na sua essência - independente da época histórica - possui acima de tudo, um caráter pedagógico e formativo. A autora afirma que “parte-se do princípio de que se pune para educar, ou seja, para não se submeter ao erro novamente: pune-se a desatenção, o atraso, o não cumprimento dos deveres de casa, enfim, há todo um aparato de ideias relacionadas ao caráter educativo à aplicação dos castigos.” (RENNÓ, 2009, p. 36). Mesmo com leis e outras recomendações o castigo ainda era utilizado nas escolas. Rennó afirma sobre a manutenção dos mecanismos de controle:

Outra proibição contra o uso dos castigos físicos segundo Almeida (s/d), desta vez colocada na lei de uma forma mais clara, é a legislação chamada de reforma Couto Ferraz de 1854 que estabelece nas escolas a aplicação dos castigos morais, como a repreensão, a comunicação aos pais do aluno e até a expulsão em casos mais graves. Muda-se a forma, mas permanece o mecanismo de controle e a preocupação exacerbada com a manutenção da

ordem e da disciplina - lembrando que o objetivo era civilizar o povo em um ambiente educativo e moralizador. (RENNO, 2009, p.37)

Nessa época os/as professores/as, muitas vezes por medo de não atender às altas exigências impostas pelos seus superiores, utilizavam os castigos para obter mais disciplina e mais controle dos alunos. Rennó afirma:

As experiências pessoais e a sociedade marcada pela violência, formam como um pano de fundo para justificativa dessas práticas. E, os professores, pelo fato de ficarem receosos de perder o poder dentro da sala de aula, de não conseguir controlar seus alunos, ou, não atender às expectativas de trabalho sério almejado pelos superiores, valem-se do castigo corporal, por ser ele considerado o meio punitivo mais eficaz para disciplinar os alunos e a conduzi-los à tão almejada civilidade. Essa forma de conceber a educação tem como viés norteador primeiramente a necessidade de disciplinar, para então, educar, instruir e civilizar. (RENNÓ, 2009, p. 38)

Na escola contemporânea ainda vemos o uso de dispositivos de controle sendo utilizados, isso inclui os castigos. O uso do método Lancaster, pode ilustrar esta questão, uma vez que o comportamento do aluno é induzido através de ordem e gestos, pois o poder disciplinador do método controla todo aquele que ousa fugir da ordem social. É a maneira dos dominantes se manterem no poder divulgando suas ideias e o povo, submisso seguindo-as sem contestação, visto que, um ensino de “massa” não proporciona reflexão e sim, a repetição mecânica de ideias prontas (RENNÓ, 2009).

Após a revolução industrial surgiu um modelo educacional destinado a capacitar o indivíduo para se tornar mão de obra. As pessoas migram do campo para as cidades com visões diferentes, mundos diferentes, origens plurais e pela demanda da expectativa de produção era necessário que essas pessoas se “aglutinem” num todo homogêneo. A Educação “profissionalizante” se torna também lugar de pluralidade, no qual as pessoas precisam se “desenraizar” das suas estruturas primárias para entrarem numa estrutura mais abrangente que é o Estado. De acordo com Rennó:

A revolução industrial muda os procedimentos de produção. O processo produtivo dos antigos povos e civilizações é de característica manufatureira e artesanal, ou, de natureza mecânica em contextos mais desenvolvidos e, está muito vinculado a um processo peculiar: o ritmo da natureza, as características ambientais, e o corpo do homem estabelecem a execução do trabalho. Como a revolução industrial traz a força motriz às máquinas para frente de produção, o processo se inverte - a jornada de trabalho e suas metas de execução passam a determinar a ação do corpo. O homem assume, enquanto mão-de-obra, uma nova condição: é agora um dos elementos da produção a que precisa estar ajustado. O ritmo de trabalho, o conhecimento do funcionamento das máquinas e adaptação a elas, os turnos de trabalho, e, sobretudo, o cumprimento da produção prevista e almejada pela estrutura do poder econômico, devem estar ajustados entre si (RENNÓ, 2009, p. 25).

Diante dessa realidade a escola e suas pedagogias também acabam se configurando para atender às expectativas não da criança, mas do mundo do trabalho, como explica Rennó:

Com o crescimento populacional e o aumento da produção industrial, a instituição escolar, dentre outras instituições - ciente que a sociedade está em constante evolução
- vê no indivíduo e na sua “boa educação” o meio pelo qual é possível conquistar o progresso da sociedade. Não só o progresso, mas também a adequação do indivíduo ao contexto social em que ele se encontra. (RENNO, 2009, p. 27)

No ambiente escolar, o próprio formato de sala de aula (considerando a maioria conhecida por nós) já caracteriza uma relação de poder entre professor/a e estudantes: note-se que o professor se posiciona à frente dos alunos, que devem estar enfileirados e sentados em suas carteiras/cadeiras. Mesmo na Educação Infantil já encontramos esse formato usual.

A criança já compreende que há alguém no “comando”. Ao entrar na sala de aula já fica claro quem “manda” e quem “obedece”. A própria escola já prepara todo o seu itinerário e plano de ensino pedagógico para que o aluno se “enquadre” no seu lugar nessa relação de poder. Conforme nos confirma Rennó (2009) na escola há diversos dispositivos disciplinadores, tais como a avaliação diária, aqui entendida como registro constante de comportamentos e atitudes; os exames, provas, testes, não importa a categoria usada para identificá-los. Essa realidade já é encontrada na Educação Infantil. Porém no papel do/da professor/a e suas especificidades há outras disposições que diferem desse contexto:

Na Educação Infantil, os conhecimentos não são apresentados sob forma de disciplina escolar. A professora que atua na Educação Infantil, ao ensinar as crianças, lança mão de conhecimentos que internalizou no seu curso de formação, saberes oriundos da Psicologia, da Sociologia, da Didática, da sua experiência no Estágio Curricular. Há também os saberes experienciais, os quais são saberes da prática, que o professor constrói no cotidiano com as crianças. (PROSCÊNCIA, 2010, p. 44)

A escola é vista pela sociedade como um lugar para aprender alguma coisa, para se tornar “alguém na vida”, logo irá para a escola quem precisa aprender algo e lá encontrarão aqueles que sabem. A escola se torna algo poderoso, conforme nos aponta Fonseca (2009, p. 28): “A escola é frágil, e é também forte e poderosa. É objeto de propaganda política, é esperança de uma vida melhor para famílias de baixo poder aquisitivo, é conquista e orgulho nacional”. Aqui já notamos o início de uma relação de poder: quem quer ou precisa aprender versus quem sabe. Nesse ponto é perceptível quem

tem mais poder: quem está na posição de “ter” o conhecimento, o saber desejado pelo outro e esperado pela sociedade. Quando se passa pelo portão de uma escola, é como se estivéssemos entrando num lugar onde nada sei, para encontrar quem sabe mais e ali se vai construindo uma relação entre professor/a e estudante. Casco afirma:

O professor é a figura de autoridade, legitimada pela sociedade, para atuar na formação dos indivíduos, na sociedade. Tal fato impõe refletir sobre as implicações do exercício de sua autoridade professoral, na formação das crianças, já que são duradouras e, por vezes, problemáticas. (CASCO, 2007, p. 26)

A escola possui funções de transmitir conhecimento, de desenvolver as habilidades dos alunos, porém diante das exigências da sociedade em vias de uma evolução tecnológica e produtiva, a escola cede a esses anseios, como afirma Rennó:

Enquanto instituição social, a escola cumpre vários papéis: ela é transmissora de conhecimento, deve desenvolver habilidades e preparar o indivíduo para a sociedade em que ele vai viver e na qual vai atuar social e produtivamente. A sociedade espera que a escola, enquanto força reprodutora, eduque e desenvolva no indivíduo um padrão ajustado do cidadão que ela precisa/almeja, ou seja, que esse cidadão se enquadre aos moldes da sociedade mesmo que isto signifique submeter ao social, o que o indivíduo considera ideal para si, mediante seus interesses, valores, princípios.

Portanto, cabe à escola além do seu papel pedagógico de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, cumprir a formação social do indivíduo nas perspectivas de sujeito coletivo. O disciplinamento concorre como um dos fatores que atuam significativamente nessa função social exercida pelas instituições escolares. (RENNO, 2009, p. 27)

Na escola já se vai tomando consciência de que há alguém para se obedecer, pois o/a professor/a se coloca à frente numa mesa maior, fica de pé (na maioria das vezes) enquanto os/as estudantes permanecem sentados/as. Para sair da sala é necessário pedir. Se levantar da mesa, será questionado/a. Na escola há tantas “regras” a serem seguidas que vão construindo essa relação de professor/a versus estudante, um que “manda” e outro que “obedece”. Todas essas regras não estão somente dentro da sala de aula, mas também no recreio, quando sempre há alguém controlando as brincadeiras ou cuidando do portão para que ninguém “fuja”. Frases como “Não corra”, “não se suje”, “Não pode repetir a merenda” vão mostrando para as crianças quem tem poder e quem não tem dentro da escola.

Regras são necessárias para viver em sociedade e a disciplina, no sentido da dedicação, do foco, da atenção, da conduta de organização, é muito benéfica para as pessoas desenvolverem seus projetos. Rennó afirma sobre este sentido da palavra

“disciplina”:

Portanto, uma certa dosagem da disciplina, na medida adequada, é necessária para que se possa ter acesso ao conhecimento e ao esclarecimento, pois a “falta de disciplina pode colaborar para a perpetuação da dominação, por meio da negação ao acesso à cultura, ao esclarecimento, resultando na impossibilidade de diferenciação” (p. 61). Por este ângulo, a autora quer dizer que por meio da disciplina se adquire cultura, pois sem ela o indivíduo se torna acrítico. (RENNO, 2009, p.41)

O problema não está em se ter disciplina, em seu sentido de determinação e constância, mas sim no disciplinamento e na opressão contra o mundo infantil com utilização de métodos que há muito tempo estão condenados, tais como a utilização de castigos morais e regras de conduta que atendam as expectativas de adultos. Rennó afirma:

O convívio em sociedade demanda uma série de adequações, normas e valores. Do ponto de vista corporal, é importante salientar que o controle sobre os comportamentos se faz necessário para uma boa convivência. E, também exige conformidade a certos valores sociais da cultura e padrões de comportamento culturalmente desenvolvidos e socialmente entendidos como necessários, visto que a sociedade é paradoxalmente heterogênea, pois é formada por muitos indivíduos, de diversas classes sociais, com diferentes anseios e objetivos, e de vivências diferenciadas. (RENNO, 2009, p. 41)

Em muitas escolas um “bom professor” é aquele que mantém a classe “controlada”, que consegue manter o silêncio. A sala de aula se torna um lugar de silenciamento e de não-movimento para que o/a professor/a possa muitas vezes estar bem perante a Direção e/ou coordenação, tal como afirma Fonseca:

A disciplina na escola é justificada por seu uso futuro, para além da escola. Naturalizada, tornou-se parâmetro de qualidade do trabalho docente: o bom professor é aquele que consegue manter a turma quieta, dominada. A escola tem dificuldade em lidar com os alunos que não se enquadram, por não buscar “ler” a indisciplina, identificando os fatores que levaram a tais ações e procurando compreender o que os atos praticados podem revelar. Ao contrário disto, a escola se configurou lidando com a indisciplina a partir da norma, com suas correspondentes punições. (FONSECA, 2009, p. 47)

Porém sabemos que quando a porta da sala de aula se fecha, ali se consolida uma relação única entre professor/a e estudantes e, nesse momento, o/a professor/a pode escolher qual caminho deve seguir com os/as alunos/as, assim como menciona Sampaio:

Ao estudar essas relações de poder no cotidiano escolar, mais precisamente na sala de aula, há uma espécie de confronto com a autoridade docente e sua manifestação na relação professor e aluno. O que realmente acontece na sala de aula quando a porta se fecha? A autoridade docente aparece como uma das principais questões no âmbito das discussões sobre educação, as quais irão influenciar a aprendizagem, a violência, a indisciplina e a perda da autonomia e, conseqüentemente, o trabalho docente e a formação do aluno.

(SAMPAIO, 2008, p. 43)

Professores/as precisam exercer autoridade dentro da sala de aula, mas uma autoridade no sentido de atuar com competência, com base no direito de organizar, planejar e liderar, ressatando o seu real significado dessa representação. A origem da palavra “poder” – ter autorização para; ser capaz de; estar em condições de – remete a alguém que possui autoridade naquilo que se propõe a fazer. Ou seja, o poder de um/a professor/a numa sala de aula não se dá pelo controle dos seus alunos, no sentido de torná-los obedientes e/ou quietos, mas se dá pela capacidade, conquistada através do estudo de teorias, práticas, metodologias e didáticas, de conduzir as/os estudantes ao encontro do conhecimento, conforme menciona Rennó:

Referir-se a um professor com autoridade, significa entendê-lo como aquele que possui um conjunto de atributos pessoais, formação pedagógica apropriada, dedicação, respeito pelas diferenças, pelos talentos, - que lhe permite impor-se aos outros. A autoridade do professor deve primar, pelo lado da formação pedagógica, pela capacidade para motivar, “conquistar” os alunos, gerir a aula. Significa ser alguém que se coloca na sala de aula como um professor deve se colocar, ou seja, munido de competência, ética, postura, e de saber como realizar o próprio trabalho, ou seja, é uma questão de maturidade profissional. E é na medida em que tais questões são legitimadas no ambiente da sala de aula, que a autoridade lhe é conferida, reconhecida. Quando a ação efetiva é bem trabalhada, o professor exerce eficientemente seu papel. Portanto, ser importante ou ter poder, é uma questão secundária; sua posição hierárquica cairia para um segundo plano do sistema escolar. (RENNÓ, 2009, p. 45)

5. CAPÍTULO 4. Apresentação e análise dos dados de campo.

5.1 Das experiências no estágio obrigatório e reflexões docentes

Neste capítulo a partir do quadro teórico e das vivências no estágio na Educação Infantil, analiso as experiências do estágio à luz dos textos e das indagações levantadas até aqui. Dessa forma abordarei as seguintes questões listadas a seguir:

ITEM	QUESTÃO
A)	Sobre manter a turma enfileirada para atividades.
B)	Sobre padronizar as atividades de forma a atender expectativas padronizadas de aprendizagem
C)	Sobre exposição das crianças e sua vida familiar

D)	De quando vozes marcadas pela violência adentram o espaço.
E)	De quando se é borboleta, mas te tratam como uma lagarta
F)	“Tia por que você fala baixo?”

Cada uma dessas questões contém relatos feitos no Diário de Campo e a partir deles busquei nos autores pesquisados referencial para melhor compreensão dessas práticas.

A) Sobre manter a turma enfileirada para atividades. Prática comum nas escolas e durante o período deste estágio também presenciei desde o primeiro dia.

No primeiro dia do estágio, verifiquei que para todas as atividades (hora do lanche, saídas ao parque, escovação, etc.) as crianças são enfileiradas dividindo os meninos de um lado e meninas do outro. (Nota de Diário de Campo do Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, 2013)

Para todas as atividades as crianças são orientadas a se organizarem dessa forma, em fileiras e muitas vezes até segurando no ombro do colega da frente. As crianças dessa forma, estão numa posição em que fica mais fácil controlar e inibir seus movimentos, já que se sair “fora da fila” a professora irá chamar atenção. Segundo Foucault (1987), o poder disciplinar e a vigilância procedem em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza-se muitas técnicas, dentre as quais, a definição do sujeito pelo lugar que ocupa na série, pela posição que ocupa na fila, pela distância que o separa dos outros.

Nota-se que a disciplina, no sentido de obediência, silêncio e não-movimento, é colocada como o primeiro interesse frente a outras possibilidades de organização para saídas para fora da sala de aula, ao contrário de outros modos de deslocamento que poderiam propiciar movimentos e socializações com o espaço. Rasera (2010, p. 43) afirma:

O excesso de disciplina pode acarretar sérios problemas ao desenvolvimento a criança, já que para que haja uma aprendizagem significativa, a inteligência, o ato motor e a afetividade precisam caminhar juntos. A inibição do movimento corporal durante o processo de ensino-aprendizagem pode inibir também o desenvolvimento cognitivo da criança.

Como segue afirmando Rasera (2010), a ordenação por filas, muito comum nas escolas, é um exemplo da forma de repartição dos indivíduos, onde esse alinhamento obrigatório se traduz num movimento perpétuo, na qual, muitas vezes marcam uma hierarquia de saber ou de capacidades. Essas disciplinas organizadas por lugares e fileiras, criam espaços funcionais e hierárquicos, onde marcam lugares, estabelecem valores, garantem a obediência dos indivíduos. Concordando com a autora, muitas vezes o tempo de escolarização pode vir a se tornar opressivo e acrítico, ignorando as múltiplas potencialidades a serem desenvolvidas na criança.

B) Sobre padronizar as atividades de forma a atender expectativas padronizadas de aprendizagem.

Em diversas atividades havia a orientação da professora quanto a forma de pintar, as cores que as crianças deveriam utilizar, etc. Praticamente todas as atividades eram direcionadas, até mesmo as que envolviam artes, as crianças não tinham liberdade para realizar as atividades. (Nota de Diário de Campo do Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, 2013)

Atividades direcionadas que limitam a criatividade e autonomia da criança dificultam o seu desenvolvimento. Observei no estágio que mesmo propostas de “desenho livre” já são moldadas a seguir um padrão. E por que não deixar que façam como acreditam ser o melhor? Há problema em pintar o tronco de uma árvore de roxo? Ou as folhas de rosa e amarelo? Sobre isso, Fonseca afirma:

A aprendizagem dos conteúdos é minuciosamente planejada, em uma sucessão de etapas imutáveis, que desconsideram a diversidade de crianças, interesses, possibilidades e dificuldades. Cada etapa é prevista e controlada em cada detalhe. Definem-se pré-requisitos que se fundam em disciplina e atenção: cada corpo em seu lugar, na postura estabelecida como correta, organizadamente, passivamente, aprende-aprende o que é dado pronto. (FONSECA, 2009, p. 22)

Conforme menciona essa autora, os corpos infantis são “usinas de movimento e expressão” que são, pouco a pouco, docilizados na escola. Para os diferentes, são direcionadas as punições; para os que não se deixam enquadrar, são concedidos os rótulos

tais como de inadequados, incapazes, incompetentes, repetentes. Alegando oferecer atenção e educação eficiente, a instituição escolar traça um padrão disciplinar do qual todas as crianças devem ser aproximadas. É estabelecido um padrão de “normalidade”, e trabalha-se para que as crianças o atinjam, desconsiderando, muitas vezes, características, experiências, interesses ou expectativas diferentes. Os corpos infantis, tolhidos em sua expressividade e movimento, são docilizados. Para que haja aprendizagem, a escola supõe e impõe silêncio, imobilidade e seriedade. (FONSECA, 2009)

Ao contrário de acreditar em uma educação que padronize a criança, submetendo-a a modelos de como ser-criança, acredito, como Proscêncio (2010, p. 44), que educar na Educação Infantil, signifique proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação entre educador/a e criança e entre criança com criança. Situações que possibilitem a ampliação e enriquecimento das múltiplas linguagens (oral e escrita; matemática; artística; corporal; musical, temporal e espacial) enfim, a pluralidade de conhecimentos.

Como afirma Fonseca (2009), o valor que deve nos mover é o de que o ser humano não é previsível, classificável – não se desenvolve em direção a um padrão fixo. Suas possibilidades são múltiplas: não há limites para as possibilidades do aprender. Assim sendo, a escola pode sensibilizar o corpo, ao propor ações nas quais as crianças possam fazer contato, se revelar, produzir conhecimentos em cooperação. Pode desorganizar, para possibilitar o pensar; pode apenas propor, para abrir espaço à investigação, à experiência, às descobertas, à inventividade, à sua potencialidade, sua capacidade de transformar e de transformar-se.

C) Sobre exposição das crianças e sua vida familiar

Em um determinado dia, o menino Jt. chegou chorando acompanhado pela sua mãe, ele pedia para ela um copo e uma toalha, a mãe prometeu que traria para ele depois, o que não aconteceu. Quando a mãe saiu, Jt. disse sua mãe mente para ele. A professora comentou sobre isso também em particular comigo, sobre as mentiras da mãe de Jt., e depois acabou comentando com outras funcionárias da escola também, gerando uma situação de exposição da criança e sua vida particular. (Nota de Diário de Campo do Estágio

Supervisionado I – Educação Infantil, 2013)

Sabemos que a convivência familiar também pode gerar marcas e violências na vida de uma criança. Diante disso qual o papel da escola? Não estou afirmando que a escola deve assumir o papel da família, porém a escola pode propiciar que essa criança seja acolhida independente de suas realidades familiares e particulares para que possa ter acesso a uma educação de liberdade, pois conforme nos indica Longo (2005, p. 100) “E, enquanto manifestação de sujeição e de coisificação, a violência só pode atentar contra a possibilidade de construção de uma sociedade de homens livres.”

D) De quando vezes marcadas pela violência adentram o espaço.

Em determinado dia a aluna J., que era nova na sala de aula, chegou chorando e não queria entrar na sala, a professora teve que conversar muito com ela para que entrasse. A inspetora de aluno ficava dizendo que ela não era mais “bebezinho” para ficar chorando daquele jeito. As crianças, para incentivá-la a entrar ficavam gritando o nome dela. Quando J. entrou e sentou no seu lugar, outras crianças foram até ela para recepcioná-la, ficaram olhando o material de escola dela e elogiando tudo para agradá-la. Mais tarde a inspetora veio contar quantos alunos tinham (para providências do lanche) e viu que a J. havia entrado e disse: “Ainda bem que entrou ou então merecia umas palmadas...” A professora só fez aquela cara de desaprovação para mim e nada disse para a inspetora. (Nota de Diário de Campo do Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, 2013)

Os padrões de comportamento não permitem choro, não permitem desvios daquilo que se considera “normal”..., mas o que seria “normal” para uma criança? Não ter problemas, não chorar, não reclamar, não sentir, não ser mais criança? Entrou na escola, pronto... não é mais criança, não chora mais...

Rasera (2010) afirma que muitas vezes, as crianças que se comportam “fora da

norma imposta pela escola”, são consideradas como crianças problemáticas, desse modo, fica evidente que a escola quer alunos obedientes, submissos, que controlem o próprio corpo; pois corpos imóveis, calados, são mais fáceis de serem dominados.

Existem muitas ações que conformam expressões da violência dentro do ambiente educativo, sendo uma delas a falta de respeito para com os sentimentos da criança, suas necessidades e aflições. Neste caso, as atitudes da inspetora, bem como suas falas, revelam um tipo de violência ao qual a criança é submetida na escola, que nega os preceitos de respeito que profissionais da Educação devem ter pelo ser-criança, pelas dificuldades, inseguranças e sentimentos que a criança tem. Ambientes que naturalizam a submissão das crianças, tratando-as com tal desrespeito, contrariam a função da escola de ser lugar de apoio e proteção à criança, se tornando facilitadores da violência, em vez de combatê-la.

E) De quando se é borboleta, mas te tratam como uma lagarta

Em outro dia, entrou uma borboleta na sala e as crianças ficaram encantadas com esse fato, chegaram bem perto dela para ver, porém um menino acabou a machucando com uma certa agressividade e todas as crianças ficaram comentando. Foi interessante observar a surpresa das crianças com aquela simples borboleta. Nesse mesmo dia, a professora levou as crianças para o parque, porém algumas delas que não a “obedeceram” durante as atividades na sala ficaram num primeiro momento impedidas de entrar no parque, e foram sendo liberadas aos poucos para entrar. (Nota de Diário de Campo do Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, 2013)

Outra atitude constrangedora que a professora teve, foi a de ter colocado duas crianças de castigo em dias diferentes, as colocando sentadas numa cadeira viradas para a parede. Achei algo totalmente desnecessário, além de ser uma violência, afinal são crianças... e não entendi o motivo desses castigos, ficava me perguntando e pensando: por que não

dialogar com elas? Qual o sentido do castigo? Isso vai levar essas crianças a quais atitudes? ... Me parecia que a intenção da professora era a de fazê-las pensar sobre o que haviam feito, porém precisa demonstrar o “erro” delas para toda a sala como se dissesse “Viu, se vocês não se comportarem, também serão castigados assim” (Nota de Diário de Campo do Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, 2013)

Sabemos que uma borboleta foi um dia uma lagarta... A borboleta pode voar, a lagarta não pode, borboleta tem cores, a lagarta tem uma única cor, a lagarta se fecha num casulo, a borboleta se liberta.

Por que uma criança não pode brincar? Quais são as consequências da proibição do brincar na vida da criança? Por que uma criança só pode obedecer? Por que uma criança merece um castigo? A borboleta se tornou para mim uma metáfora da criança e suas possibilidades de ser criança na escola. A criança precisa viver a liberdade de ser criança e as brincadeiras se prestam também a isso: fazer com que saiam do casulo e descubram um novo mundo, não seria essa a educação de que elas precisam? Segundo Freitas:

As diferentes expressões do corpo da criança em busca do conhecimento acontecem como linguagem e esta pode se manifestar em gestos, em movimentos intencionais em direção aos objetos, aos colegas e, com base neles, nas falas, nas mudanças de olhar e de sentimentos. Todas essas expressões estão permeadas de significados e sentidos históricos, sociais e culturais. (FREITAS, 2008, p. 54)

Criança brinca e o brincar educa. Os sentimentos, as vivências são registradas pela criança no seu corpo, no seu intelecto, são marcas que ficam gravadas e que vão moldando e estruturando para um comportamento pré-estabelecido, para uma forma de viver que atenda as expectativas da sociedade com suas regras e imposições. Fernandes critica:

A Educação institucionalizada das sociedades atuais consiste em um processo de enquadramento da pessoa a um modelo determinado pela cultura. Diante disso, leva o “educando” à adaptação a esquemas de convivência considerados adequados àquela sociedade. Conforme as normas de comportamento, programas de conteúdos atuam de fora para dentro, desconsiderando completamente a individualidade, a identidade pessoal. (FERNANDES, 2005, p. 154)

Neste caso, a proibição do brincar e a obrigação de ficar sentada, quieta, parada e de frente para uma parede foram os castigos para algo que nem sequer era possível compreender o motivo de ser considerado “erro”. Neste sentido, a interferência negativa do adulto, por meio do exercício da autoridade, cria a violência psicológica. Neste sentido, aqui se faz a defesa do respeito pela criança e da tarefa de professores/as trabalharem com foco na compressão do universo infantil. Dele faz parte o brincar que, como observou Freitas (2008), permite que as crianças expressem muitos sentimentos, tais como a expectativa, ansiedade, curiosidade, alegria, euforia. Por meio do brincar e dos movimentos elas demonstram interesse, atenção, aprendem na relação com o outro, com os objetos, com o espaço. Esta pesquisadora observou que as crianças têm “necessidade de brincar”. Sendo assim, proibi-las de se mover e de brincar significa impedi-las de ser-criança e de aprender.

F) “Tia por que você fala baixo?”

Teve um certo dia que a professora não estava e foi uma professora substituta, nesse dia houve um momento que fiquei sozinha com as crianças as ajudando com uma atividade enquanto a professora ia buscar outros materiais. Eu falava com elas com o meu tom de voz normal, e um dos meninos, veio e me perguntou: “Tia por que você fala baixo?, e essa fala foi muito significativa para mim e me fez refletir muito sobre as questões que envolvem a relação professora e criança, fiquei pensando que para esse menino vir me perguntar isso, foi porque ele já está acostumado com gritos e nele houve um estranhamento de alguém dar uma palavra de comando; sem gritos, sem xingamentos...(Nota de Diário de Campo do Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, 2013)

Existe um tom de voz eficaz? Gritos ecoam a todo tempo nas escolas, salas de aula, recreios, refeitórios... E por que não podem gritos de exaltação diante de uma descoberta de algo novo, um grito de alegria por simplesmente estar brincando? Quantos gritos são sufocados? Quantos gritos são registrados em nós? Rasesa afirma:

As professoras de Educação Infantil utilizam de forma demasiada, as regras e normas, formando assim, cidadãos domesticados e submissos, que servirão de trabalhadores obedientes para a sociedade. A escola busca através da docilização dos corpos, a manutenção do sistema quo. (RASERA, 2010, p. 64)

5.2 As marcas deixadas no corpo desde as relações de poder no contexto escolar

Quando falamos do corpo, tratamos da totalidade do ser, de tudo aquilo que se é, se faz, se pensa e se cria através dele. No corpo estão marcadas nossas histórias, nossas emoções. Fátima Freire Dowbor (2008) afirma que quem fala de corpo fala de história de vida, das marcas que cada um traz consigo. Então, a autora relata:

Por essa razão, sempre dei muita importância ao resgate da história de vida do educador no seu processo de formação. Aqueles que trabalham com educação deveriam ter como desafio principal educar sua ação, seu corpo, na direção da vida. Educação deveria ser sempre vida e nunca morte. Mas para ser vida e não morte temos de acreditar que somos capazes de aprender, de criar, de amar, de sonhar, de desejar, como também de odiar e de se rebelar. (DOWBOR, 2008, p. 47)

Como afirma Raser (2010, p. 27), inspirada pelos estudos de Henri Wallon (1872-1962), professores/as devem acolher as manifestações motoras e afetivas das crianças, pois a aprendizagem se dá sobre uma base orgânica (ato motor), e depende da motivação da pessoa em aprender (afetividade). O movimento é tudo o que pode testemunhar a vida psíquica da criança, principalmente da criança pequena, que ainda não se expressa com tanta fluência por meio da palavra. O corpo absorve todas as emoções vividas, as crianças vivem suas emoções expressadas no seu corpo, através dos seus movimentos e posturas. Assim também afirma Almeida (1999):

O corpo é, por assim dizer, o instrumento de trabalho das emoções. Ele tem prioridade de absorver as formas imprimidas pela emoção. Portanto, com essa sensibilidade para expressar as reações de ordem afetiva, o corpo assume a função de veículo das emoções no meio social (ALMEIDA, 1999, p. 75).

Dessa forma, se a professora compreende que a criança é um todo, que seu corpo recebe todas as marcas vividas, a sua prática será outra. Como afirma Proscêncio:

Quando a professora tem a consciência do corpo como totalidade, certamente a sua intervenção terá outros olhares sobre as crianças. Olhares que irão contemplar atividades que atendam ao desenvolvimento do todo, sem supervalorizar um aspecto sobre outro; que possibilitem a criança refletir sobre aquilo que estão fazendo e, desse modo, abstrair, compreender e construir seu próprio conhecimento. Com oportunidade para fazer escolhas sem restringir ao tempo de cada atividade forçando a criança a agir

em blocos: para soninho, comer, ir ao banheiro, o que não tem favorecido a individualidade e emancipação da criança. (PROSCÊNCIO, 2010, p. 136)

Em todos os momentos se estabelece uma relação de troca entre professora e criança. A professora envia algum tipo de mensagem, seja uma fala, um gesto, um olhar, etc., e a criança, generosamente recebendo essa mensagem, a ressignifica em si mesma dando respostas seja também pela fala, por um gesto, por um olhar... Freitas diz:

As relações que os diferentes sujeitos estabelecem com o seu meio ambiente material são estabelecidas por meio das trocas. As trocas são realizadas por meio dos gestos, das palavras, de todas as ações inteiramente exteriorizadas em direção aos objetos, a outro sujeito, em diferentes tempos e espaços. (FREITAS, 2008, p. 55)

É muito importante que tenhamos consciência de que todas as atitudes de um/a professor/a dentro da sala de aula são assimiladas pelos alunos, sejam atitudes positivas ou negativas, transformadas em gestos, atitudes, falas. É assim também que “o corpo fala”, que expressa seu pensamento por diferentes movimentos. “O corpo fala porque é capaz de construir palavras, ou seja, atribuir sentido àquilo que toca, vê, escuta, sente o cheiro ou o sabor. O corpo se conscientiza do mundo quando interage com ele, quando compartilha os signos sociais por meio da palavra e de seus diferentes modos de discurso.” (FREITAS, 2008, p. 58)

Diante dessa constatação, podemos questionar: quais as marcas são deixadas? São marcas dos nãos, dos castigos, do obedecer, do se privar, da dor de um corpo moldado e ferido com tantos olhares, tantas humilhações, tantos condicionamentos? Ou marcas fecundas, de conhecimento, de aprendizado, de amor, etc.?

Essas são marcas invisíveis a “olho nu”? A maioria delas pode sim ser vista, talvez quem possa olhar a alma, o coração... Professores/as são capazes de olhar e escutar as crianças. Mas de acordo com Casco, na maior parte das vezes, usam dessa percepção para regerar:

Os professores parecem ser particularmente sensíveis aos signos de inadaptção dos alunos. Traços que expressam certo abandono corporal (má postura na cadeira, por exemplo), desinteresse pelas atividades nas aulas (quando um aluno é flagrado olhando pela janela, ao invés de prestar atenção no professor) ou ainda traços de falta de disciplina (como, por exemplo, letra mal feita, cadernos mal preservados), são signos que evocam a natureza não completamente dominada, que cumpre ao professor oprimir e regerar. (CASCO, 2007, p. 48)

O que um grito de “Fica quieto” pode causar? Um trauma, uma timidez, um privar-se... não podemos afirmar enfaticamente..., mas nós, sim eu você que está lendo,

sabemos que essas marcas existem, sabemos e experimentamos essas relações de poder. Talvez se fizermos memória de nossa trajetória escolar podemos encontrar com os sentimentos que podem nos ter ferido, marcando nossas vidas e fazendo parte do que somos hoje.

(...) o homem, ao nascer, não traz consigo as características, os modos de ser, as aptidões que são características do ser humano genérico. Os produtos do desenvolvimento humano serão apropriados pelos indivíduos na sua convivência social, portanto, a apropriação que o indivíduo faz do mundo humano, se dá pelos outros seres humanos, é mediada pela comunicação na atividade social e se constitui, desta forma, em processo educativo. (MARINO FILHO, 2007, p. 69)

De fato, o convívio social marcará o desenvolvimento das crianças, bem como sua vida com esses acontecimentos. A criança é um sujeito social e histórico, faz parte de uma organização familiar, em determinada cultura, em um determinado momento histórico. As crianças possuem uma natureza singular e precisam ser respeitadas em suas especificidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que esse trabalho me trouxe, bem como a reflexão de todas as questões proporcionou o crescimento do desejo por uma educação de liberdade, uma educação para crianças. Observo que ainda existem realidades de uma educação que não educa, mas que fere... ou melhor, educa sim, mas na dor, na humilhação, na violência. Uma educação que marca o corpo, marca a alma, marca a vida.

Entendo ser possível uma educação que não fere, mas que respeita e educa. Ao construir esse trabalho e refletindo a partir dos textos, discussões e ações realizadas durante o curso de Pedagogia, eu concluo que fui formada para ser professora de crianças. Crianças que brincam, que se expressam livremente, que se movimentam, que criam e recriam seus contextos e suas culturas, que estão descobrindo o mundo. Para elas fui formada. Me identifico com a afirmação de Buss-Simão, Silva e Silva Filho (2010) de que é fundamental aos adultos conhecerem e reconhecerem a infância, bem como conhecerem a si mesmos, pois construímos a infância e os conceitos sobre a infância com base em nossas imagens culturais predominantes, muito arraigadas nos estudos baseados na herança da natureza, combinados com os resíduos de nossas próprias infâncias.

Trazendo à memória passos do percurso até aqui e das indagações deste trabalho, noto que o ser pedagoga é justamente levar a criança a experimentar, descobrir, movimentar, inventar, transformar e ser transformada..., mas não transformada num molde imposto por alguém e sim, na liberdade do ser-criança respeitando seu tempo, sua criatividade, seu corpo, seus sentimentos, sua vida...

Quando aquela criança me questionou “*Tia por que você fala baixo?*”, imediatamente me fez refletir sobre o quanto ela estava, de certa forma, acostumada a ouvir gritos, a ser tratada de forma agressiva. Como podemos não nos impactar com a estranheza de uma criança ao ser abordada com uma fala num tom de voz corriqueiro que utilizamos para conversar com qualquer pessoa? Será que ninguém parou, sentou e conversou com aquela criança para ter uma conversa, para escutá-la....? Acredito que precisemos conversar mais com as nossas crianças, precisemos escutá-las com atenção. Não podemos olhar as crianças como um ser vazio no qual temos que depositar conteúdos, estamos diante de uma criança, um ser em desenvolvimento que possui conceitos, desejos, anseios próprios.

Ainda refletindo sobre as cenas que presenciei no estágio, a primeira coisa que penso é que a criança deve ser respeitada enquanto criança e não como um vir a ser, como algo que só no futuro será alguma coisa. Percebi que é importante os docentes olharem a criança como quem ela é. Em seguida, penso sobre a importância do autoconhecimento na docência. Quem agride, quem grita com o outro, por que o faz? Estar em sala de aula significa saber quem você é, quais são seus valores que te levam a respeitar ou não o outro. Não se vai à escola somente para aprender conteúdos, mas para o convívio social respeitoso.

Existe um caminho que podemos seguir, caminho esse que para mim passa, num primeiro momento, pelo autoconhecimento, fazendo um percurso da própria história, lembrando fatos que nos marcaram na infância e assim olhar hoje e verificar qual a visão que temos de infância e o quanto fomos marcados por vivências positivas e negativas. Precisamos nos encontrar com a criança que fomos e diante das crianças que nos são confiadas hoje, pensar o que nós mesmas gostaríamos de vivenciar, como gostaríamos de ser tratadas. De posse dessa reflexão é preciso repensar as próprias práticas, ponderando sobre suas marcas e como isso pode estar refletindo na vida das crianças nas nossas salas de aulas, questionando: Que marcas queremos deixar na vida das crianças que hoje estão diante de nós?

Outro tópico de reflexão é o da formação docente, na qual é necessária a

abordagem dessa temática, que pode ser um caminho doloroso, mas necessário para a formação de futuros professores. Na minha formação por meio da disciplina “Educação, Corpo e Movimento” tive a oportunidade de identificar e perceber, através dos conteúdos teóricos e das práticas realizadas, essa realidade presente nas escolas, quando diante de uma cena em que a professora gritava, as crianças retraíam seus corpos e se abaixavam. Essas cenas reais me fizeram remeter ao conceito de corpos dóceis de Michel Foucault, fazendo emergir as indagações aqui apresentadas.

Ainda como parte de um novo caminho, acredito na formação continuada de toda equipe escolar. Nem todos tiveram acesso a algum tipo de formação que possa levar a reflexões tais como as que foram propostas aqui. Isso seria possível através de formações dentro da escola a fim de levar a todos a refletirem sobre as violências que as crianças são submetidas diariamente. Acredito pessoalmente, que muitos não têm o grito como um ato violento por exemplo, talvez a história de muitos que hoje compõem a equipe escolar seja marcada pela violência e carregam essas marcas consigo e tenham essas práticas como referências naturalizadas, na forma de tratar as crianças.

Precisamos ainda nos olhar... olhar um para outro e ver nesse olhar que ali há uma história, que ali está uma pessoa que carrega marcas. Nos olhamos rápido demais uns para outros, precisamos aprender a parar, a nos demorar na vida do outro, para assim juntos construirmos um caminho novo, que nos marca sim, mas que não nos ferem.

Eu quero ser uma professora de criança, que respeita o ser-criança. Da criança que brinca, que aprende explorando e que tem liberdade para ser ela mesma.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, S.P.: Papyrus, 1999.
- BUSS-SIMÃO, Márcia; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué da. **Corpo e infância: natureza e cultura em confronto**. Educação em Revista, v. 26, n. 3, p. 151-168, 2010
- CASCO, Ricardo. 2007. **Autoridade e formação – relações sociais na sala de aula e no recreio**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo, Cortez, 2008.

FERNANDES, Eliana da F. *Pedagogia amordaçada: uma ruptura na rede da vida?* Universidade Federal de Pelotas-Faculdade de educação. 2005.

FERREIRA, **Aurélio** Buarque de Holanda. **Dicionário** da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FONSECA, Adriana de Castro. **Disciplinando o corpo de Alice: maravilha e controle na escola contemporânea**. 2009. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. **Corpo, movimento e linguagem: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. p.1-144. 2008.

LONGO, Cristiano da Silveira. **Ética disciplinar e punições corporais na infância**. *Psicol. USP*, 2005, vol.16, no.4, p.99-119

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARINO FILHO, **As relações de poder e dominação no processo educativo**. (Mestrado em Educação) e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PROSCÊNCIO, P. A. **Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

RASERA, Adriana de Almeida Nogueira Costa. **A construção de significados atribuídos ao corpo na Educação Infantil**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2010. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda.

RENNÓ, Cláudia Martins Ribeiro. **Produção de corpos dóceis: uma análise das práticas de disciplinamento e vigilância na escola**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação da Educação da Universidade de Sorocaba - UNISO. Sorocaba, SP, 2009.

SAMPAIO, Ronaldo Mauricio. **As relações de poder e violência no cotidiano**

escolar: entre a autoridade, a autonomia e o autoritarismo. 2008. 44 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ZUCCO, Jucilaine. **A ideia de autoridade na educação:** uma perspectiva arendtiana. 2008. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.