

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Marina Augusta de Jesus Silva Brasil

**RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR/A E CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
OLHAR PARA AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO**

Sorocaba

2021

Marina Augusta de Jesus Silva Brasil

**RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR/A E CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
OLHAR PARA AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

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

Sorocaba

2021

Brasil, Marina Augusta de Jesus Silva

Relações entre professor/a e criança na Educação Infantil: um olhar para as experiências de estágio / Marina Augusta de Jesus Silva Brasil -- 2021. 45f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca Examinadora: Estela Maria Oliveira Bonci, Fabiana Aurora Colombo Garzella

Bibliografia

1. Educação infantil. 2. Relação professor-aluno. 3. Educação da pessoa humana. I. Brasil, Marina Augusta de Jesus Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-5a/CCHB
 Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-254, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
 Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP TCC-FA nº 20/2021/CCPedL-5a/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARINA AUGUSTA DE JESUS SILVA BRASIL

RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR/A E CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Sorocaba, 23 de junho de 2021

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Fabiana Aurora Colombo Garzella
Membro da Banca 2	Prof.ª Dr.ª Estela Maria Oliveira Bonci



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 05/07/2021, às 18:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.536, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0416646** e o código CRC **4F34A1F5**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº
 23112.011101/2021-87

SEI nº 0416646

Modelo do Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Ago/2020

Estela M Bonci

Prof.ª Dr.ª Estela Maria Oliveira Bonci

Fabiana Aurora Colombo Garzella

Prof.ª Dr.ª Fabiana Aurora Colombo Garzella

DEDICATÓRIA

*Para todos os/as professores/as que me trouxeram até aqui
E para todos os/as estudantes que me levarão ainda mais longe.*

AGRADECIMENTO

Aos meus pais que me trouxeram nessa experiência doida chamada vida, me preparando com o que tinham de melhor para encarar o mundo (e não foi pouca coisa).

Ao Universo que me conduziu por caminhos que eu não trilharia por escolha própria, mas que me completam todo dia.

Para todas as pessoas que caminharam comigo nesses caminhos, sejam longas caminhadas ou breves momentos, tocando minha vida com suas vidas e levando um pouco de mim com eles.

Para os grandes amigos que cultivei fazendo trabalhos acadêmicos, nas caronas até a universidade, fazendo arte, discutindo sobre o mundo, rindo e passando nervoso, aprendendo mais com cada um a cada momento.

Para os professores que me receberam com carinho e dedicação, na universidade ou nos estágios, cujos exemplos levarei comigo para sempre.

A todos que passaram e a tantos que ainda passarão,

Obrigada por existirem.

O que eu sou

Eu sou

Em par

Lenine

RESUMO

BRASIL, Marina Augusta de Jesus Silva. *Relações entre professor/a e criança na Educação Infantil: um olhar para as experiências de estágio*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021.

O presente trabalho expressa investigações sobre as relações entre professor/a e criança na Educação Infantil, procurando entender qual tipo de relação melhor favorece o desenvolvimento integral da criança e a importância do respeito permeando essas relações. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caráter bibliográfico com análise de situações de campo, inicia com um capítulo dedicado ao Memorial. No Capítulo II é descrita a Metodologia e no Capítulo III é apresentado o quadro teórico do trabalho, que consiste em compreender qual a concepção atual de infância, qual modelo de Educação Infantil se defende atualmente e como ocorrem as relações de respeito entre professor/a e criança na Educação Infantil. Do último Capítulo constam as análises de três situações ocorridas durante estágios em Educação Infantil. Como resultados, retomados nas Considerações Finais, descobriu-se que na Educação Infantil é preciso atenção para atender às crianças integralmente, focando não apenas no cuidado das necessidades físicas básicas ou no desenvolvimento cognitivo, mas também incentivando as relações sociais e o seu desenvolvimento emocional, atuando em conjunto com as famílias para lhes oferecer as melhores experiências. Que é fundamental reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas e capazes de fazer escolhas. Que é essencial valorizar o/a professor/a da Educação Infantil prezando por uma formação inicial de qualidade e incentivando a formação continuada, sendo indispensáveis processos formativos de sensibilização que permitam ao/à professor/a perceber as muitas possibilidades de atuação com as crianças. Que devemos lutar por condições de trabalho dignas e justas, que permitam tempos, espaços e liberdade de planejamento e de rotina para possibilitar momentos de trocas significativas com as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relação Professor-Aluno. Educação da Pessoa Humana.

ABSTRACT

BRASIL, Marina Augusta de Jesus Silva. *Relationships between teacher and child in Early Childhood Education: a look at the internship experiences*. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) – Federal University of São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021.

This study investigated the relationship between teacher and child in Early Childhood Education, seeking to understand which type of relationship best favors the child's integral development and the importance of respect permeating these relationships. The research, using a qualitative bibliographical approach with analysis of field situations, begins with a chapter dedicated to the Memorial. In Chapter II the Methodology is described and in Chapter III the theoretical framework of the work is presented, which consists of understanding the current conception of childhood, which Early Childhood Education concept is currently defended and how the relations of respect between teacher and child occur in Early Childhood Education. The last Chapter contains the analysis of three situations that occurred during internships in Early Childhood Education. As a result, taken up in the Final Considerations, it was found that in Early Childhood Education, it is necessary that children receive attention fully, focusing not only on caring for basic physical needs or cognitive development, but also encouraging social relationships and their emotional development, working together with families to offer them the best experiences. That it is essential to recognize children as subjects of rights, protagonists and capable of making choices. That it is essential to appreciate the Early Childhood Education teacher, to value his/her quality initial education and to encourage continuing education, and to reinforce that formative processes of awareness that allow the teacher to realize the many possibilities of working with children are indispensable. That we must fight for fair and decent working conditions, which allow time, space and freedom of planning and routine to enable moments of meaningful exchange with children.

Keywords: Early childhood education. Teacher-student relationship. Education of the human person.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. Capítulo I. MEMORIAL.....	15
3. Capítulo II. METODOLOGIA.....	19
4. Capítulo III. QUADRO TEÓRICO.....	23
4.1 CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE CRIANÇA E AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS.....	23
4.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA QUAL SE ACREDITA E QUE SE PROPÕE ATUALMENTE.....	26
4.3 AS RELAÇÕES DE RESPEITO, CONFIANÇA E AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
5. Capítulo IV. ANÁLISE DE DADOS DE CAMPO.....	35
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44

1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como tema a relação entre professor/a e criança na Educação Infantil, buscando investigar qual tipo de relação melhor favorece o desenvolvimento integral da criança.

A pesquisa parte de inquietações vivenciadas em estágios durante a graduação em Pedagogia. Acompanhando o cotidiano de creches públicas e de uma creche privada, pude notar que nem sempre as crianças eram tratadas com respeito pelos adultos que, muitas vezes engolidos pela rotina, não desenvolviam um olhar atento ao tratamento destinado a elas.

Por exemplo, em um estágio no 4º ano do Ensino Fundamental, pude acompanhar uma professora que buscava construir uma relação de amizade e carinho com as crianças, incentivando o diálogo e a troca de experiências. As crianças vinham de um contexto rural-periférico e ela sempre reforçava que elas podiam almejar uma boa formação, um bom futuro, coisa que não creio que já tivessem ouvido. Elas a respeitavam e gostavam muito dela. A professora ainda me contou que fez desde o começo do ano um trabalho intenso com elas para que entendessem que eram uma turma e precisavam se ajudar, que venceriam todos juntos, pois a turma vinha de duas salas separadas com uma grande rivalidade. Tudo isso criava uma atmosfera de harmonia, união e respeito, mesmo em uma sala superlotada e com maioria de meninos, que fazia cada descoberta das crianças muito mais divertida e interessante. Via-se que, talvez pela primeira vez, gostavam de aprender!

Um dia essa professora precisou faltar e veio outra completamente diferente no lugar. Seu primeiro movimento foi desfazer as carteiras da sala (as crianças sentavam-se em duplas ou pequenos grupos e as carteiras sempre ficavam meio “caóticas”), enfileirando-as. Silenciou uma sala que aprendia ao falar, impôs sua autoridade gritando e se afirmando: “Sou eu que mando aqui”. Ignorou as falas das crianças, mesmo sendo coerentes (a lição que passava não fazia sentido para eles, era repetitiva e não havia sido explicada com clareza), prezando pela ordem e o silêncio. Para minha surpresa, ela conseguiu o que queria. A sala se manteve num silêncio que me entristecia, mas que talvez fosse esse o objetivo. As crianças copiavam a lição, porém mal enxergavam o que estavam fazendo, tamanho o desprezo que nutriam pela professora. Em certo momento, ela se ausentou por alguns minutos e a turma explodiu (realmente como se estivessem segurando o fôlego todos aqueles minutos) em reclamações e xingamentos, deixando claro o limite daquele tipo de controle.

A partir dessa experiência de contrastes tão marcantes, passei a recordar e a me atentar mais aos comportamentos dos adultos com as crianças.

Outras situações de estágio que pude observar revelavam professoras e auxiliares de sala que defendiam o comportamento impositivo como medida de segurança para as crianças, como se esse controle através do mando e do autoritarismo fosse o único caminho em uma turma grande de crianças pequenas com poucos adultos para cuidá-las. Creio que seja o mais comum, o mais conhecido, mas não concordo que seja o único e talvez nem que seja o mais fácil.

Pelo contrário, acredito na possibilidade de materialização dos três princípios propostos para a Educação Infantil pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) que são os “éticos, políticos e estéticos” (BRASIL, 2010, p. 16), que estabelecem a necessidade de respeito pelas individualidades, pelas diferentes culturas, pelos direitos de cidadania e liberdade de expressão, entre outros.

Assim, partindo da questão problema principal – “Qual relação professor/a-criança na Educação Infantil melhor favorece o desenvolvimento integral da criança? – foram levantadas outras questões secundárias, sendo as seguintes: qual é a concepção/visão de criança que se tem atualmente? Qual Educação Infantil se acredita e se propõe atualmente? Como se constrói o papel do/da professor/a de estabelecer relações de respeito e confiança na Educação Infantil?

Para respondê-las, busquei inicialmente, na fase exploratória, fazer a leitura de autores como o historiador francês Philippe Ariès (1986), o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (2013) e, por indicação da orientadora, as pesquisadoras da Pedagogia da Infância Julia Oliveira-Formosinho, de Portugal, Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Apezatto Pinazza (2007), ambas brasileiras, além de legislações brasileiras que regulamentam a Educação Infantil e, de outros autores encontrados na etapa de levantamento bibliográfico, organizados em tabelas, constantes do capítulo de Metodologia.

O trabalho inicia-se com um o Capítulo I - Memorial, onde narro minha trajetória e como o tema escolhido esteve presente nas minhas vivências desde a minha própria infância. A seguir, no capítulo “Metodologia” apresento os caminhos percorridos para que esta pesquisa acontecesse, a definição do tema e objetivos, os levantamentos bibliográficos realizados e a origem dos dados analisados posteriormente. Em seguida, no Capítulo III - Quadro Teórico encontra-se o diálogo entre os autores que embasaram a pesquisa, tratando, respectivamente, das concepções contemporâneas de criança e as múltiplas infâncias, da Educação Infantil na qual se acredita e que se propõe atualmente, e das relações de respeito, confiança e afeto na Educação Infantil. A partir dessas fundamentações teóricas, por fim, analiso três casos vivenciados em estágios de Educação Infantil, buscando refletir sobre os comportamentos dos adultos com as crianças, com base nas discussões dos capítulos anteriores.

2. CAPÍTULO I. MEMORIAL

Antes de iniciar as discussões teóricas, fui convidada pela orientadora do trabalho a voltar o olhar para minha própria história, ao percurso da vida que me trouxe até este momento, de conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Ao realizar esse movimento, pude perceber o quanto o tema deste trabalho esteve presente desde as minhas memórias mais distantes, permeando meus relacionamentos e vivências escolares e educativas.

Desde pequena, cresci em uma família muito respeitosa e amorosa, onde o diálogo sempre foi utilizado especialmente nos momentos de dificuldades. Lembro-me de, na medida do possível, ter minha voz ouvida e minhas opiniões respeitadas e quando um “não” mais firme era necessário, tinha um motivo sério que era esclarecido. As situações vivenciadas eram conversadas e explicadas.

Também em casa tive muitos estímulos ao conhecimento. Via minha mãe na faculdade quando tinha 8 anos, sempre às voltas com os textos acadêmicos e estudando junto comigo os movimentos do corpo que aprendia em aula. Meu pai me apresentava o mundo das exatas, ou seja, da física, da matemática, da astronomia, utilizando exemplos práticos do cotidiano e mostrando o saber como parte da vida, e não algo morto dentro de algum livro. Com tudo isso, ainda fui extremamente incentivada a ser criança! Tive muito contato desde cedo com as artes, com a natureza, com esportes e as brincadeiras com os amigos da escola.

Desde pequena sonhava em ir à escola. Estudei em escolas públicas, pequenas e próximas de casa. Ao longo da minha trajetória escolar, fui o estereótipo de “aluna modelo”: a que se comportava, a que entendia a matéria, a que era educada. Por conta disso, sempre tive a atenção e o carinho dos meus professores. Isso, no entanto, me incomodava, pois eu via que meus amigos e colegas muitas vezes não recebiam a mesma atenção, ainda que provavelmente precisassem mais. Muitos, eu sabia, se esforçavam muito mais que eu para dar conta de tudo e entender o que era ensinado, mas, mesmo assim, não eram reconhecidos. Sentia que os conhecimentos que eu via com facilidade na escola vinham das relações privilegiadas que tive com meus pais na infância, e sabia que muitos colegas não tinham a mesma sorte. Muitos professores acabavam me usando como “modelo a ser seguido”, o que eu considerava como uma ofensa aos meus amigos, tão únicos e cheios de habilidades diversas que não eram reconhecidas.

Fiz o Ensino Médio na “ETEC Fernando Prestes”, onde conheci grandes amigos e tive inúmeras oportunidades de sair da minha bolha de timidez, ousando mais e me conhecendo melhor. A arte teve um papel fundamental nessa jornada, pois tínhamos uma gincana que

permeava nossas atenções e expectativas o ano todo e durante os três anos fui umas das responsáveis pelo teatro da minha sala. Nos relacionamentos intensos com aquelas pessoas, fui descobrindo mais de mim. Nas infindáveis conversas pela internet discutindo e construindo o roteiro, nos ensaios e na dificuldade de reunir as pessoas para ensaiar, nas apresentações e nas três vezes que fomos os melhores, sem nunca ganhar de fato a gincana, mas ganhando tantas lições de vida, experiências e amizades que valeram mais que o churrasco de fim de ano, que era o prêmio.

Passsei pelo Ensino Médio com a certeza de que a Educação era o caminho mais eficaz para mudar o mundo, assim como muitos dos meus amigos que seguiram para licenciaturas diversas. Na época, não me imaginava cursando Pedagogia. Tinha um verdadeiro medo de crianças pequenas, fugia de qualquer oportunidade de carregar ou cuidar de bebês, na certeza de que, sendo seres mais frágeis que eu, certamente, “quebrariam”. Sentia que não conseguiria desenvolver com os pequenos as relações mais profundas que eu via como meta na educação: convidar os alunos a rever conceitos, a mudar vidas, a influenciar mais uma geração para auxiliar na transformação do mundo. Com todos esses preconceitos e idealismos em mente, e como uma boa devoradora de livros, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para Letras, em São Carlos. Fui a primeira dos últimos.

No ano seguinte, tentei Pedagogia a princípio pensando na praticidade de poder cursar a UFSCar na minha própria cidade, ainda sem conseguir me imaginar envolvida com crianças pequenas. Passei e me encontrei no curso, nos professores, nos colegas de classe que muito cedo foram se mostrando verdadeiros parceiros. Ali também pude vivenciar inúmeras relações de respeito entre nós da turma, nas incontáveis vezes em que discordávamos de algum assunto em sala, passando a noite debatendo para, ao final, compreendermos que pensávamos de modo diferente e, ainda assim, seguiríamos sendo amigos. Assim também foi nas relações com os professores, em especial com minha orientadora, que desde o primeiro semestre esteve nos acolhendo, respeitando nossas vivências e nossos ritmos.

No segundo ano da graduação, pude atuar como estagiária em uma escola particular com uma turma de crianças de 3 anos de idade. A professora responsável pela turma me acolheu como uma de suas alunas, entendendo que o papel do/a professor/a que aceita um estagiário é de participar de seu processo de formação. Firme e amorosa, me fez perceber ao longo do ano como era incrível trabalhar com crianças daquela idade.

Descobri a imensa capacidade das crianças pequenas (que não quebram!) e que elas têm um monte de coisas para aprender conosco e para nos ensinar. Entre os aprendizados que tive, uma prática recorrente na escola era a de incentivar desde cedo as crianças a usarem sua voz e

a estabelecerem diálogos, especialmente quando algo não lhes agradava. Aprendiam a se posicionar quando contrariados, afirmando “não gostei”, se referindo à atitude que a outra criança teve, e não à outra criança em si. A *atitude* a havia magoado, mas a outra criança não deixava de ser sua amiga por isso; não era uma criança má, apenas havia feito algo que não fora legal.

Pude vivenciar o estágio por um ano e perceber como é rica e possível essa experiência que começa pela mudança do modo de olhar para a criança, aprendendo a olhar “com” ela, abandonando concepções equivocadas de que ela seria um ser raso, sem voz ou conhecimento, mas sim, compreendendo-a como um ser em construção, já com capacidades e habilidades que muitas vezes superam as nossas. (Aos 20 anos de idade na época, eu não tinha nenhuma condição de dizer com firmeza a alguém que houvesse me ofendido que “não gostei do que você me fez”.)

Após isso, vieram os estágios obrigatórios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Nas trocas realizadas com os colegas de sala, pude acompanhar inúmeros relatos de desrespeito de professores/as tanto para com as crianças quanto para com os estagiários e mentalmente agradecia pela “sorte” que sempre tive de me encontrar com bons profissionais.

Realizei esses dois estágios pelo Programa Residência Pedagógica.¹ Atuamos em grupos de 8 estagiárias, em uma escola da periferia da cidade de Sorocaba, S.P., e uma escola rural da cidade de Salto de Pirapora, S.P., experiências que contrastaram com as que tive como estagiária em escola particular.

Por fim, iniciei novo estágio remunerado no início de 2020, dessa vez pela prefeitura de Sorocaba, para atuar em um Centro de Educação Infantil (CEI) perto de casa. Estive em sala por duas semanas, que foram muito ricas e onde pude observar muitos comportamentos com relação ao respeito entre professor/a-criança, e mesmo intervir algumas vezes. Logo na terceira semana, decretou-se em todo país a quarentena devido à pandemia do Covid-19. Em isolamento social, pude me dedicar às leituras e ao processo de pesquisa que leva à escritura deste trabalho.

Em reunião virtual com minha orientadora, mencionei o pensamento que tive ao realizar meus estágios: de que eu tinha tido sorte de estagiar com bons profissionais. Ela convidou-me a refletir sobre o fato de que ninguém deveria contar com a sorte para encontrar relações respeitadas na escola, seja entre profissionais ou entre professor-criança, mas sim, que precisamos lutar por uma formação docente de excelente qualidade, que permita a todos os

¹ O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

profissionais da Educação se constituírem com base em princípios éticos e estéticos, para serem capazes de atuar com respeito e dignidade.

Espero que essa pesquisa possa contribuir para isso.

3. CAPÍTULO II. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como tema a relação de professores/as e crianças na Educação Infantil, buscando refletir sobre qual relação professor/a-criança na Educação Infantil melhor favorece o desenvolvimento integral da criança.

Como objetivo principal, busca investigar a relação professor/a-criança na Educação Infantil, a partir da compreensão dos objetivos secundários, sendo: qual a concepção de criança que se tem atualmente? Qual a Educação Infantil que se propõe atualmente? Qual o papel do/a professor/a em estabelecer relações de respeito e confiança na Educação Infantil?

A pesquisa traz uma análise qualitativa, bibliográfica e com estudo de campo, a partir de experiências da pesquisadora em três creches de Educação Infantil. A pesquisa de abordagem qualitativa pode ser classificada como “Pesquisa Bibliográfica” quando ela é um tipo de pesquisa que busca suas fontes de informação em artigos, livros, dissertações, teses, etc., analisando este material, comparando seus conteúdos, confrontando resultados e chegando a compreensões mais ampliadas do tema estudado (MALHEIROS, 2011).

Em função da suspensão das atividades acadêmicas presenciais como medida preventiva ao COVID-19, esse trabalho foi realizado integralmente durante a pandemia do coronavírus. Assim, houve períodos em que pude me dedicar integralmente à pesquisa e períodos em que diversas outras necessidades demandaram minha atenção plena. Para mim, estudar sobre esse tema em um momento como este foi fortalecedor. Enquanto via ao meu redor sentimentos intensos de tristeza, raiva e revolta, pude me envolver na esperança, na luta por um futuro de respeito a todos e de legitimação do afeto.

As primeiras reuniões de orientação aconteceram de forma online em março de 2020, quando a orientadora do trabalho me perguntou qual era minha inquietação de pesquisa naquele momento da minha trajetória de formação: — "O que te preocupa, que você tem curiosidade, que quer descobrir respostas por meio de métodos de investigação?". Respondi, na ocasião, que me preocupava com questões como o distanciamento e a verticalização das relações professor/a-criança; com nossa sociedade por tanto tempo negar o afeto mesmo a membros da própria família, isso tendo continuidade na escola; com o controle feito na sala de aula por meio do medo e a docilização dos corpos, que estudamos em Michel Foucault (carteiras enfileiradas, vigilância, “dedo duro”, recompensa, demérito...). Sem dúvida, me interessava – e ainda me importam – descobrir possibilidade de experiências e metodologias baseadas no respeito às crianças da Educação Infantil e estudantes dos demais segmentos escolares, respeito por suas

individualidades, suas necessidades, com a possibilidade do conhecimento, da prática e do sentimento atuarem juntos para a constituição de um ser humano integral.

Em continuidade ao despertar da inquietação de pesquisa, foi possível darmos continuidade às etapas seguintes de elaboração da questão-problema, do objetivo principal, dos objetivos específicos, das palavras-chave (ou descritores) para buscas e receber as orientações para realização do procedimento de levantamento bibliográfico.

A etapa de levantamento bibliográfico foi realizada nas bases de dados Scientific Electronic Library Online – SciELO (<http://scielo.org>) e Portal de Periódicos CAPES/MEC (<http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>), a partir das palavras chave “Concepção e Criança”, “Relação Professor Aluno” e “Afeto e Educação Infantil”. Nas duas bases de dados, foi utilizado apenas o filtro de busca para “no título”. As referências selecionadas para esta pesquisa foram organizadas nas tabelas a seguir.

TABELA 1: Levantamento na SciELO- Scientific Electronic Library Online

Palavras-Chave	Número de referências encontradas no total	Número de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Concepção AND Criança	6	1	PIMENTEL, Adelma; ARAUJO, Lucivaldo da Silva. Concepção de criança na pós-modernidade. <i>Psicologia ciência e profissão</i> , Brasília, v. 27, n. 2, p. 184-193, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20 maio 2020.
Relação AND Aluno AND Professor	20	2	VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. <i>Psico-USF (Impr.)</i> , Itatiba, v. 7, n. 2, p. 229-238, dez. 2002. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712002000200012&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 20 maio 2020. MATTOS, Amana Rocha <i>et al.</i> O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. <i>Estud. psicol. (Natal)</i> , Natal, v. 18, n. 2, p. 369-377, jun. 2013. Disponível em:

			http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2013000200024&lng=pt&nrm=iso . Acesso: em 20 maio 2020.
Afeto AND Educação AND Infantil	2	1	CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100015&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 20. maio 2020

TABELA 2: Levantamento no Portal de Periódicos CAPES/MEC

Palavras-Chave	Número de referências encontradas no total	Número de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Concepção AND Criança	12	1	PIMENTEL, Adelma; ARAUJO, Lucivaldo da Silva. Concepção de criança na pós-modernidade. Psicologia ciência e profissão, Brasília, v. 27, n. 2, p. 184-193, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20 maio 2020.
Relação AND Criança	64	1	VIEIRA, Analúcia de Moraes. Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. Revista Iberoamericana de Educación, v. 49, n. 5, 25 maio 2009. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2068 Acesso em: 20 maio 2020.
Relação AND Professor aluno	78	1	CARVALHO, Alonso B. de. A relação professor-aluno e a amizade na sala de aula: por uma outra formação humana na escola. Revista Espaço Acadêmico, v. 14, n. 169, p. 23-33, 22 maio 2015. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27889 Acesso em: 21 maio 2020.

Afeto AND Educação	22	3	<p>CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. <i>Educ. Pesqui.</i>, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20. maio 2020</p> <p>OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. <i>Tocar e Trocar... O Corpo, o Afeto, a Aprendizagem</i>: uma experiência de Formação Continuada em um Centro de Educação Infantil. <i>Construção psicopedagógica</i>, São Paulo, v. 17, n. 15, p. 91-110, Dec. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 maio 2020.</p> <p>GOMES, Gisele Filippini. Sala de aula: espaço da arte e do afeto. <i>ETD - Educação Temática Digital</i>, v. 7, p. 33-45, 7 out. 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/955 Acesso em: 21 maio 2020.</p>
--------------------	----	---	---

Além dos artigos levantados, utilizou-se também para aprofundamento dos temas autores como Ariès (1986), Freire (2013), além de legislações e documentos que regulamentam a Educação Infantil e a proteção à Infância no Brasil.

Os dados analisados partem das vivências da pesquisadora em estágios na Educação Infantil, registrados em Cadernos de Campo a partir da observação participante (VALLADARES, 2007), que pressupõe um tempo longo de observação, a percepção de relações não óbvias do local, interação pesquisador/pesquisado, a interação na rotina de trabalho, entre outros elementos.

Os estágios ocorreram na cidade de Sorocaba - SP, respectivamente em uma creche particular (2017), e em creches públicas (2018 e 2020), todos em turmas com crianças de 3 anos de idade.

4. CAPÍTULO III. QUADRO TEÓRICO

4.1 CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE CRIANÇA E AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS

Para compreendermos quem é a criança e o que é a infância, é importante lembrarmos de que não há uma concepção única e correta para isso. Nas ciências humanas, devemos ter a clareza de compreender os termos e definições como parte de um tempo e de uma sociedade, que se transforma e modifica junto com as transformações da própria sociedade. Nesse caso, ainda temos que considerar que são diversas as áreas do conhecimento que buscam compreender e conceituar este momento da vida. Conforme Oliveira-Formosinho, Pinazza e Kishimoto (2007, p. 2):

Psicologia, filosofia, biologia, pediatria, pedagogia, quando a criança emerge como forma, estas e outras áreas disputam o saber e o poder sobre ela, tendo como mote, em geral, uma visão protecionista ou liberacionista que contribuíram para construir e erigir a ideia de criança e de infância. A pedagogia se constrói também com base na existência de uma infância – mais especificamente com a existência da noção de que a criança precisa ser educada e corrigida.

No livro “História social da criança e da família”, Ariès (1986) demonstra como, com o tempo, os limites etários do que conhecemos por infância variaram muito, ora vendo como bebês o que hoje consideramos crianças, ora vendo como crianças o que hoje consideramos jovens.

Assim também ocorria com as crianças pequenas que até o século XVII não tinham, no francês ou no inglês, uma palavra específica para denominá-las, abrangendo nas mesmas palavras do recém-nascido até aos que chegavam à "idade escolar". Com o tempo, surgiram então termos para caracterizar os bebês e outros para “a criança pequena, mas já esperta” (ARIÈS, 1986, p.45).

No Brasil, a partir da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e trata de sua proteção integral, considera-se como criança a pessoa até doze anos de idade incompleto, e o adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade, sendo que os direitos fundamentais enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e

aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990).

Além dessa variação etária, o papel que a criança desempenhava na sociedade ao longo dos séculos também sofreu diversas mudanças. Ariès afirma que no período da idade média, por exemplo, eram poucas as representações de crianças nas artes, e quando havia, pareciam-se mais com adultos em miniaturas, sem buscar considerar os traços fisionômicos e comportamentais da criança de fato. “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIÈS, 1986, p. 50) sendo a infância considerada como um “período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.” (ARIÈS, 1986, p. 52). O autor menciona que:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deste. (ARIÈS, 1986, p.156)

Até por volta do século XVII, os adultos não costumavam estabelecer relações de apego pelas crianças muito pequenas, pois, devido ao alto nível de mortalidade infantil, muitas acabavam morrendo. Com o tempo, esse olhar foi se alterando e, a partir dos séculos XVI e XVII, a criança passa a ter um papel mais central na família, conforme explica Ariès (1986, p. 158):

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de "paparicação".

Ao mesmo tempo, esse sentimento de apego e de graça pela criança passa a ser questionado por intelectuais, moralistas e educadores, que consideravam a infância como uma etapa a ser vencida, “curada”, como um “Esboço grosseiro do homem racional” (ARIÈS, 1986, p. 162), que deveria ser superado através de uma educação que prezasse pela disciplina e pela racionalidade. Ainda hoje vemos diversos resquícios dessa visão sobre a infância, como sendo um adulto incompleto, um “vir a ser”, como mencionam Pimentel e Araújo (2007, p. 188):

Andrade (1998), investigando famílias, identifica uma problemática que vem sendo mantida e sustentada por um imaginário social: pensar a criança como um “ainda não”, algo que um dia se tornará sujeito (quando adulto) ou ainda uma extensão, um pedaço dos pais.

Essa visão adultocêntrica está tão impregnada em nossas práticas sociais que nos rendemos a ela inconscientemente. Ao perguntarmos a uma criança o que ela quer ser quando crescer, por exemplo, estamos intrinsecamente afirmando que ela ainda não é nada. Pimentel e Araújo (2007, p.186) trazem outros exemplos dessa prática:

[...]Ainda podemos facilmente encontrar, no repertório linguístico de muitas pessoas, a ideia de semelhança entre as mesmas, expressa nas falas dos adultos como: “*Não seja criança!*”, “*Você está sendo infantil!*”, “*Ao agir assim, você parece uma criança!*”, etc. São muitas as situações do cotidiano em que, mesmo sem perceber, depositamos sobre a criança o estigma de incapaz, dependente, inconsequente e não habilitada a emitir opiniões válidas.

A visão que temos da infância, de como as crianças devem se comportar, de qual papel desempenham na sociedade é algo que demonstramos nas nossas ações, no que dizemos e em como dizemos cotidianamente. Etimologicamente, a palavra “infância” deriva do latim, “*infans*”, significando alguém incapaz de falar (PIMENTEL e ARAÚJO, 2007, p. 185), algo que desde muito cedo a criança já é biologicamente capaz de fazer. Será que temos nos preocupado e nos atentando ao que as crianças têm a dizer? Ou seguimos silenciando-as não porque não sejam capazes de falar, mas porque nós não somos capazes de ouvi-las? Mattos *et al.* (2013, p. 372-373) comentam como essa visão aparece na escola:

Um dos discursos mais repetidos e reafirmados na escola é, certamente, o do lugar de imaturidade e de desenvolvimento ocupado pelos alunos. Esse discurso não é apenas afirmado explicitamente (quando a opinião da professora ou do professor prevalece porque ele “sabe mais”), mas está presente em inúmeras práticas e vivências cotidianas (alunos devem assistir silenciosamente às aulas ministradas, alunos precisam usar uniformes, ainda que professoras e professores não, os estudantes não decidem o que vão estudar na escola...). Essa rotina escolar vai construindo a visão que os estudantes (crianças e jovens) têm sobre si, sobre a sociedade em que vivem e sobre a participação que podem ter nela.

Atualmente, temos como base a definição de criança trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (2017), que diz que a criança é:

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, p.12)

Vemos como nossas atitudes são fundamentais para a transformação desse lugar de passividade e submissão em que seguimos colocando as crianças e a importância de considerá-las como parte da sociedade. O adulto-educador desempenha um papel fundamental junto a elas, apresentando-lhes um mundo em que já existe a mais tempo, detendo certo domínio de seu funcionamento. No entanto, justamente por já ter vivenciado muitas experiências no mundo e ter sofrido inúmeras influências que podem ter sido tanto boas quanto nocivas, o adulto corre o risco de cristalizar ideias, de enrijecer condutas e, assim, perder a capacidade de se surpreender e se encantar que tem a criança pequena. Por isso, é essencial para um processo educativo que almeja ser respeitoso com a infância, estarmos sempre abertos a escutar as crianças em suas impressões e sentimentos, entendendo a importância e a força deste trabalho em conjunto, em diálogo e construído por meio de trocas.

4.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA QUAL SE ACREDITA E QUE SE PROPÕE ATUALMENTE

A compreensão que hoje se tem de Educação Infantil só foi construída recentemente. Historicamente, esta etapa da educação esteve vinculada com o olhar que se dava à infância e as suas necessidades. No Brasil, passou por diversas fases no século passado, tendo como foco inicial o assistencialismo, o cuidado, para que as mães que precisavam trabalhar tivessem onde deixar suas crianças. Conforme explica Rosmari Oliveira (2009, p. 93):

Até então, de uma maneira geral em nosso país, como aponta Oliveira (2007), o trabalho nas creches esteve pautado em práticas assistencialistas voltadas à população carente, desconsiderando as importantes tarefas educacionais a serem promovidas nessa fase do desenvolvimento infantil. Já as pré-escolas mantidas por entidades privadas, voltadas para uma camada da população de maior poder aquisitivo, priorizavam a escolarização precoce da criança.

Com o início e o crescimento do capitalismo, a tarefa de educar as crianças que antes cabia inteiramente à família, passou a ser responsabilidade da escola, por um incentivo social para que ambos os pais trabalhassem fora de casa. A criança, que antes circulava pelos espaços

familiares, passou a ser submetida a uma espécie de quarentena (PIMENTEL e ARAUJO, 2007, p. 189), para que pudesse ser devidamente educada e amadurecida e, de um ser inacabado, se tornar um adulto completo. De acordo com Mattos *et al.* (2013, p. 370):

Na modernidade, a construção social da infância como uma etapa de vida específica, que requer atenção e cuidados especiais, se deu em oposição à fase adulta, que seria mais bem preparada e esclarecida para lidar com os problemas da vida. Crianças teriam que ser educadas pela família e pela escola, aprendendo regras, normas e padrões culturais para, posteriormente, poderem participar ativamente da sociedade. Elas deveriam permanecer, assim, protegidas no espaço privado, enquanto passariam por esse processo de preparação para a vida adulta.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, inicia-se um processo de regulamentação e legitimação da Educação Infantil como uma etapa da educação básica e como dever do Estado, de responsabilidade dos municípios. A partir daí, diversos documentos foram buscando conceituar e compreender as funções e propósitos desta etapa, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica em 2013, e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, temos a definição atual da Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12)

Assim, a Educação Infantil vai aos poucos buscando desvincular o enfoque inicial que demandava apenas o suprimento das demandas básicas dos bebês e crianças pequenas, passando a reconhecê-los como sujeitos de direitos e abrangendo outros aspectos do desenvolvimento, tal como rege o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que aponta para o atendimento de diversos aspectos:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) dá continuidade à defesa da indissociabilidade entre educar e cuidar, em uma busca por unir os modelos anteriores de Educação Infantil. Não só cuidado com as necessidades do corpo, como alimentação, banheiro, sono, colo, e não só a preocupação com o cognitivo, mas os dois caminhando juntos para uma atenção plena ao desenvolvimento da criança.

Dessa forma, o papel do/a professor/a da Educação Infantil também vem se transformando e se aprimorando. Antes, priorizavam pessoas, em geral mulheres, que tivessem experiências na “maternagem”, vivências na criação dos próprios filhos ou de outras crianças, valorizando esses conhecimentos informais. Segundo Zilma Oliveira (2007), coloca-se como desafio para profissionais que atuam em Centros de Educação Infantil construir competências que imprimam intencionalidade nas interações entre adulto e criança e que viabilizem um fazer pedagógico pautado na indissociabilidade entre o ato de cuidar e o educar.

Assim, o/a professor/a da Educação Infantil vem cada vez mais legitimando seu lugar, demonstrando a importância de uma formação inicial de qualidade, da formação continuada, e de assumir uma postura de professor/a reflexivo, compreendendo a criança como um sujeito ativo de direitos, com quem podemos estabelecer uma relação de troca de saberes e de construção conjunta do conhecimento, como explicam Oliveira-Formosinho, Pinazza e Kishimoto (2007, p.14), “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui.”

A BNCC (2017) destaca seis “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”, entre eles o direito da criança “**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.” (BRASIL, 2017, p. 38). Na prática, esse direito muitas vezes acaba sendo negligenciado em meio à rigidez da rotina, ao excesso de demandas, à grande quantidade de crianças em uma mesma sala de aula – a denominada “superlotação” – ou mesmo à acomodação dos profissionais da escola aos métodos antigos/tradicionais, os quais são centrados no professor e na transmissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), tendo o adulto dando ordens e a criança cegamente obedecendo. Mediante as concepções atuais de infâncias e os direitos conquistados pelas pessoas nessa faixa etária, é de extrema importância rever nossas práticas, buscando escutar o que a criança sente e tem a dizer.

Uma pedagogia participativa, que parte das necessidades e dos conhecimentos prévios das crianças não deve abrir mão do papel do professor, que atua estruturando os ambientes e

momentos, organizando os processos de aprendizagem, utilizando-se de uma intencionalidade pedagógica. Como afirmam Oliveira-Formosinho, Pinazza e Kishimoto (2007, p. 22), “Uma proposta reflexiva para a construção de uma práxis participativa reconhece que o ato educativo integra esses dois elementos [as crianças e o currículo]” entendendo que quem aprende “recebe o conhecimento e transforma-o [...], reconstruindo-o.”

Neste sentido, a BNCC aponta para o respeito pela criança como ser ativo e para a necessidade de planejamento pedagógico:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BNCC, 2017, p.38)

Mattos *et al.* (2013, p.375) argumentam que essa “[...] relação horizontalizada implica que professoras e professores também precisam ser cuidados pelos alunos, tratados com respeito e reconhecimento, em uma relação em que ambos são responsáveis”, deixando de lado a visão do professor como alguém inatingível, inabalável e sempre no controle de tudo. Esse excesso de controle ilusório demonstra apenas a fragilidade que há por baixo, a dificuldade de lidar com o imprevisível e o desconhecido. Como defende Freire (2013, p. 42):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

É nessa capacidade de reconhecimento da minha própria individualidade que emerge o modo como me relaciono com o outro, entendendo que, adulto ou criança, todos temos o direito de sermos tratados com dignidade e respeitados por quem somos.

4.3 AS RELAÇÕES DE RESPEITO, CONFIANÇA E AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), vemos destacados três princípios que devem ser seguidos na Educação Infantil, sendo eles “Éticos, políticos e estéticos” (BRASIL, 2010, p. 16), estabelecendo a necessidade de respeito pelas individualidades, pelas diferentes culturas, pelos direitos de cidadania e liberdade de expressão, entre outros.

Assim, podemos compreender a importância de tratarmos desse assunto, assegurando que os relacionamentos entre professores e crianças sejam pautados no respeito e na liberdade, visto ser um direito conquistado historicamente e garantido nas legislações.

Para compreendermos melhor como essas relações acontecem na prática, Mattos *et al* (2013, p. 375), relacionam o cuidado, que já vimos como um dos pontos centrais da Educação Infantil, com o afeto, defendendo que:

O cuidado está relacionado ao afetamento, a uma sensibilidade diante das necessidades e demandas que vêm do outro e da necessidade de agir, dando algo de si para atender a esse apelo. Ser afetado pelo outro e poder responsabilizar-se por ele são capacidades necessárias para a subjetivação política em nossa sociedade.

Alonso Carvalho (2015, p. 6-7), baseado na concepção Aristotélica, compreende que “na base da amizade está a igualdade.”, complementando ainda:

Quando as relações tornam-se perversas, instaura-se a tirania, impossibilitando as afeições recíprocas. Experimentar a amizade é considerar a possibilidade de uma vida justa e virtuosa, fundada no compartilhar do que é agradável, no desejo de fazer bem ao outro e de se exercitar na direção de atitudes não baseadas nos interesses individuais, fonte de conflitos permanentes, mas nos colocando como membros de uma comunidade, como pertencentes a uma coletividade, a uma pólis. E não há lugar melhor para se viver essa experiência do que a sala de aula, que pode nos levar a uma existência feliz e virtuosa, compartilhando a prosperidade e suportando as adversidades.

Com essas conceituações podemos perceber a necessidade de compreender que somos iguais no que diz respeito à nossa humanidade, mesmo sendo repletos de diferenças étnicas, de gênero ou de culturas, entendendo que sozinhos não fazemos nada. Como afirma Freire (2013, p. 25) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.”.

Mattos *et al* (2013, p. 370) complementam com a necessidade de perceber essas diferenças hierárquicas que atribuímos aos professores em relação às crianças como “lugares produzidos socialmente, que materializam os valores da sociedade”, completando que “trata-se de lugares que são demarcados relacionalmente, uma vez que uns só se definem quando em relações de troca com os outros.”.

Carvalho (2015, p.7) atenta para as possibilidades de troca que surgem entre adultos e crianças quando somos capazes de ir além desse olhar hierárquico:

Compreender o outro como fenômeno original não pode ser uma relação de sujeito-objeto, porém é preciso dar lugar a um espírito de discernimento da situação em que o outro se encontra, senão o encontro não acontece, a amizade não ocorre e a relação professor-aluno se reveste de um mecanicismo autoritário, vertical ou de uma horizontalidade “espontaneísta” e em grande parte orientada pelos conteúdos que devem ser transmitidos, visto que na sala de aula haveria apenas seres dotados da capacidade de conhecer, excluindo-se a pluralidade e multidimensionalidade do conhecimento e da vida humana.

Na BNCC (2017), um dos objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, no Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, defende que “É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.” (BNCC, 2017, p. 40). Sobre isso, Mattos *et al* (2013, p. 375) comentam como as atitudes dos adultos são essenciais para que as crianças aprendam a reconhecer posturas e práticas que são aceitáveis socialmente:

Mais do que ensinar conteúdos importantes para serem aprendidos, os educadores transmitem valores através da postura ética pela qual lidam com crianças, jovens e com os seus pares. Crianças e jovens são os primeiros a apontarem quando os adultos estão sendo contraditórios ao pregarem aquilo que seria “o correto” e, no entanto, agirem de forma contrária. Não basta ensinar como crianças e jovens devem agir se esses valores não estão incorporados a suas ações.

Assim, podemos compreender a força de nossas práticas, em especial com as crianças pequenas que ainda estão aprendendo sobre o funcionamento do mundo e reconhecendo nos nossos atos, mais do que em nossas palavras, o que pode ou não ser feito. Por isso, é importante que estejamos atentos não só com o que ensinamos, proferimos, mas também com como lidamos com as situações, como nos dirigimos aos outros, sejam crianças ou outros adultos, pois são esses comportamentos que mostrarão o que é aceitável ou não na relação com o outro. Oliveira comenta como essas interações com as crianças acontecem no cotidiano de um Centro de Educação Infantil (CEI) em São Paulo:

No cotidiano dos CEIs, são várias as situações em que o professor precisa lidar com aspectos da afetividade infantil: a separação da mãe; a adaptação a um espaço coletivo de convivência; as muitas tarefas de higiene, alimentação, sono, entre tantos outros cuidados e ações

pedagógicas. Ainda, convém considerar que, na maioria dos casos, o atendimento é prestado em tempo integral, ficando a criança, por muitas horas, afastada do convívio familiar, situação em que o professor passa a representar uma grande referência em sua formação de vínculos afetivos (OLIVEIRA, 2009, p. 94).

Oliveira (2009) trata, em seu artigo, da relação do toque na Educação Infantil, destacando que mesmo com todos esses momentos de cuidado e maior proximidade entre o adulto e a criança, o toque, ferramenta de extrema importância na construção dos vínculos afetivos, não é utilizado de forma consciente, estando envolto ainda em muitos preconceitos e tabus. A autora afirma que:

Muitas vezes, a expressão dos afetos, o embalo de um bebê, o toque corporal ou a massagem realizada pelo adulto cuidador na criança, bem como um abraço de um educador ao colega ou aos pais de alunos, podem ser considerados como atitudes e contatos banais na rotina de um professor. No entanto, se tivermos consciência e cuidado em relação a estes atos e posturas, observaremos o importante valor destas interações e suas contribuições, numa esfera bem mais ampla, para o desenvolvimento das relações humanas. (OLIVEIRA, 2009, p. 18)

Na fala de uma das professoras que participou da pesquisa de Oliveira, percebemos como, muitas vezes, o toque que mais aparece na Educação Infantil é o toque que machuca e oprime, tolhe e não o que acaricia e acalenta, acolhe. A professora E.C. assim relatou:

Percebemos que, pelo menos nos grupos maiores, pouco tocamos as crianças, principalmente as mais tranquilas e tímidas, pois estas não nos procuram ou mesmo não entram em situações que requerem nossa atenção. A nossa preocupação maior está sempre voltada para aquelas crianças mais agitadas, ou seja, **pegamos sempre nas mãos das mais indisciplinadas(...)** (OLIVEIRA, 2009, p. 13, grifo nosso).

Compreendendo o afeto como a capacidade de ser afetado, influenciado pelo outro (Mattos *et al*, 2013; Carvalho, 2014), podemos refletir nos sentimentos que têm sido gerados em nós na relação com as crianças. Segundo Rodrigo Carvalho (2014), há um discurso muito forte com relação ao afeto na Educação Infantil, porém muitas vezes levado de forma rasa, sem refletir de fato no seu significado e suas implicações, sendo considerado um resquício da “maternagem”, das relações de cuidado e afeto ligadas ao papel feminino e indissociáveis dele.

É preciso refletir sobre o afeto e o respeito, sem desconsiderar os “sentimentos negativos” que surgem também nesse espaço. Apenas reconhecendo-os e questionando-os, podemos efetivamente ser “afetados”, assim como afirma Carvalho (2014, p. 7):

O professor é um indivíduo deste mundo e, como tal, encontra-se suscetível aos sentimentos de irritação, angústia, desespero, insatisfação, cansaço, entre outras tantas sensações que poderiam ser elencadas. Ele aprende a controlar o livre fluir de seus próprios sentimentos e estados de ânimo a partir de um longo processo de disciplinamento e correlato aprendizado de autogoverno, que se inicia na família e se estende pela escolarização e pelo convívio social nas demais instituições. Esse autogoverno é de suma importância para que ele possa lidar cotidianamente com as crianças, já que o trabalho na Educação Infantil, além de pedagógico, é também relacional.

Se nós, professores, adultos, seguimos escondendo nossos sentimentos de nós mesmos e de todos e sem saber lidar com eles, como vamos esperar que as crianças saibam fazer isso? Vemos a importância de não negar os sentimentos “politicamente incorretos” que nos surgem, mas de questioná-los, trocando com nossos pares, compreendendo de onde eles vêm e como podemos superá-los. Esses sentimentos, vistos como negativos, surgem revelando falhas e problemas do sistema e, se são engolidos, escondidos, se não questionamos de onde vêm, deixamos passar oportunidades de transformações tanto íntimas quanto sociais.

O afeto e o respeito que devemos nutrir pelas crianças, pelos alunos, não exige a formação acadêmica necessária à atuação docente, o estudo constante e a importância de lutarmos por condições justas de trabalho, que valorizem a profissão e os esforços que despendemos. Lombardi (2011, p.5), trata da importância de boas condições de trabalho para a atuação docente.

Considera-se que boas condições de trabalho estejam ligadas a um conjunto de elementos que dão suporte para que o trabalho docente possa desenvolver-se com excelente qualidade, tais como: formação; materiais de ensino; saúde; instalações físicas das escolas; relações entre pares; salário; progressão na carreira; controles externos, participação e democratização; reais condições de vida dentro e fora da escola, etc. Cada um desses determinantes pode afetar a ação pedagógica, representando desgastes ou avanços no exercício da profissão. (LOMBARDI, 2011, p. 5)

Mattos *et al* (2013, p. 373) comentam sobre algumas dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício docente:

Nesse processo de alienação, tem destaque a burocratização asfixiante da rotina e do fazer da professora e do professor, levando-os a perder a propriedade sobre aquilo que ensinam e produzem, por meio de avaliações padronizadas, rígido controle institucional do conteúdo das aulas, vigilância do comportamento de alunos e funcionários, dentre outras práticas. Além disso, o pouco investimento na formação consistente e a aposta numa “formação continuada”, a expensas do próprio profissional e de sua sobrecarga, devem ser entendidos como um importante elemento do processo de alienação da carreira. Ao se

exigir que a professora e o professor sejam meros técnicos na educação, sua relação com o processo da transmissão, e mesmo o engajamento político com sua prática vão sendo subtraídos do cotidiano escolar.

O afeto e as relações cultivadas com cuidado permeiam também a realidade e as necessidades dos adultos/profissionais. Gostamos de estar em lugares onde somos bem acolhidos, respeitados em nossas diferenças e potencialidades, onde nos rodeamos que pessoas que possam compartilhar conosco vivências e experiências, como Gomes (2009, p. 2) expressa no início de seu artigo:

Minha opção por trabalhar novamente neste espaço escolar baseou-se muito nas relações de afeto e companheirismo que vivenciei, e na vontade de compartilhar meus sonhos e ideias com estas pessoas que tão bem me acolheram.

Assim, compreendemos a importância de pautar nossas relações no respeito, sejam com as crianças ou com outros adultos que atuam conosco. Respeitando suas origens, seus jeitos de pensar e agir, seu tempo na realização das tarefas, suas capacidades e dificuldades, compreendendo nessas diferenças a beleza da diversidade e a oportunidade de aprendermos maneiras diferentes de existir e enxergar o mundo. Como defende Freire (2013, p. 58-59):

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desprezita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Diante disso, cabe-nos refletir constantemente na nossa postura, nas nossas atitudes, nos exemplos que temos deixado para as crianças que convivem conosco. É essencial assumir os sentimentos “negativos” que surgem no exercício da docência para que saibamos lidar com eles e nos permitirmos sermos afetados pelo outro, estabelecendo relações de carinho e respeito. Valorizando a infância e suas construções colaboramos para a construção de uma sociedade mais leve, justa e igualitária.

5. Capítulo IV. ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, trago três experiências que vivenciei em estágios na Educação Infantil, um em escola particular e os demais em dois Centro de Educação Infantil (CEIs) de Sorocaba-SP, todos com crianças de 3 anos. As análises dessas experiências são realizadas com suporte na bibliografia estudada para o desenvolvimento deste trabalho.

Experiência 1 – Escola particular - relato da prática desde meu Diário de Campo:

L.R. era uma criança que com quase 4 anos já estava sendo tachada de bagunceira. Era um menino muito alegre e ativo, e diversas vezes provocava os amigos, derrubando blocos, atrapalhando atividades, tomando brinquedos e gargalhando enquanto as crianças choravam ou, com muita firmeza, replicavam com um “Não gostei!!”. Ainda assim era muito querido pela turma. A professora tratava todos com muito carinho e muita firmeza, a depender da situação, geralmente de maneira equilibrada, mas para ele acabava sobrando mais a segunda parte. Bronca após bronca, ele emburrava e entristecia na hora e momentos depois já estava novamente aprontando. Um dia, logo nos primeiros meses do meu estágio, fui levá-lo ao banheiro e ele começou a fazer xixi por toda a cabine, mirando no chão e nas paredes e gargalhando. Me abaixando para conversar com ele com seriedade, acabei recebendo uma cuspidinha na cara, que naquele momento doeu mais que um tapa. Perdendo a estabilidade, acabei agindo como via os outros fazendo com ele: gritei, briguei, fiz com que limpasse o chão e só parei quando ele parou de rir. Nós dois emburrados, ajudei-o a trocar de roupa em silêncio, sem me reconhecer no modo como tinha agido e sem acreditar que houvesse ajudado alguma coisa. Voltamos para a sala vazia, enquanto as outras crianças estavam no parque e ele se sentou no meu colo chorando enquanto eu busquei acolhê-lo, abraçando e buscando ressaltar as qualidades que eu via nele, como era um bom amigo, como era uma criança alegre e muito carinhoso. Ficamos bastante tempo naquele abraço, nos acalmamos. Depois, conversando com a professora da sala, comentei como achava que aquele momento de acolhimento tinha sido muito mais significativo do que a bronca. Com o tempo fomos nos policiando e mudando nossas práticas com ele, buscando elogiar e fazer carinho antes que ele aprontasse e vimos uma grande diminuição nos conflitos. (Marina Brasil, Diário de Campo, 2017)

Nesse caso, pudemos perceber como antes de ver a criança, via-se o estigma, no caso de “bagunceiro”. Isso impedia que os adultos percebessem e valorizassem outras qualidades, como a amorosidade, o cuidado que tinha com as crianças menores ou que se machucavam, a alegria, entre tantas outras. As crianças, através do que ouviam dos adultos, acabavam também abraçando esse estigma, como vimos em Mattos *et al* (2013, p. 375): “Não basta ensinar como crianças e jovens devem agir se esses valores não estão incorporados a suas ações.” Sobre esse estigma de “mal comportamento”, Viecili e Medeiros (2002, p. 8 e 9) comentam:

[...] há um (pré) conceito dos professores em relação a determinados alunos e isso os leva a se comportarem de modo diferente em relação aos que apresentam história de fracasso escolar e àqueles que são considerados alunos bons ou regulares e que nunca foram reprovados. O fato é que o professor, como personagem central nessas relações, estimula o fracasso, mediante práticas coercitivas com o grupo de alunos que mais necessitaria de apoio e reconhecimento.

A respeito da resolução do conflito, Vieira (2009, p. 7) comenta maneiras para além da autoridade imposta, da relação de mando-obeidência que foi utilizada primeiramente na resolução do conflito.

O conflito é sempre resolvido quando se consegue mostrar para a criança que ela tem uma identidade externa que não representa sua verdadeira identidade e que ela pode interagir com o meio independentemente de qualquer padrão de comportamento já estabelecido por ela mesma ou por terceiros. Pode se mostrar isso para a criança chamando sua atenção para o que acontece, usando o conflito como uma oportunidade para se estabelecer uma nova autonomia ao invés de impor autoridade na tentativa de acabar com o mesmo. Impor a autoridade não significa resolver o conflito, porque o adulto não tem autoridade sobre a autonomia que origina o comportamento que o causa.

A partir dessa compreensão, foi possível a troca de percepções entre os adultos diretamente responsáveis pela turma e pela criança: a professora e a estagiária, que, por manterem uma relação respeitosa e de troca entre elas, foram capazes de avaliar a situação e buscar soluções diferentes, que se mostraram muito eficazes.

Ao receber atenção e carinho, L.R precisava cada vez menos se utilizar de “bagunça” para ter a atenção dos adultos, pois já se sentia visto e valorizado por quem era. Como vimos com Oliveira (2009, p. 18) “[...] se tivermos consciência e cuidado em relação a estes atos e posturas, observaremos o importante valor destas interações e suas contribuições, numa esfera bem mais ampla, para o desenvolvimento das relações humanas.”

Experiência 2 – Creche pública - relato da prática desde meu Diário de Campo:

L. por exemplo, diversas vezes se mostrou incomodada, chateada e chorava, sem que pudéssemos compreender o real motivo de sua tristeza. Nesses momentos, ficávamos de braços atados, sem saber ao certo como agir para ajudá-la. (Marina Brasil, Diário de Campo, 2018)

[na hora do lanche] L. estava muito sentida, incomodada com tudo e não quis lanche. Ao fim do lanche, quando todos estávamos indo para a sala, L. resmungou que queria lanche. Fui com ela na janelinha pedir um bolo, mas ela não quis, disse que queria pão, mas não tinha mais. Me sentei com ela no colo em um banco, tentando conversar e entender por que estava tão triste. Ela disse que a mãe tinha brigado com ela, mas não disse porque, só ficava repetindo isso. Neste momento chegou uma professora que não conheço, que disse que ela costuma fazer drama quando tem gente nova, mas que nessa hora é preciso falar com firmeza com ela. E falou, com muito carinho e muito firme, que era hora de ir para a sala. Na hora a L. assentiu e foi, sem nenhum sinal de tristeza. A professora disse que a conhece há 3 anos e já entendeu o jeitinho dela. (Marina Brasil, Diário de Campo, 2018)

Nessa situação pudemos perceber que o acolhimento, que para L.R foi fundamental, não surtiu o efeito esperado, sendo necessária a intervenção de outra professora que já conhecia a criança e sabia melhor suas necessidades e maneiras de ser. Vale um destaque também para a maneira de falar da outra professora, “com muito carinho e muito firme”, sem negar os sentimentos da criança, mas trazendo-a para a realidade e para o que era necessário no momento.

Novamente a relação de respeito entre os adultos, como vimos com Gomes (2009, p. 2) “Minha opção por trabalhar novamente neste espaço escolar baseou-se muito nas relações de afeto e companheirismo que vivenciei, e na vontade de compartilhar meus sonhos e ideias com estas pessoas que tão bem me acolheram.” neste caso, entre a estagiária e a professora de outra turma, compreendendo a escola para além da divisão “minha turma/sua turma”, mas como um grupo disposto a se auxiliar para o bem comum.

Um questionamento importante a ser levantado é a fala da professora a respeito do “drama” que atribuíam ao comportamento da menina, entendendo o termo aqui no sentido pejorativo de “birra de criança”, desconsiderando a possibilidade de L. estar manifestando uma necessidade importante ou um pedido de ajuda por meio de um ato intrinsecamente humano que é o do choro, da manifestação de tristeza. Situações não raras no ambiente pré-escolar acontecem quando as crianças expressam suas necessidades por meio da linguagem corporal, do brincar, das suas criações, seus faz-de-conta e, não raro, os adultos não sabem perceber.

Ostetto, Ferreira e Prezotto (2015. p. 163) falam sobre a escuta sensível, defendendo que só assim podemos conhecer verdadeiramente o outro em sua totalidade, “seus medos, suas angústias, seus desejos, suas dores, suas alegrias, suas frustrações, seus princípios, suas ideias...”:

Para que a escuta sensível ocorra, é necessário que haja uma parada no tempo presente e que o sujeito se disponha a conhecer sensivelmente o que está sendo expresso pelo Outro e que nas entrelinhas do que não está sendo colocado perceba que junto aos gestos, olhares, emoções vá constituindo este ato de ouvir sem julgamentos e com delicadeza aquele momento. (OSTETTO, FERREIRA e PREZOTTO, 2015. p. 163-164)

A turma do caso citado contava com 29 crianças matriculadas, sendo muito difícil em meio à rotina dedicar uma atenção individual para as dificuldades mais pontuais de cada criança. A frase “ela é assim mesmo” buscava justificar um comportamento de sofrimento da criança, visto que os adultos não tinham condições para auxiliá-la mais profundamente, focando na solução dos problemas imediatos.

Importante ressaltar que a superlotação da turma, o espaço físico da sala, entre outros fatores, são condições de trabalho que dificultam a ação docente, não cabendo aqui culpabilizar os adultos que faziam o possível para cuidar e educar aquelas crianças no contexto em que estavam inseridos. Como vimos com Lombardi (2011, p. 5): “Cada um desses determinantes pode afetar a ação pedagógica, representando desgastes ou avanços no exercício da profissão.”

Com o correr do estágio, não tive oportunidade de conhecer esta criança mais a fundo, nem entender quais eram os motivos para sua grande tristeza.

Experiência 3 – Creche pública - relato da prática desde meu Diário de Campo:

Esse mês comecei um estágio remunerado em uma turma de Educação Infantil (3 anos), e pude acompanhar o início de uma rotina extremamente regrada e rígida, onde as crianças, já há pelo menos um ano na escola, seguem sem

questionar. Apenas um menino, T., não se encaixa pacificamente nessa rotina, por vezes negando-se a seguir uma ordem direta, sendo forçado por ameaças e mais ordens, se debatendo e chorando até fazer as coisas. “É mimado; Precisa aprender a obedecer; Sou eu que mando aqui!; Você não vai ter as coisas do seu jeito!” eram frases ditas pela professora e por auxiliares de sala, na presença dele ou mesmo ditas diretamente a ele. Após alguns dias observando essa relação, decidi tentar fazer algo diferente. Certo dia, ficou para trás na hora de ir escovar os dentes e após um e outro gritos não resolverem, me propus a conversar com ele enquanto os outros saíam da sala. Perguntei-lhe se tinha alguma coisa errada, tentando entender se tinha algum problema concreto com a atividade que iríamos fazer. Ele continuava arredio, sem querer conversar. Mudei um pouco o foco da conversa, perguntando-lhe a cor da sua escova. Naquela pergunta simples e não impositiva, ele desmontou a armadura. Me olhou com curiosidade, contou a cor da escova, ao que reagi com interesse e ele se mostrou mais animado, contando outras cores que tinha nela. “Vamos lá pegá-la então?!”, com animação, e ele foi, sem brigar, sem chorar, sem espernear, pegou a escova, foi comigo escovar os dentes e o que teria sido um conflito extremamente doloroso, se resolveu em uma conversa respeitosa. (Marina Brasil, Diário de Campo, 2020)

Nesse caso, novamente vemos a primeira abordagem de uma conversa mais séria, perguntando se havia algum problema, não surtindo efeito. Diferente das outras situações, aqui o que movimentou a criança foi a ludicidade, a leve mudança de foco de uma ordem impositiva e obrigatória para a demonstração de que a atividade a ser feita poderia ser encarada de modo positivo e divertido. Vieira (2009, p. 7) comenta sobre o posicionamento do adulto nestes momentos, discutindo a ineficácia do autoritarismo:

[...]o adulto deve ver a criança em sua singularidade, sem julgamentos de passado ou futuro, isto é, aceitar a criança real do momento presente: a criança que não quer participar, que bate ou que está fora do padrão de comportamento esperado. Depois, o adulto deve observar como ele próprio se comporta diante dessas questões. Pois na busca de uma posição de autoridade, de querer que todas as crianças se envolvam, ele corre o risco de apenas reforçar o comportamento indesejado, uma vez que, o adulto não controla a autonomia que gera esse comportamento. A autonomia que gera a indisciplina, ou o comportamento indesejado vem da criança. Essa autonomia surge do facto de a criança não se identificar com aquele momento presente proposto pelo adulto. Portanto, ela se identifica com algo externo àquele momento.

Outra discussão que pode ser levantada com essa situação é a da rigidez da rotina, onde as atividades se seguiam maquinalmente, sem pressupor um tempo para dedicar um olhar mais atento às individualidades de cada criança. Compreende-se que essa rotina deve ser seguida, e, se alguém a impede, deve ser moldado para se adaptar. Oliveira-Formosinho, Pinazza e Kishimoto (2007, p. 20) discutem essa pedagogia chamada de “transmissiva”, que prioriza o currículo em detrimento das crianças:

Uma corrente de pensamento pedagógico fixa a sua atenção, de forma exclusiva, sobre a importância do conteúdo do currículo em oposição ao conteúdo da própria experiência da criança, pois se receia que esta possa ser estreita, imperfeita, egoísta, egocêntrica, impulsiva. Define-se que é necessário inscrever, na natureza volátil da criança, a lei e a ordem. O currículo traz um mundo organizado com base na certeza do conhecimento, em que tudo é medido e definido, fugindo à experiência confusa, vaga, incerta da criança.

Cabe lembrar aqui da sobrecarga docente que discutimos anteriormente, entendendo que essa rigidez não depende somente do/a professor/a, sendo por vezes a maneira encontrada para dar conta das salas, muitas vezes superlotadas, das cobranças externas e institucionais, entre outros fatores alienantes (Mattos *et al*, 2013, p. 373).

Vimos nessas experiências a multiplicidade de conflitos e maneiras de resolvê-los, percebendo que não existe uma fórmula que resolva tudo, sendo essencial a compreensão, o olhar respeitoso e permitir-se ser afetado pelo outro para que possamos auxiliá-lo verdadeiramente em suas necessidades. Compreendemos também o impacto da atuação do/a professor/a com as crianças, como afirma Borba (2008, p.5):

O que precisa ficar claro para todos os profissionais da Educação é que, se as interações próprias da sala de aula são carregadas de afetividade, seguramente, esta carga afetiva, seja ela positiva ou negativa, vai exercer influência na aprendizagem. Dessa forma, não se justifica tentar camuflar ou ignorar os conflitos, pois o que importa nas interações escolares é como e em que medida o docente “afeta” os seus educandos; o quanto estes se sentem queridos, protegidos, importantes ou não para o seu professor. E isso não significa “passar a mão sobre a cabeça” da criança; refere-se a não sentir-se ignorada pelo professor. Divergências de opiniões, discussões e brigas entre crianças pequenas são normais e devem ser encaradas e, se necessário, resolvidas com a mediação do adulto, e, neste caso, o estabelecimento de limites e regras é fundamental.

Com as análises, pude aprimorar meu olhar reflexivo, buscando relações respeitosas tanto com as crianças quanto com os adultos que atuavam comigo. Aprendi a evitar o

juízo, compreendendo os desafios envolvidos na rotina e que essas maneiras de agir com o outro partem da formação que esse/a professor/a teve, das suas experiências anteriores na docência e da sobrecarga de trabalho no momento. A mim cabe estar atenta, refletir sobre as atitudes docentes e buscar suscitar essas discussões sempre que possível, velando sempre pelo bem estar das crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão-problema principal da pesquisa – “Qual relação professor/a-criança na Educação Infantil melhor favorece o desenvolvimento integral da criança? – compreendendo a infância como uma construção social variável, entendemos que o papel que as crianças desempenham na relação conosco varia conforme o modo como as tratamos, a qualidade dos espaços que para elas criamos, o grau de escuta que lhes ofertamos. Assim, é nosso dever estarmos sempre atentos para percebermos onde as estamos colocando, entendendo o valor do encontro entre o adulto e a criança e das trocas que podem ocorrer.

Na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, começamos pela primeira infância a demonstrar como nos comportar e agir com os outros, exemplificando o respeito nas relações que travamos com outros adultos e com as crianças, ouvindo com atenção suas demandas e necessidades.

Na Educação Infantil, é preciso atenção para atender às crianças integralmente, focando não apenas no cuidado das necessidades físicas básicas ou no desenvolvimento cognitivo, mas também incentivando as relações sociais e o seu desenvolvimento emocional, atuando em conjunto com as famílias para lhes oferecer as melhores experiências.

Para isso, é essencial valorizar o/a professor/a da Educação Infantil, prezando por uma formação inicial de qualidade e incentivando a formação continuada, lembrando-se de tratar as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas e capazes de fazer escolhas. Devemos sempre lutar por condições de trabalho dignas e justas, que permitam tempos, espaços e liberdade de planejamento e de rotina para possibilitar momentos de troca significativa com as crianças.

É fundamental reconhecer o que sentimos pela docência e pelas crianças, mesmo os sentimentos tidos como negativos, pois fazem parte do relacionamento com o outro e de ser afetado por ele. A partir do reconhecimento destes sentimentos, buscamos compreender suas origens e como podemos transformá-los em força para fazer diferente. Segundo Ostetto, Ferreira e Prezotto (2015, p. 166):

Afirmamos, assim, ser indispensável o exercício formativo de sensibilização que permitirá ao professor perceber sua potencialidade de atuação cotidiana, lembrando que é preciso sentir a escola e vivê-la, indignar-se com o descaso quando ele ocorre, importar-se com práticas justas e adequadas às realidades dos alunos, comover-se com os gestos de afeto que reafirmam a humanidade e implicar-se na produção de contextos educativos que propiciem a criação e a formação sensível dos alunos. É necessário estabelecer contraponto a discursos reproduzidos e deseducar o olhar que parece já acostumado.

Ao “deseducar o olhar que parece já acostumado” exercitamos a reflexão, essencial quando entendemos que lidamos com pessoas que são diferentes entre si. A partir daí passamos a buscar diferentes abordagens para cada situação, nos esforçando na escuta sensível, procurando verdadeiramente conhecer aqueles que estão conosco.

Por fim, a partir dos estudos bibliográficos e dos casos analisados, pudemos compreender que não há uma receita única e universal para lidar com as crianças em suas dificuldades e desafios, visto serem pessoas diferentes com necessidades diferentes. A relação professor/a e criança na Educação Infantil que melhor favorece o desenvolvimento integral da criança está justamente em buscarmos sempre a melhor maneira para lidar com sua necessidade específica, reconhecendo a beleza e a riqueza da diversidade e dos encontros.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ARIÈS, Phillip. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1986.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 03 jun. 2021.

BORBA, Valdinéa Rodrigues de Souza. **A expressão da afetividade na Educação Infantil: Concepções de algumas docentes**. Nucleus, Ituverava, v. 5, n. 1, apr. 2008. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/61>>. Acesso em: 21 maio 2020.

CARVALHO, Alonso B. de. **A relação professor-aluno e a amizade na sala de aula: por uma outra formação humana na escola**. Revista Espaço Acadêmico, v. 14, n. 169, p. 23-33, 22 maio 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27889> Acesso em: 21 maio 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 143 p.

GOMES, Gisele Filippini. **Sala de aula: espaço da arte e do afeto**. ETD - Educação Temática Digital, v. 7, p. 33-45, 7 out. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/955> Acesso em: 21 maio 2020.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Docentes da primeira infância: condições de vida, de trabalho e de formação profissional**. In: Anais XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, S.P., julho/2012.

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

MATTOS, Amana Rocha *et al.* **O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política**. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 18, n. 2, p. 369-377, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2013000200024&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 20 maio 2020.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. **Tocar e Trocar... O Corpo, o Afeto, a Aprendizagem: uma experiência de Formação Continuada em um Centro de Educação Infantil**. *Construção psicopedagógica*, São Paulo, v. 17, n. 15, p. 91-110, Dec. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 maio 2020.

OLIVEIRA, Zilma M. R. (org). **Educação infantil; muitos olhares**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: Oliveira-Formosinho, Julia; Kishimoto, Tizuko Morchida; Pinazza, Mônica Apezato (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

OSTETTO, Luciana. FERREIRA, Luciana. PREZOTTO, Marissol. **Educação sensível: formação e experiência na docência**. In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 7., 2015, Campinas. EBOOK. Campinas: FE/UNICAMP, 2015. p. 157-168. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/7falaoutraescola/arquivos/ebook.pdf> Acesso em 04 maio 2021.

PIMENTEL, Adelma; ARAUJO, Lucivaldo da Silva. **Concepção de criança na pós-modernidade**. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 184-193, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20 maio 2020.

VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante**. *Revista brasileira de ciências sociais*, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, Feb. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012&lng=en&nrm=iso Acesso em 03 maio 2021.

VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves. **A coerção e suas implicações na relação professor-aluno**. *Psico-USF (Impr.)*, Itatiba, v. 7, n. 2, p. 229-238, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712002000200012&lng=pt&nrm=iso Acesso em 20 maio 2020.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. **Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil**. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 49, n. 5, 25 maio 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2068> Acesso em: 20 maio 2020.