



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

A RELAÇÃO PROFESSORA CRIANÇA EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Liana Gonçalves Pontes Sodré*
(UESB)

Jamilye Oliveira Farias**
(UESB)

Lana Souza Fagundes***
(UESB)

Sheila Maria Binas Moreira Braga***
(UESB)

RESUMO

O estudo tem por objetivo discutir questões relativas à relação professor/a x aluno/a. Os aspectos apresentados foram identificados em um processo de formação continuada para professoras de uma escola de Educação Infantil pública. Na pesquisa, efetuou-se o levantamento de um *corpus*, que pode ser entendido como o conjunto de material elaborado durante a formação, analisado e discutido como resultado das questões que emergiram das dificuldades das professoras entre o conhecimento adquirido e o fazer profissional. Os problemas ou as solicitações que foram emergindo tinham por origem as dificuldades ou a distância entre adulto e criança. O trabalho com as professoras mostrou que analisar e discutir a visibilidade da criança ajudou a romper com práticas conservadoras que oprimem as crianças, que historicamente já vêm sofrendo um processo de exclusão. Uma prática hegemônica que está posta, determina a distância adulto x criança e as dificuldades na relação criança x criança. Essas relações precisam ser revistas e analisadas, porque estão na base das dificuldades do professor.

* Graduação nos Cursos de Licenciatura em Psicologia e de Formação de Psicólogo pela UFBA; Mestrado em Educação pela UFBA; Doutorado em Psicologia Educacional pela UNICAMP; Pós-Doutorado pela UFF. Professora aposentada da UFBA, atualmente é Professora Titular da UNEB. E-mail: lsodre@uneb.br

** Bolsista IC FAPESB, UNEB, Campus X. E-mail: jamilyef@hotmail.com.

*** Bolsista IC PICIN, UNEB, Campus X. E-mail: lanasf_99@hotmail.com.

*** Bolsista IC FAPESB, UNEB, Campus X. E-mail: sheilamarya@hotmail.com.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Formação do professor. Conceito de criança.

INTRODUÇÃO

A análise da relação adulto x criança vem ganhando espaço em discussões acadêmicas. Esta discussão é antiga, mas sempre atual, haja vista a distância geracional que foi sendo estabelecida historicamente. Essas distâncias têm trazido problemas sérios para a educação. Nas pesquisas em educação vemos que há uma preocupação com a formação do professor, com sua prática, com os currículos, mas esse olhar para os vínculos que se estabelecem entre o/a professor/a e os/as alunos/as precisam ser mais estudados. As relações corpo a corpo, olho no olho, no dia a dia da escola expõem as dificuldades e os embates que permeiam a relação adulto x criança. É importante ressaltar que em outros momentos de nossa história as gerações não tinham um convívio tão distante quanto hoje e, conseqüentemente, as relações não eram tão conflitantes. Logo, é preciso voltar no tempo para entender por que essa relação tem sido problemática e por que esse debate é ainda atual. Podemos ver um pouco dessas questões nos trabalhos de Ariés (1981), Postman (1999), Gondra (2011), entre outros.

Para analisar a relação professor x aluno ou adulto x criança, procuramos desenvolver, em uma escola de Educação Infantil pública, um processo de formação continuada que não tinha uma estratégia metodológica predeterminada, nem conteúdos previamente estabelecidos. Interessava à pesquisa identificar as questões, as dúvidas ou as dificuldades vivenciadas pelas professoras no seu fazer profissional e, o mais importante, saber o que elas queriam estudar. Este foi o primeiro passo para um trabalho de dois anos dentro de uma escola da rede pública municipal.

Quando decidimos estabelecer as bases desse projeto, pretendíamos que ele se transformasse em um trabalho que atendesse ao ritmo, às características e às



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

demandas das professoras, porque queríamos que a universidade começasse a fazer parcerias com a realidade de uma escola. Interessava estar disponível para compartilhar suas dificuldades, retroalimentar as disciplinas de psicologia ministradas nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, além de também aprender com as experiências das professoras. Pretendíamos identificar conteúdos ou questões que precisam ser trabalhados nestes cursos para que os novos formandos não venham ter as mesmas dificuldades. A universidade precisa se renovar com a realidade prática, buscar trazer as questões da realidade para dentro da universidade, para fazer o diálogo entre teoria e prática.

Desenvolvemos esse projeto em uma escola municipal, os participantes eram todos os presentes, porque as crianças estavam envolvidas, as professoras eram as participantes diretas do processo, os técnicos também, enfim, toda a comunidade acadêmica. A primeira questão que as professoras apresentaram foi a dificuldade para lidar com crianças que tumultuavam as atividades ou tinham algumas características especiais. Logo, a primeira demanda que surgiu não foi de um conhecimento, nem de um conteúdo específico, mas direcionava-se para a relação com a criança que se configurava como uma dificuldade ou um problema nas atividades. Decidimos observar essas crianças para descobrir por que motivo estavam atrapalhando ou não estavam conseguindo acompanhar a turma nas atividades. Um dos procedimentos iniciais foi esse: analisar as dificuldades de algumas crianças indicadas pelas professoras.

Quando o/a professor/a entra em uma sala para começar a dar aula, e fazer parte de um processo de ensino/aprendizagem, surgem dificuldades, que vão sendo sanadas ou não, a partir de duas grandes perspectivas. Primeiro, procuram lembrar algumas coisas que a Academia ensinou e, assim, um conjunto de conhecimentos foi sendo acionados nos embates que surgiram. Outro grande conjunto de saberes acionados são as experiências pessoais que cada pessoa vivenciou enquanto aluno/a, filho/a ou nos modelos de professor/a que



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

rememoram. A partir dessas experiências cada pessoa constrói suas convicções e ideologias, que contribuem para definir as práticas, especialmente quando faltam conhecimentos ou lembranças de conteúdos teóricos estudados. Essas são algumas das estratégias a que cada professor/a recorre para resolver os problemas vivenciados na relação com os alunos e alunas.

Desde o início dos trabalhos ficou evidente que os problemas ou as solicitações que foram emergindo tinham por base as dificuldades ou a distância entre adulto e criança. A forma como você enxerga o outro determina a forma como você trata o outro. Um exemplo disso é que se uma pessoa olha para outra com respeito, com admiração, a trata de uma forma; se uma pessoa olha para outra como quem não entende, vai tratá-la de forma diferente; o tempo que uma pessoa dedica à outra está relacionado com a forma que essa a entende. Não só o tempo, mas também a qualidade do olhar e a postura frente a ela. A forma como cada um se posiciona, olha, a duração do olhar e as expressões faciais falam tanto quanto as palavras, e essas dificuldades vinham permeando as relações.

É importante destacar que um processo de formação não ocorre apenas a partir das teorias estudadas, e todas as professoras da escola eram formadas, eram pedagogas, ou seja, já tinham estudado as teorias, então, era preciso ir além. A formação não consegue produzir mudanças unicamente com a retomada das teorias, ela é influenciada pelas experiências de vida de cada um, porque o diálogo entre a prática profissional e tudo que você estudou é permeado pelas crenças e pelos valores estabelecidos no curso da vida de cada pessoa. A maneira como cada uma resolve suas dificuldades define a possibilidade de uma relação efetiva entre professor x aluno, ou não (FRANCO, 2008).

Os dois recursos fundamentais para o processo de formação continuada foram: a observação direta e os registros. Como a primeira queixa das professoras, ou o primeiro problema que elas apresentaram, foi a atenção a crianças consideradas problemáticas, essas crianças foram observadas nas atividades da



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

escola. Como o projeto contava com a participação de três bolsistas de iniciação científica, elas foram treinadas para fazer as observações e os registros cursivos. As bolsistas aprenderam a registrar o que as crianças faziam, sem interpretações. Esse cuidado foi necessário porque frequentemente olhamos para os outros interpretando. Esse é um dos detalhes que podem complicar as relações: olhar para o outro interpretando o que o outro está fazendo. Podemos dar como exemplo um episódio do registro de uma das bolsistas: a professora deu uma folha de papel para a criança que estava sendo observada e a criança pegou a folha de papel e empurrou para frente. A bolsista deveria registrar o seguinte: *A criança empurrou a folha de papel para frente*. Contudo, ela descreveu: *A criança não quis fazer o trabalho*. Dessa forma, discutimos que a criança poderia ter empurrado o papel para frente por vários motivos: porque ela poderia querer colocar outra coisa no lugar; porque queria que o coleguinha da frente, que ainda não tinha recebido o papel, recebesse primeiro; enfim, deixamos evidente que não podemos deduzir o que se passa com o outro. Existem inúmeras possibilidades explicativas para cada ação.

Assim sendo, esse trabalho com as bolsistas foi relevante porque as professoras que acompanhavam esse processo, também foram descobrindo como elas interpretavam as crianças. Analisavam que quando uma criança chegava calada, achavam que a culpa era delas; ou que a criança tinha tido algum problema ali naquela hora; ou que era uma criança violenta por natureza. Com estas análises as professoras começaram a olhar as crianças sem interpretações e a buscar as explicações para o que estava ocorrendo perguntando às próprias crianças. Desse modo, as professoras começaram a entender melhor as crianças, a perceber que aquela criança que ela via de uma forma, era completamente diferente, começaram a desenvolver um novo olhar para cada criança.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

A sociologia, a psicologia e a história da infância⁵²⁰ têm mostrado que não conseguimos olhar para o outro tal como o outro se apresenta. Olhamos para o outro interpretando. Temos um exemplo muito interessante. A professora achava que uma criança era problemática, porque ela não seguia as suas orientações, ela dizia: *Essa criança me persegue, essa criança me irrita, faz tudo para me irritar, eu não sei mais trabalhar com essa criança na sala.* Ao observar a criança a bolsista descreveu a seguinte cena: a professora distribuiu folhas de papel para as crianças e disse: *gente, não pegue ainda no lápis, porque eu vou na sala da diretora pegar o papel, fiquem sentadinhos.* Quando a professora saiu da sala, um menino levantou da cadeira, pegou os lápis e colocou na mão da criança que estava sendo observada. A criança, com a caixa de lápis na mão, levantou e, logo em seguida, a professora chegou na sala e disse: *Você de novo? Eu pedi, a única coisa que eu pedi, não pegue no lápis!* A criança com os lápis na mão ria e olhava para os colegas, que também riam.

Em outro momento, a professora colocava as crianças em fila (atrás dela) e não olhava para trás. A fila foi se formando e as criança que entravam na fila projetavam os pés para frente para derrubar os colegas que passavam por eles. Muitos caíam por cima dos colegas. Quando a criança que estava sendo observada passou, tropeçou no pé do colega e caiu. Logo, todos caíram e acusaram a criança de ser a responsável pela queda de todos. Portanto, no momento que chegou aquela criança, que a professora dizia ser problemática, que era vista como agressiva, que maltratava os colegas o tempo todo, o que aconteceu? Esse menino foi entrar na fila e o da frente colocou o pé, ele tropeçou e se segurou no colega, quando ele se segurou no ombro do colega todos caíram. Era um *bullying* coletivo, todos disseram: *ele me empurrou, ele quis derrubar a gente.*

Claro que tem crianças que já entram empurrando ou batendo nos colegas, e a professora vê isso, e essas crianças também foram observadas e as professoras

⁵²⁰ Ver Vasconcellos e Sarmiento (2007).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

foram percebendo as dificuldades que tinham para lidar com cada uma. Em vez de a professora olhar sério para essa criança e afastá-la dos colegas, ela pára o que está fazendo para falar com a criança, para chamar a sua atenção: *eu já falei que você não deve fazer isso!* Elas repetiam o nome da criança várias vezes ao falar e com isso proporcionavam um espaço de destaque para as crianças que batiam nos colegas. Essas crianças passam a ter os seus minutos de “fama”, a sala pára porque a criança que bate passa a ser o grande personagem do dia. Algumas professoras perdiam a paciência, enquanto outras tratavam essas crianças com extrema benevolência, exatamente porque tinham dificuldade para lidar com tais situações. Por outro lado, as crianças não estão em condições de fazer uma avaliação sobre o que está acontecendo, ela está sobrevivendo naquele espaço, conquistando, ou não, de diferentes formas, seus momentos de notoriedade.

Em diferentes situações, percebemos que o *bullying* também estava presente na educação infantil, a criança que segurava a caixa de lápis foi vítima de *bullying*, a criança da fila, vista pela professora como responsável por todos os problemas, era também outra vítima de *bullying*. Além disso, ficou evidente a dificuldade das professoras para entender o aluno sem interpretar e reconhecer como difícil a relação professor x aluno.

As professoras também começaram a perceber que precisavam permitir que as crianças fossem parceiras do processo de reversão dessas maldades, dessas atitudes perversas que estavam acontecendo. No *bullying*, as professoras começaram a entender que o grupo apoia a iniciativa do agressor de forma silenciosa, ou sorrindo, ou apoiando. O grupo fortalece o agressor, porque eles não querem ser a próxima vítima. A vítima se torna vulnerável, sofre com esse processo e começa ter problemas com a própria autoestima. Em uma situação de violência ou de *bullying* todos os personagens da sala passam a depender única e exclusivamente da intervenção da professora. Ela é a única pessoa que tem



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

condições de reverter esse processo, e elas precisavam definir a melhor forma para lidar com esses episódios⁵²¹.

Em encontros para discussões teóricas dos temas que surgiram as professoras leram e discutiram textos sobre: *bullying*, relação adulto x criança e conceito de criança. Esses momentos de estudo contaram com a participação efetiva de todas, pois elas se envolveram no processo. As mudanças dependem do envolvimento que cada uma estabelece com o processo, porque mudar é muito difícil. A teoria que aprendemos na Academia fica distante, quando na prática fica muito mais fácil dar dois berros e as crianças param de falar ou de tumultuar o ambiente.

Outra atividade desenvolvida e analisada no processo de formação foi a construção de diálogos (na relação professora/criança) e a crítica aos discursos moralizantes ou autoritários. Um diálogo que favorecesse a reflexão das crianças e que efetivamente produzisse as mudanças necessárias. Elas tinham dificuldades para elaborar um diálogo com a vítima ou com o grupo, para fazer uma pergunta e esperar a resposta; dessa resposta fazer uma nova pergunta, e, assim, ir construindo um processo de reflexão com a contribuição das crianças, em um processo educacional a partir da análise das consequências dos atos. Aprendemos a ser um bom menino ou uma boa menina para atender nossos pais, nossos professores, não para ser uma boa pessoa, para se sentir bem com os outros, para se sentir aceito, para se sentir afiliado, para se sentir parte do grupo. Aprendemos a ser “bons” para não tomar reprimenda, ou então para chamar a atenção dos adultos que estavam circulando ao nosso redor.

As professoras perceberam que o discurso autoritário ou de cunho moralista não gerava uma mudança. A criança apenas ouvia sem refletir. E essas discussões sobre a diferença entre os monólogos e os diálogos começaram a se

⁵²¹ Ver Antunes & Zuin (2012), Francisco & Liborio (2009), Moura, Cruz e Quevedo (2011), Zaine, Reis e Pandovani (2010)



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

mostrar efetivas. Perceberam também que tirar privilégios (não ir para o recreio, não receber o material) não estava funcionando, pois não conseguiam manter a retirada por muito tempo. Foram percebendo que quando faziam intervenções imediatas, as situações iam se revertendo. À medida que foram aprendendo a construir diálogos com as crianças, foram deixando de recorrer a outras estratégias. Elas conseguiram estabelecer, no momento que acontecia um episódio, os limites para as interações entre as crianças, com as análises das próprias crianças.

Nos dois últimos semestres não constatamos mais nenhum caso de *bullying* nem de agressões. Uma das primeiras solicitações da diretora, no início do processo, foi sobre a violência na escola. No final do primeiro ano ela disse: *Eu não vi vocês discutirem um texto sobre violência? Como é que vocês vão resolver?* As professoras olharam para ela e responderam que não estava havendo mais episódios de violência. Nas discussões as professoras mostraram que as mudanças na relação com as crianças estavam tornando o ambiente mais solidário. A relação criança x criança também estava mudada. Elas citaram várias situações em que as próprias crianças começaram a gerenciar as dificuldades. As professoras mostraram que aprenderam a lidar com limites, com a análise das consequências dos próprios atos, passaram a perceber que suas ações geram consequências na vida do outro e que essa mudança qualitativa nas relações foi fundamental. Quando a professora planejava uma atividade com as crianças elas determinavam como fazer um revezamento para que todos pudessem ocupar todos os papéis daquele jogo.

As professoras identificaram que o monólogo, que era uma prática constante, é uma marca do adulto, e não apenas do professor, pois o adulto está acostumado a falar o tempo todo, determinando o que o outro deve fazer e dando uma conotação valorativa, moralista, que muitas vezes não impacta o outro, fruto



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

de um contexto adultocêntrico construído no curso da história⁵²². A mudança foi acontecendo ao longo dos dois anos do processo de formação continuada. Ao final, uma professora fez o seguinte relato: *Quando eu vinha pra cá, no início do projeto, eu vinha com muitas atividades para as crianças fazerem; elas eram tão “terríveis” que quando terminavam uma atividade eu colocava outra, e na hora que elas iam embora eu estava exausta. Hoje eu venho cantando para escola, eu me peguei cantando na escola, eu não estou emagrecendo por estar enlouquecida, não estou com necessidade de voltar ao médico pra tomar o ansiolítico que eu tomava.* Essa professora e as demais constataram que com as mudanças no relacionamento as crianças foram se tornando parceiras no processo educacional. Elas começaram a construir o processo educacional com as crianças e não mais para as crianças (SODRÉ, 2006).

A distância entre as gerações foi estruturada historicamente e a distância causa o estranhamento. As pessoas estranham as que eles não conhecem, e se não conheço o outro, crio resistências ao seu jeito de ser. Como fruto desse distanciamento, os adultos passaram a tratar as crianças com hostilidade. A escola começou a se organizar como um ambiente hostil à criança, onde se tornou frequente a submissão das crianças ao adulto.

No século passado a escola quis reverter isso e deixar de ser um ambiente hostil. Reverteu de tal modo que foi para a paparicação. Ariès chama de paparicação essa forma de lidar com o outro, que infantiliza o outro, que trata o outro como objeto. A escola quis romper com aquele modelo hostil de professoras, e as professoras ficaram tão boazinhas que resolveram ser chamadas de tia. A professora, por mais que queira, não vai ser a tia. Mas o tia também não é um tia gratuito, é um tia que faz com que a professora se mostre boazinha, mas tem uma distância, isso delimita uma distância. Não é uma posição que nega a distância

⁵²² Ver Postman (1999), Gondra (2010) e Ariès (1981)



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

geracional, o que devemos discutir é a distância geracional que desqualifica o outro, seja hostilizando ou paparicando.

O aspecto mais marcante no processo de formação foi trabalhar com essas professoras a assertividade, ser clara e objetiva com o outro. Reconheceram que olhar para o outro a partir de seu próprio ponto de vista, sem construir com o outro uma análise do que está acontecendo entre os dois, não favorecia o processo de interação. Sem este cuidado, as professoras sofriam pelo desgaste com o grupo, as crianças sofriam por serem vítimas dos colegas ou do autoritarismo das professoras, sofriam os agressores pela imagem que estavam construindo, pois não percebiam que estavam construindo uma imagem de pessoas desagradáveis, violentas. Enfim, elas constataram que todos sofriam. Identificaram que a visibilidade da criança ajuda a romper com práticas conservadoras que oprimem as crianças que historicamente já vêm sofrendo um processo de exclusão. Se antes elas tinham um adulto para brincar, um espaço privilegiado junto aos adultos, hoje elas ainda não são reconhecidas ou ouvidas. Romper com essa hegemonia, ou seja, com essa forma generalizada de ver a criança, como alguém incompleta, incapaz, ou como alguém que você não precisa nem ouvir, porque o que ele diz não tem importância, vai contribuir para melhorar a relação adulto x criança. Uma prática hegemônica que está posta e que determina a distância adulto x criança e as dificuldades na relação criança x criança. Essas relações precisam ser revistas, ser analisadas, porque estão na base das dificuldades do professor.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-822008000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jul. 2012.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBORIO, Renata Maria Coimbra. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200005&lng=dó&nrm=dói>. Acessos em 19 ago. 2010. doi: 10.1590/S0102-79722009000200005.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.
- GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010.
- MOURA, Danilo Rolim de; CRUZ, Ana Catarina Nova; QUEVEDO, Luciana de Ávila. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. **J. Pediatr.** (Rio J.), Porto Alegre, v. 87, n. 1, fev. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572011000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jul. 2012.
- POSTMAN, Neil. A criança em extinção. In: POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SODRÉ, L. G. P. A (re) significação do papel da criança em diferentes contextos sociais e um breve paralelo com o modelo de desenvolvimento vigente In: **Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais** ed. São Paulo : Casa do Psicólogo, 2006, p. 187-202.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- ZAINE, Isabela; REIS, Maria de Jesus Dutra dos; PADOVANI, Ricardo da Costa. Comportamentos de bullying e conflito com a lei. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 3, set. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300009>.