



“Quem falar vai sentar no chão frio!”: coação, comunhão e liberdade na Educação Infantil

“Whoever speaks will sit on the cold ground!”: coercion, communion and freedom in Early Childhood Education

“Quien hable se sentará en el suelo frío!”: coacción, comunión y libertad en Educación Infantil

Alexandra Pena - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio | Rio de Janeiro | RJ | Brasil. E-mail: alexandracpena@yahoo.com.br | Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3363-6059>

Liana Garcia Castro - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio | Rio de Janeiro | RJ | Brasil. E-mail: lianagarciacastro@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0386-1079>

Marina Pereira de Castro e Souza - Universidade Estadual do Rio de Janeiro – FEBF | Duque de Caxias | RJ | Brasil. E-mail: mpcastros@yahoo.com.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9887-6681>

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre adultos e crianças em espaços institucionais, bem como pensar o desafio de uma formação docente que respeite as crianças como sujeitos. Como metodologia, foram analisados eventos, descritos em duas teses e três dissertações, no âmbito de um grupo de pesquisa que tem a Educação Infantil como um dos eixos principais. Esses cinco trabalhos tiveram a observação do cotidiano de creches e pré-escolas como estratégia metodológica, permitindo reflexões sobre a qualidade das relações entre adultos e crianças, em aproximação com a obra de Martin Buber. Este autor, conhecido como filósofo do diálogo, compreende o ser humano na relação com o outro, com o mundo, com o seu contexto histórico. As análises apontam para práticas de coação e autoritarismo, com pouca oportunidade de expressão das crianças. O texto apresenta a formação como um caminho ético para a quebra do automatismo e a repetição de práticas engessadas. Essa formação deve incluir as histórias e as experiências docentes, garantindo espaços de diálogo, a fim de tornar o(a) professor(a) responsável e responsivo, capaz de estabelecer relações dialógicas com as crianças.

Palavras-chave: educação infantil; Martin Buber; formação docente.

Abstract: This work aims to discuss the relationship between adults and children in institutional spaces, as well as to think about the challenge of teacher training that respects children as subjects. As a methodology, events were analyzed, described in two theses and three dissertations, within the scope of a research group that has Early Childhood Education as one of its main axes. These five works had the observation of everyday life in daycare centers and preschools as a methodological strategy, allowing reflections on the quality of relationships between adults and children, in line with the work of Martin Buber. This author, known as a philosopher of dialogue, understands the human being in the relationship with the other, with the world, with its historical context. The analyzes point to practices of coercion and authoritarianism, with little opportunity for children to express themselves. The text presents training as an ethical way to break automatism and the repetition of stuck practices. This training should include the teaching stories and experiences, ensuring spaces for dialogue, in order to make the teacher responsible and responsive, capable of establishing dialogic relationships with the children.

Keywords: early childhood education; Martin Buber; teaching training.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo discutir la relación entre adultos y niños en los espacios institucionales, así como pensar el desafío de la formación docente que respete a los niños como sujetos. Como metodología se analizaron hechos, descritos en dos tesis y tres disertaciones, en el ámbito de un grupo de investigación que tiene como uno de sus ejes principales la Educación Infantil. Estos cinco trabajos tuvieron como estrategia metodológica la observación de la vida cotidiana en guarderías y preescolares, permitiendo reflexiones sobre la calidad de las relaciones entre adultos y niños, en línea con el trabajo de Martin Buber. Este autor, conocido como filósofo del diálogo, entiende al ser humano en la relación con el otro, con el mundo, con su contexto histórico. Los análisis apuntan a prácticas de coerción y autoritarismo, con poca oportunidad para que los niños se expresen. El texto presenta la formación como una forma ética de romper el automatismo y la repetición de prácticas estancadas. Esta formación debe incluir las historias y experiencias de enseñanza, asegurando espacios de diálogo, a fin de que el docente sea responsable y receptivo, capaz de establecer relaciones dialógicas con los niños.

Palabras clave: educación infantil; Martin Buber; formación docente.

1 Introdução

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
(Manoel de Barros, 1999, p. 7).

A liberdade e a poesia, como diz o poeta, aprendemos com as crianças. No entanto, muitas vezes, estas parecem abafadas pela imposição da vontade e do ponto de vista do adulto. Pesquisas no campo da Educação Infantil (Cruz; Petralanda, 2004; Kramer, 2009) apontam para a invisibilidade das crianças, para relações entre adultos e crianças hierarquizadas e marcadas pelo autoritarismo no cotidiano das instituições, emergindo situações de coação e violência. Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre adultos e crianças em espaços institucionais, bem como pensar o desafio de uma formação docente que respeite as crianças como sujeitos, a partir da obra do filósofo Martin Buber (1878-1965). Ao estudar o autor, fizeram-se necessários outro olhar e escuta para compreender a prática cotidiana.

As reflexões aqui apresentadas emergiram de uma pesquisa que implicou a leitura e a análise de trinta e oito teses e dissertações defendidas entre os anos de 2004 a 2014, no âmbito de um grupo de pesquisa, que teve como objetivo observar, analisar e compreender interações e práticas na Educação Infantil – problematizando, cotejando, comparando e identificando convergências e divergências, aproximações e afastamentos. Ler e ver de novo o material permitiu o agrupamento de ideias, concepções e questões a partir do entendimento de que: “Todo enunciado, mesmo o mais simples, é um acontecimento [...]” (Amorim, 2004, p. 121). A concepção de linguagem como produção discursiva, que engloba o contexto da enunciação (a linguagem atravessa a vida, e a vida é atravessada pela linguagem), permitiu a produção de compreensões, “uma chave de entrada na empiria” (Kramer, 2009, p. 22), mobilizando perguntas, provocações, estudos.

De abordagem qualitativa, parte da compreensão de que toda enunciação é de natureza social, ideologicamente marcada, e os sujeitos constroem seus fazeres no cotidiano, em espaços de interação social. Os discursos são produzidos por sujeitos situados, concretos, históricos.

A metodologia adotada, também, foi fundamentada na sociologia da infância: Corsaro (2011) e Ferreira (2008) contribuíram para um conhecimento denso, sensível e ético das interações de crianças e adultos nas instituições investigadas. Esses autores fornecem subsídios metodológicos para analisar como as crianças agem e interagem, entre si e com os adultos. A partir desses subsídios, mais do que descrever ou explicar, buscou-se elucidar as relações e suas ambiguidades ou contradições na direção de compreender os processos na sua complexidade.

Especialmente Corsaro (2011), cujos textos e pesquisas dão grande ênfase a que pesquisas antigas sejam revisitadas e que sejam realizados estudos comparativos, fornece contribuições a partir de sua noção de reprodução interpretativa (as crianças afetam e são afetadas pela sociedade). Nesse sentido, indica métodos de nível micro, que capturem o cotidiano das crianças, e de nível macro, que capturem a contextualização de sua infância no tempo e no espaço.

Os métodos de nível micro se caracterizam como entrevistas presenciais e observação, elementos da pesquisa etnográfica. São adequados para documentar e apreciar as sutilezas das relações e a produção de culturas de pares das crianças, podendo demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudança sociais. Os métodos de nível macro pretendem explorar a diversidade da infância e a qualidade de vida das crianças como macrofenômenos. Geralmente comparativos e importantes para identificar fatores que contribuem para a diversidade da infância e da vida cotidiana infantil, eles englobam estudos demográficos, pesquisas em ampla escala e estudos históricos. Esses métodos fornecem descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem suas infâncias. Os trabalhos aqui analisados reúnem esses dois tipos de método, apontados por Corsaro (2011).

A pesquisa se debruçou criticamente sobre esses trabalhos, buscando visitar os campos empíricos com outro olhar, situados com afastamento, um movimento exotópico (Bakhtin, 1992). Como estratégia metodológica, foi produzida uma ficha de leitura que identificava cada pesquisa, resumo, palavras-chave, objetivos, eixos temáticos, fundamentação teórica e autores principais, estratégias metodológicas e resultados. Dessa forma, as fichas produziram sínteses, bem como uma chave de leitura das teses e dissertações que conduziu as análises realizadas, identificando desafios para a docência na Educação Infantil.

Este artigo adota como critério de seleção a identificação de trabalhos que permitem reflexões sobre a qualidade das relações entre crianças e adultos. Dos trinta e oito, foram selecionados cinco - três dissertações e duas teses - com eventos descritos a partir da utilização de observação participante (Minayo, 1994). Evento aqui é tomado no sentido dado por Kramer (2021), "como sequência de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam e tentam chegar a um sentido comum" (p. 35).

No movimento de novas leituras dos estudos selecionados, a fundamentação teórica se apoiou na filosofia do diálogo de Martin Buber, como já mencionado, em especial, nas suas contribuições sobre relação, diálogo e educação. Os conceitos de coação, comunhão e liberdade do autor, destacados neste texto, são mostrados como possibilidades para repensar as relações e os caminhos para a formação de professoras(es).

Esse processo de pesquisa privilegiou a interpretação dos textos, uma busca pelos sentidos manifestos, não com o objetivo de encerrar as práticas observadas como adequadas ou inadequadas, já que se compreende que fazem parte de uma realidade social, histórica, multifacetada. O conceito de ambivalência dialética de Bakhtin (1999) foi muito relevante para esse movimento de análises, porque enfatiza tensões, conflitos, a simultaneidade entre a afirmação e a negação, o caráter polifônico, plural e múltiplo do discurso. Essa dialética dialógica possibilita uma postura crítica que se afasta do monólogo, tomando o discurso num sentido crítico (Kramer, 2007).

Lidar com a alteridade, caminho para uma perspectiva humana, em que as diferentes histórias dos sujeitos e das instituições são valorizadas, representou um desafio ao desenvolvimento deste trabalho. Essa compreensão não apresenta o discurso científico como único, mas como um saber teórico construído no cotidiano das relações sociais, em permanente troca entre as visões de mundo. Nesse processo, as contradições são explicitadas a fim de que o(a) pesquisador(a) possa ler, interpretar, concluir, perceber, considerando a complexidade para as questões estudadas.

O presente artigo tem a seguinte estrutura: no primeiro item, é apresentada brevemente a filosofia do diálogo de Buber; no segundo, é tratada sua concepção de educação; e, no terceiro, são analisados eventos observados nos trabalhos mencionados, de forma articulada aos conceitos de coação, comunhão e liberdade. Por fim, são tecidas considerações finais, pensando caminhos para a formação de professoras(es) numa perspectiva humanizadora.

2 A filosofia do diálogo de Buber

A partir da perspectiva da filosofia do diálogo, só é possível compreender o ser humano na relação com o outro, com o mundo, com o seu contexto histórico. Segundo Von Zuben (2001), a existência dialógica é considerada como o fenômeno central da obra de Buber e a contribuição deste autor para uma ontologia da vida humana. Suas reflexões dão subsídios para a compreensão das relações humanas, como uma implicação com o outro, uma responsabilização pela vida, expressa no encontro.

Martin Buber nasceu em Viena em 1878. Foi no contato com o avô que conheceu a mística hassídica, forte influência de sua obra, em especial o conceito de diálogo. Em 1900, após terminar seus estudos, mudou-se para Berlim, onde conheceu seu amigo Gustav Landauer e começou a desenvolver sua filosofia do diálogo. Um dos mais importantes pensadores judeus do século XX, socialista utópico, segundo Michael Löwy (1989), filósofo crítico, Buber - como Walter Benjamin, Adorno e Hanna Arendt - atravessou o Holocausto e a desumanização acarretada pela crescente modernidade [...]. Buber insistia que o princípio dialógico não era uma concepção filosófica, mas uma realidade além do alcance da linguagem discursiva. Para ele, o que distingue o ser humano não é a razão, mas a capacidade de relação (Pena; Nunes; Kramer, 2018, p. 4-5).

É na obra “Eu e Tu”, publicada em 1923, que Buber (2001) trata do sentido do humano. Para o autor, o *eu* só existe com um *tu*, na medida em que o aceito em sua totalidade, de forma que ele se torne presença para mim. Trata-se de um convite para uma existência autêntica que se expressa apenas na relação dialógica. O sentido do humano, assim, é a relação com o outro, com o mundo, com o transcendente. A partir da compreensão de que o ser humano é ser de relação e que relação é o fundamento de sua existência, Buber caracteriza duas atitudes distintas do ser humano face ao mundo, pronunciadas pelas palavras-princípios Eu-Tu e Eu-Isso. A relação Eu-Tu reflete a atitude do encontro com o outro, na reciprocidade e na confirmação mútua. Revela-se no engajamento, no comprometimento com o outro. Já o relacionamento Eu-Isso expressa a objetividade. Reflete a atitude de utilização, sendo o mundo objeto de uso e de experiência.

Buber (2001) não negativiza o relacionamento Eu-Isso. Trata-se de uma atitude necessária ao ser humano, “mas que se torna nociva quando se converte na forma preponderante de expressão humana, e engloba a totalidade da verdade, impossibilitando o emergir de respostas nos níveis mais profundos que só podem surgir dos encontros Eu-Tu” (Santiago; Röhr, 2006, p. 2). Para que o encontro Eu-Tu aconteça, é necessário que haja entrega por inteiro, que haja totalidade, pois “a relação de um homem com o seu semelhante não envolve apenas parte do seu ser” (Buber, 2008, p. 88). Essa totalidade se vincula à inteireza do sujeito envolvido, de forma que o encontro acontece no “entre”, no espaço onde se realiza o diálogo, na reciprocidade da ação entre os seres humanos.

Paulo Freire em “Pedagogia do oprimido” faz referência a Buber: “o eu antidialógico, dominador, transforma o Tu dominado, conquistado, num mero ‘isto’” (Freire, 1987, p. 165). Leitor de Buber, Freire se inspira nas atitudes princípio, Eu-Tu e Eu-Isso, de Buber, para pensar sobre as ações dialógicas, marcadas pela colaboração, e sobre as ações antidialógicas, nas quais o ser humano é transformado em coisa, em objeto dominado. Buber e Freire produziram obras que, por caminhos diversos, abordaram o diálogo como conceito principal. Caminharam na contramão das teorias que colocam o indivíduo como centro e apostaram no encontro, no diálogo e na relação entre os seres humanos como princípio que permite uma compreensão crítica da realidade e da história. O diálogo é o princípio que permite aproximar os dois autores, na medida em que construíram suas teorias a partir do pressuposto de que o ser humano se constitui como tal na relação com os outros. É possível identificar, no entanto, os caminhos que Buber e Freire percorreram para chegar a essa conclusão.

Para Buber (2001), o ser humano se torna *eu* na relação com o *tu*. O indivíduo se transforma em pessoa através das experiências austeras e ternas do diálogo. É somente no encontro dialógico que se revela a totalidade do ser humano, que não é a simples soma dos elementos da estrutura relacional, mas, sim, uma concentração em todo o seu ser. Defendendo uma concepção de educação problematizadora, que parte do caráter

histórico dos seres humanos, inseridos em um movimento de busca, Freire (1987) os reconhece como seres inacabados, inconclusos, que estão sendo, com uma realidade, que, sendo igualmente histórica, também é inacabada.

Diferente de outros animais, os seres humanos se sabem inacabados, têm consciência de sua inconclusão. Sujeito é o termo que designa o indivíduo consciente e capaz de agir autonomamente, criticamente. O termo *sujeito* em Freire se opõe à palavra *objeto*, que remete àquilo que não tem consciência e é manipulável. Os seres humanos se fazem na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Para Freire, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os seres humanos ganham significação como seres humanos (Pena, 2015). O conceito de diálogo nas obras de Buber e de Freire sustenta a concepção de educação desses dois autores.

3 A concepção de educação de Buber

Os principais textos de Buber sobre esse tema são “Da função educadora” (1982) e “Educação para a comunidade” (2008). O primeiro foi resultado de uma exposição feita por Buber na terceira Conferência Internacional de Pedagogia, em Heidelberg, no ano de 1925. O segundo foi resultado de uma conferência proferida em 1929, na qual o autor diz apostar na educação como ponto de partida para a revolução que deveria acontecer dentro de cada indivíduo. Nesta mesma obra, revela seu esforço para elaboração e implementação de uma nova proposta educacional para a escola pública secundária e para a universidade, além de seu projeto para a educação de adultos.

Liberdade e criatividade são palavras de ordem de uma época, que via como fundamental desenvolver uma educação “nova” e “progressista”, em contraste com o “velho” e “autoritário” modelo tradicional. Essa proposta educacional tinha a atividade criadora como a característica essencial da mente humana, indo contra uma visão mecanicista e tecnológica da vida. Buber critica essa nova educação centrada na criatividade da(o) aluna(o), apesar de reconhecer suas grandes contribuições. Para ele, as forças educativas precisam ir ao encontro das forças criativas manifestadas pela criança:

[...] não é à liberação de um impulso, mas sim às forças que vão ao encontro daquilo que foi liberado é que se há de atribuir a influência decisiva: às forças educacionais. Delas, de sua pureza e afetividade, de seu poder de amor e descrição depende em que ligações o elemento liberado vai agir e, com isso, o que ele se tornará (Buber, 1982, p. 16).

É nesse sentido que o filósofo irá se opor a uma educação baseada somente na formação do impulso criador, que levaria, em última instância, ao isolamento do ser humano, uma vez que esse impulso sozinho não pode conduzir à participação nem à reciprocidade. Para isso, é necessária a presença do outro, o(a) educador(a). O papel do(a) professor(a) não seria apenas ajudar a desenvolver a espontaneidade da criança,

mas, sim, selecionar o tipo de experiência desejável, com uma atitude intencional para com o educando. Para Buber (1982), não é a criança o centro do processo educativo, mas a criança e o(a) professor(a), a relação Eu-Tu.

“Para Paulo Freire, a ação educativa, assim como a ação libertadora, consiste na síntese entre o educador e o educando” (Fernandes, 1981, p. 114). Liberar os seres humanos de sua situação de escravidão é a principal preocupação de Freire, e esta é também a principal tarefa da educação. O ser humano só pode se libertar se ele for o sujeito de sua própria libertação e, por isso, a ação libertadora só pode acontecer através do diálogo, que é o meio pedagógico indispensável para tal ação. Assim como Freire, Buber também defende que a liberdade em si, alcançada pelo impulso de criação, pode levar ao isolamento. Somente em contato com as forças atualizadoras do(a) professor(a), no encontro entre os dois, o(a) educando(a) pode experimentar a reciprocidade de uma relação e participar efetivamente de alguma coisa.

Para Freire (2013), o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é seu caráter formador. “Educar é substantivamente formar” (p. 34). Por isso, transformar a experiência educativa em treinamento técnico é amesquinhar esse caráter formador, é reduzir a fertilidade do encontro entre educador(a) e educando(a) para a pronúncia do mundo.

A finalidade de toda ação educativa é a formação humana, que pressupõe a relação dialógica e deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano, na prática e na teoria, de forma indissociável: é uma vivência concreta que se realiza neste mundo e uma ação que auxilia a pessoa no encontro consigo mesma e com o outro. Essa concepção implica uma estreita relação entre formação e responsabilidade (Kramer, 2013).

A responsabilidade, para Buber, só existe quando há o responder verdadeiro diante dos acontecimentos do cotidiano, sejam eles grandes ou pequenos. O ser humano pode responder ao que lhe acontece, ao que sente, vê e ouve com o silêncio ou se esconder no hábito – ou na couraça, que tem a tarefa de repelir signos. “Pode acontecer, entretanto, que nos atrevamos a responder, talvez balbuciando; a alma raramente consegue alcançar uma articulação muito firme [...]. O que dizemos com o nosso ser é o nosso penetrar na situação” (Buber, 2009, p. 50).

Educação, para Buber (1982), não é um ato impositivo, mas uma relação que exige abertura e requer confiança, de modo que o educando aceite o(a) educador(a) como pessoa. Essa confiança é adquirida na relação imediata, não na imposição de máximas ou do que é certo ou errado. Isso não significa, contudo, eximir-se da responsabilidade quando deve exercer a sua autoridade.

A filosofia de Buber, assim como a obra de Paulo Freire, permite situar a educação como responsabilidade com o mundo onde vivemos, como responsabilidade com o outro. “Educar significa a possibilidade de conduzir o educando a mudanças na

sua relação com o outro, com o mundo, levando-o a pronunciar a palavra TU, que significa formar para uma existência autêntica” (Santiago; Röhr, 2006, p. 9).

4 Coação, comunhão e liberdade na Educação Infantil

Buber (1982) defende que o impulso criador, como já foi mencionado, não conduz a criança à participação em um trabalho nem à entrada em uma relação de reciprocidade, que são as duas atitudes imprescindíveis para a construção de uma verdadeira vida humana. Nesse sentido, uma educação fundamentada unicamente sobre o desenvolvimento do impulso criador conduziria a um novo isolamento dos seres humanos. O que conduz a dizer *tu* não é, então, o impulso criador, mas a necessidade dos seres humanos de estabelecerem vínculos: “o desejo de ver o mundo tornar-se uma pessoa presente a nós, uma pessoa que vem a nós como nós vamos a ela, que nos escolhe e nos reconhece como nós a escolhemos e reconhecemos, que se apoia em nós como nós nos apoiamos a ela” (Buber, 1982, p. 9). É esse movimento que leva o ser humano a estabelecer a comunhão.

O oposto à comunhão, para Buber, é a coação.

A coação é uma realidade negativa, e a comunhão é a realidade positiva correspondente; a liberdade é uma possibilidade, a possibilidade reconquistada. Quando se está coagido pela sorte, pela natureza, pelo homem, o pólo oposto não é ser libertado da sorte, da natureza, do homem, mas estar em comunhão com eles, tornar-se seu aliado (Buber, 1982, p. 12).

Assim, a educação não se encerra na liberdade: a liberdade é o seu ponto de partida, “é uma lingueta que vibra, é o zero fértil” (Buber, 1982, p. 12), é o ponto criativo, é o momento da possibilidade. Sem ela nada tem êxito, não há possibilidade de estar presente, de existir vínculos, de estar engajado na relação, de entrar em comunhão.

A observação às relações entre adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil, a partir da leitura crítica das teses e dissertações, o campo deste estudo, evidencia um contexto de pouca liberdade, com uma experiência de vida árida, pouco relacional (Kramer, 2009). As crianças, muitas vezes, são submetidas ao controle dos corpos, ao silenciamento dos seus desejos, à moralização das relações.

O M. não está hoje na nossa roda porque ele está fazendo um monte de coisa que não pode. Vai ficar pensando. A gente não vai conversar com ele até que ele volte à calma. Não estou gostando porque a turma está dando chute, brigando, não dá para vir para a escola para isso. Na lista dos ajudantes, eu vou começar a tirar o nome de quem bate. O colega que irrita, que implica, que não ajuda, não vai ser ajudante. O que vocês acham? Você não vai ser a Rosa (personagem da dramatização) porque não está ficando bonita. A P. (pesquisadora) vai achar que tem gente mal educada aqui e vai embora (Corsino, 2003, p. 265).

O evento acima aponta para ambivalência que é possível ser encontrada nas relações dentro da escola. A professora, ao expressar seu descontentamento com o comportamento das crianças, realiza, ao mesmo tempo, uma forma de chantagem, com uma apreciação moral (“não está ficando bonita”), mas também apresenta um movimento de diálogo quando faz uma pergunta (“O que vocês acham?”). O evento sinaliza uma dificuldade dessa professora em construir uma relação de autoridade em que as crianças sejam interlocutoras nos conflitos, que tenham oportunidade de ressignificação dos sentimentos e comportamentos - Por que será que M. está fazendo um monte de coisa que não pode? Dessa forma, o movimento do adulto não permite a expressão das crianças nem aproveita o que é trazido por elas como oportunidade de construção de conhecimento, indo na contramão daquilo que é considerado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) como um dos eixos do currículo na Educação Infantil: as interações. Os documentos legais apontam para a concepção de uma criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, que necessita de experiências que contribuam para sua autoria e autonomia, e para uma educação que mobilize a capacidade da criança de produzir sentidos sobre o mundo. O(a) professor(a) deve levar em conta a expressividade das crianças, permitir que solucionem problemas que emergem no coletivo, construir formas de relação que se aproximem de uma reflexão ética, de cuidado com os pares, com o mundo.

No evento, através de um discurso de coação, a professora exclui a criança do grupo, colocando-a para pensar sozinha. Um pensar solitário, fora da relação. Um lugar vazio, fora do encontro. Não há como estabelecer comunhão com exclusão. A professora não chega à criança para entender o que a levou a agir como agiu, tem uma atitude controladora e moralista, não busca compreensão para a criança nem para o grupo. Além disso, exime-se da sua responsabilidade e utiliza um intermediário (a pesquisadora) como elemento para fortalecer a sua atitude de coação. Parece que em algum momento a professora incorporou o que seria uma fórmula para resolver tal tipo de situação, traduzida em sua prática. Essa “fórmula” parece estar cristalizada nas relações entre adultos e crianças, sem a reflexão com e a partir da qual o conflito passa a ser considerado como uma oportunidade de produção de conhecimento.

Pierre em uma das mesas começa a amassar o giz com um relógio de madeira. A professora levanta, vai até ele e diz: “Vem, vem para a roda!”. Ele se refugia. A professora diz: “Ah, você quer ficar no hipopótamo?”. Pierre não voltou para o lugar e se escondeu atrás do computador. A professora diz: “Eu não vou trazer surpresa para quem não está bonzinho. Hoje nós vamos comer bolo da Íris que sobrou de ontem, da festa do folclore e eu só vou dar para quem estiver legal”. Íris diz: “Só vou dar para quem estiver anjinho” (imitando uma fala da professora). Rapidamente, o menino volta para a roda (Mello, 2008, p. 88).

O campo da Educação Infantil vem produzindo importantes discussões sobre práticas que garantam interações de qualidade. A roda é um momento especial na rotina de creches e pré-escolas – é espaço de fala, troca, escuta, brincadeiras, acolhimento. No entanto, nem sempre a roda de conversa tem as crianças como foco, mas funciona como uma experiência de repetição burocrática, uma artificialização do encontro, um monólogo disfarçado de diálogo - como o identificaria Buber (2009) -, sendo pouco significativa para adultos e crianças. O evento acima mostra a imposição de uma norma sem explicação, desconhecimento da alteridade do menino, falta de espaço para os interesses diferentes. Em vez de um convite, a criança recebeu uma ameaça, foi chantageada com possíveis presentes e comida. Seguindo esse mesmo movimento, ao contrário de ser chamada à roda pelo que está sendo vivido pelo grupo, as brincadeiras, a curiosidade por uma proposta, ela foi atraída por uma recompensa externa. A professora não leva para o essencial, que é o encontro. A lógica da coação, da ausência de liberdade de escolha, da moralização é repetida pelas próprias crianças. O evento mostra uma criança a imitar a professora dizendo que só ganha bolo quem estiver anjinho. Estar anjinho, nesse caso, é se submeter aos desejos do adulto.

Em situação observada em outra escola, essa lógica se repete: "Irritada, a professora repreende após o término do 'trabalhinho': 'Você sabia fazer seu nome e agora não sabe mais?! É a preguiça que não deixa! Você só vai descer se fizer seu nome!'" (Toledo, 2010, p. 47). O que deveria ser prazeroso e significativo, escrever o próprio nome, é utilizado como castigo, privação de liberdade. A assimetria entre o adulto e a criança se transforma, nesse caso, em autoritarismo e em certo tipo de violência. Buber (1982) alerta que a função educadora significa uma contemplação sem rigor, sem julgamentos sobre o mundo, uma vez que ao(à) educador(a) é confiada uma vida a ser influenciada por ele, sem se intrometer nem por vontade de poder, nem por vaidade.

O movimento de analisar as interações entre crianças e adultos fez emergir situações sérias, que convoca professoras(es) e pesquisadoras(es) à responsabilidade a fim de refletir sobre a qualidade das práticas da Educação Infantil. É preciso cautela para ver e ouvir situações de violência, humilhação e desqualificação das crianças. Para além de produzir culpados, a intenção é dar visibilidade para a recorrência dessas situações como possibilidade de denúncia, de produção de sentidos e de construção de novos caminhos. Não é possível atribuir apenas às/aos professoras(es) individualmente a responsabilidade pela qualidade das relações, que muitas vezes vão além do desrespeito e da visão de subalternidade das crianças, pois não reconhecemos as crianças como sujeitos que sentem, pensam, criam e sonham.

Na mesma escola do evento anterior, na aula de música, a professora diz: “Quem falar vai sentar no chão frio! Deixa o velcro do tênis! Quem é essa criança feia? Eu acho que ela nunca teve um tênis! Pode ficar aqui de pé do meu lado! Quero ver você mexer no velcro agora!” (Toledo, 2010, p. 60). Em outra escola, uma criança, Romeu, pede para ir ao banheiro. A professora responde: “Nem pensar! Você já foi na hora do leite” (Motta, 2010, p. 131). Os eventos trazem um conteúdo humilhante. No primeiro, com uma ameaça de castigo físico - o chão frio e, no segundo, com a negação de necessidades básicas do ser humano. A criança é submetida a um constrangimento que remete a situações de violência e humilhação que são denunciadas em situações prisionais, por exemplo. Percebe-se que são apagadas as necessidades individuais - orgânicas e emocionais -, não há espaço para a convivência com a humanidade.

Buber (2009, p. 67) aponta para “uma atrofia da existência pessoal”, em alguns movimentos coletivos, como, por exemplo, o militarismo. Essa atrofia também pode ser percebida nos eventos selecionados. Observa-se como as crianças se encontram atadas dentro das instituições de Educação Infantil através de forças despersonalizantes, com a aniquilação dos desejos, do anonimato. Para ele, a educação é uma dimensão fundamental para a formação da comunidade, na qual as pessoas viveriam de forma mútua, com um centro vivo comum. A comunidade seria um espaço de solidariedade, de reciprocidade, de diálogo.

Dessa forma, o ser humano se constitui na comunidade, na relação com o outro, efetivada pela força do princípio Eu-Tu. O *eu* isolado é uma abstração, é só na relação que o *eu* se torna real. É importante destacar que, para Buber, o *eu* não será aniquilado em sua autonomia pelo espírito da comunidade. O *eu* e a comunidade são interdependentes e equifundantes na existência humana (Buber, 2008).

Para esse autor, na comunidade, “existe ‘liberdade’, ou seja, uma correspondência entre o que se deseja com o que se pode ser alcançado” (Buber, 2008, p. 16). Na perspectiva buberiana, a comunidade deve ser vista do ponto de vista da ética, como vivências concretas de diálogo, um espaço de relação, de reciprocidade, de espontaneidade, de aceitação do outro, de estar com.

A realidade institucional é múltipla, plural. Ao mesmo tempo em que encontramos relações marcadas pelo controle dos corpos das crianças, moralização das relações, constrangimentos, desconhecimento da alteridade das crianças, raiva, também foi possível observar situações nas quais o(a) educador(a) se mostra presente, atento às necessidades das crianças e respeitando o momento do outro.

É cedo pela manhã e a turma do B2 está com 8 crianças no pátio. As crianças estavam brincando livremente com brinquedos no chão ou explorando movimentos corporais no momento que a professora pegou um livro e disse: "Pessoal, vamos ouvir a história do leão?". As crianças imediatamente olharam para a professora e foram sentar-se junto a ela, espontaneamente, mostrando-se interessadas em tal proposta. Joana, no entanto, não se juntou ao grupo e ficou andando de uma extremidade a outra do pátio. Joana caminhava cautelosamente, olhando para o chão, parecendo estar muito atenta ao seu movimento. No meio do "trajeto" que fazia, havia um leve desnível no qual ela passava cuidadosamente e, quando caminhava na direção deste se tornar um declive, ela assumia uma velocidade maior nos seus passos, o que a levava a dar um suave sorriso. [...] A professora observou a menina antes de começar a contar a história sem, contudo, insistir em chamá-la para participar. Joana andou de um lado para o outro durante toda a história, absorta no seu movimento. Ao terminar a história e percebendo que a pesquisadora observava a movimentação da menina, disse espontaneamente: "A Joana começou a andar com quase um ano e quatro meses... Eu conheço a casa dela. Ela mora numa casa tão pequena! É um quadradão onde mora um monte de gente...! Ela não tem espaço para caminhar lá, por isso fica andando aqui assim. Ela aproveita para andar aqui" (Roncarati, 2012, p. 65).

A necessidade de Joana, maior do que ouvir a história do leão, era caminhar. A professora, respeitando sua necessidade, permite que ela permaneça no seu movimento de liberdade. Não há coação por parte da professora e, provavelmente, se houvesse, a situação desestruturaria o grupo e atrapalharia a leitura da história. Joana estava integrada ao grupo mesmo estando envolvida em outra situação e teve a sua liberdade respeitada. A professora permitiu que Joana entrasse em contato consigo, com suas necessidades através do movimento, valorizando sua autonomia, a sua expressão.

Para Buber (1982), a relação educativa é uma relação dialógica determinada pelo elemento da inclusão. Diferente da empatia, a inclusão se caracteriza por ser uma relação entre duas pessoas, um acontecimento experimentado em comum, no qual cada um sente a sua realidade e também experimenta como o outro sente essa mesma realidade. Essa experiência de inclusão na relação educativa, no entanto, é unilateral, uma vez que o(a) professor(a) sabe o que é estar no lugar da(o) aluna(o), mas o contrário não acontece. Por isso, não é suficiente que o(a) educador(a) imagine a individualidade da criança ou a experimente como outro ser e que a reconheça como tal. Somente quando o(a) educador(a) compreende como influencia com seu próprio ser o ser da criança é que ele/ela pode transformar sua ação em seu ofício e lei. Apenas quando o(a) professor(a) é capaz de estabelecer vínculos com as(os) alunas(os), quando ele/ela é capaz de substituir o relacionamento Eu-Isso pela relação Eu-Tu, pelo face a face, pelo encontro e pelo diálogo é que se torna possível humanizar a prática educativa.

5 Considerações finais

Diante das observações analisadas, ficam ainda algumas indagações: por que é tão difícil para o adulto dizer *tu* quando este *tu* é uma criança? Será assim também na relação com outros adultos? Como aguçar o olhar dos adultos para as necessidades infantis, para o impulso criador da criança, para a sua necessidade de liberdade criativa, para o seu desejo de criar vínculos? Como auxiliá-los a perceber a sua responsabilidade com o outro, com o mundo, como pessoas e, sobretudo, como educadoras(es)? Em que medida questões etárias, de gênero, raça, deficiência e classe marcam essas relações endurecidas observadas nos campos analisados? Mesmo não sendo questões estudadas neste artigo, acreditamos que a discussão da Educação Infantil não pode acontecer sem a consideração desses marcadores sociais.

Se as práticas que compõem a proposta pedagógica da Educação Infantil devem ter a brincadeira e as interações como eixos norteadores do currículo (Brasil, 2009), o tema das relações deveria ser o cerne da formação docente. Mas até que ponto a formação de professoras(es) vem garantindo espaços para problematizar a hierarquização das relações nas instituições escolares?

Nos últimos anos, diversos foram os avanços da legislação brasileira voltada para a Educação Infantil, e uma vasta produção acadêmica vem analisando e discutindo as práticas de formação de professoras(es) para essa etapa da educação. No entanto, a formação, inicial e continuada, tem, normalmente, sido marcada pela transmissão de conteúdos e métodos que desconsideram o que sabem e fazem as(os) professoras(es), fazendo desses encontros cenários de monólogos em vez de diálogos.

Para romper com o automatismo e a repetição de práticas engessadas, a formação de professoras(es) também precisa se humanizar, incluindo as histórias e as experiências de cada professor(a). Ela precisa ser marcada pelas muitas vozes que a compõem, abrindo espaço para o diálogo, para a formação cultural, tornando o(a) professor(a) responsável e responsivo, capaz de estabelecer relações dialógicas com as crianças.

Em oposição a um percurso epistemológico tradicionalmente restrito a uma relação Eu-Isso (BUBER, 2003), marcado pela transmissão de conteúdos episódica e pontual, em que a teoria está desvinculada da prática, e na qual os professores são apenas executores de propostas vindas da universidade ou das secretarias de educação, apostamos em uma formação como processo autoral de um sujeito que, ativamente, constrói sentidos sobre a sua prática, redimensionando-a a partir do diálogo, da experiência, da memória, da estética e da ética (Pena, 2018, p. 16).

A formação é um processo longo e complexo, que exige tanto uma resignificação do que foi construído ao longo da história, como uma apropriação de novos saberes, abarcando várias dimensões. Uma formação "que enfrente questões de

classe social, de acesso ao conhecimento por parte dos adultos; que discuta com eles a sua responsabilidade perante as crianças e os preconceitos expressos contra crianças, toda vez que a alteridade delas não é levada em conta” (Kramer, 2009, p. 218).

A perspectiva bakhtiniana, adotada neste trabalho, considera que os signos ideológicos invadem a vida social, em situações fortuitas ou em relações de caráter político. A ideologia organiza e regula as relações histórico-materiais no interior da sociedade. Sua expressão responde a interesses diferentes, conflitantes, que podem colaborar para a manutenção da lógica dominante ou resistir às formas de dominação (Goulart, 2013). Dessa forma, não é possível responsabilizar os(as) professores(as) individualmente, já que socialmente não se tem o reconhecimento da criança como sujeito que pensa, sente, imagina e cria. Bazílio e Kramer (2011) apontam que a violência está arraigada em nossa tradição, funcionando como instrumento de dominação de um grupo social, de um gênero, de uma idade e que “as relações estabelecidas com a infância são expressão crítica de uma cultura – brutal, banal” (p. 122).

Para ultrapassar o modelo historicamente construído de escola como espaço sem liberdade, onde há o predomínio da atitude Eu-Isso em detrimento da relação face a face e do encontro, faz-se necessário recuperar o objetivo da ação educativa. O diálogo com Buber permite afirmar que a finalidade da educação é o compromisso com a formação de seres capazes de estabelecer relações autênticas e, por isso, a formação de professoras(es) precisa ser compreendida como formação humana, baseada em uma postura ética, de responsabilidade com o outro.

Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, M. de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BUBER, M. Da função educadora. **Revista Reflexão**, Campinas, SP, n. 23, p. 5-23, maio/ago. 1982. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reflexao/article/view/10964>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento**: Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CRUZ, S. H. V.; PETRALANDA, M. (org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: UFC, 2004.

FERNANDES, D. G. **Martin Buber e Paulo Freire**: dois caminhos para o diálogo. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

FERREIRA, M. M. M. Branco demasiado branco: reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOULART, C. M. A. Política como responsiva: breve ensaio acerca de educação e arte. *In*: FREITAS, M. T. A. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 69-93.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In*: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

KRAMER, S. Formação e responsabilidade. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, C. M. (org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papyrus, 2013. p. 309-329.

KRAMER, S. Na pré-escola, na escola: a insustentável leveza de ser e estar com crianças? *In*: KRAMER, S. **Educação como resposta responsável**: conhecer, acolher e agir. Campinas: Papyrus, 2021. p. 33-57.

KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

MELLO, T. F. O. **Da mediação do professor às medições dos sujeitos – adultos e crianças – na Educação Infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 61-77.

MOTTA, F. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

RONCARATI, M. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche**: a coautoria da criança na construção da prática educativa. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PENA, A. “Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora”: memória, narrativa e experiência como caminho epistemológico na formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, p. 2008-2025, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11106>. Acesso em: 6 jan. 2023.

PENA, A. C. **“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”**: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de educação infantil da Baixada Fluminense. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PENA, A.; NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RGjDHHkCKrKgNLSgLDYjFvm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2023.

SANTIAGO, M. B.; RÖHR, F. Formação e diálogo nos discursos de Martin Buber. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, MG, 2006. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPED, 2006. p. 1-15. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2672--Int.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

TOLEDO, M. L. P. B. de. **Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

VON ZUBEN, N. A. Introdução. *In*: BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001. p. 5-42.

Contribuição dos(as) autores(as)

Alexandra Pena – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e escrita do texto.

Liana Garcia Castro – Coleta dos dados, participação ativa na análise dos dados e escrita do texto.

Marina Pereira de Castro e Souza – Construção do referencial teórico-metodológico, participação ativa na análise dos dados e escrita do texto.

Revisão gramatical por:

Venício da Cunha Fernandes

E-mail: uenicio@yahoo.com.br