

Fabiola Machado da Rosa

Olhar sensível aos direitos das crianças - Entre a autoridade e o autoritarismo na educação infantil.

Campinas  
2019

Fabiola Machado da Rosa

Olhar sensível aos direitos das crianças - Entre a autoridade e o autoritarismo na educação infantil

Memorial apresentado à Faculdade de Educação - UNICAMP como requisito exigido para obtenção do título de especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Guedes Monção.

Campinas  
2019

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R71o Rosa, Fabiola Machado, 1987-  
Olhar sensível aos direitos das crianças - Entre a autoridade e o autoritarismo na educação infantil / Fabiola Machado da Rosa. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Maria Aparecida Guedes Monção.  
Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Memorial de formação. 3. Direitos das crianças. 4. Autoritarismo. I. Monção, Maria Aparecida Guedes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Campinas, novembro de 2019

---

Profª. Dra. Maria Aparecida Guedes Monção  
ORIENTADORA

---

Prof.ª Dr.ª Adriana Varani  
SEGUNDA LEITORA

## **RESUMO**

Este memorial descritivo tem como objetivo apresentar a minha trajetória acadêmica até a presente data. Para elaborá-lo, levei em conta as situações e circunstâncias que envolveram o desenvolvimento de meus trabalhos aqui expostos. Esse texto é composto de uma abrangente reflexão acerca da condição da carreira de pedagoga e professora. No decorrer de sua elaboração, procurei destacar correspondências entre minhas vivências íntimas, sejam no âmbito familiar, ou em sala de aula, relacionando-as com o tema que tem permeado todo meu percurso acadêmico: o estudo de direitos das crianças, passando por questões de violência e concepções sobre família e educação. Em cada etapa narrada, no processo de reconstrução dessas experiências, revisitei sentimentos e emoções intensos, alguns compartilhados durante o percurso com outras colegas, sobretudo no que diz respeito ao significado do ensino na universidade, da carreira escolhida e do papel da Educação, na atual conjuntura. Além, de considerar este memorial um trabalho auto-avaliativo, acredito que ele será um instrumento confessional das minhas possibilidades de concretizar o meu desejo de cumprir mais uma etapa intelectual de minha vida. Procuo também, pensar em práticas de ensino que não sejam permeadas por concepções autoritárias, o que tem se mostrado um dos maiores desafios que já enfrentei.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Memorial; Direitos das Crianças; Autoritarismo.

## **ABSTRACT**

This descriptive memorial aims to present my academic career to date. To elaborate it, I took into account the situations and circumstances that involved the development of my works exposed here. This text is composed of a comprehensive reflection on the condition of the career of pedagogue and teacher. In the course of its elaboration, I tried to highlight correspondences between my intimate experiences, whether in the family, or in the classroom, relating them to the theme that has permeated my entire academic career: the study of children's rights, going through issues of violence and conceptions about family and education. In each step narrated, in the process of reconstructing these experiences, I revisited intense feelings and emotions, some shared along the way with other colleagues, especially regarding the meaning of teaching at the university, the chosen career and the role of education in the current conjuncture. summary. In addition to considering this memorial a self-evaluative work, I believe it will be a confessional instrument of my possibilities to realize my desire to fulfill another intellectual stage of my life. I also try to think about teaching practices that are not permeated by authoritarian conceptions, which has proved to be one of the biggest challenges I have ever faced.

**KEYWORDS:** Child Education; Memorial; Children's Rights; Authoritarianism.

Todos aqueles que ainda têm a ousadia de falar e escrever acreditam, ainda que de forma tênue, que o seu falar faz uma diferença. Isto é de crucial importância para o educador, e desta crença depende o seu sono e o seu acordar. Porque, com que instrumentos trabalha o educador? Com a palavra.

(Alves, 2003, p.30)

**SUMÁRIO**

Agradecimentos.....	7
Introdução.....	8
Os direitos das crianças.....	22
Contribuições teóricas para pensar o castigo na educação.....	30
Reflexões da prática.....	32
Referências.....	40

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente à todas(os) as(os) colegas que trilharam o percurso dessa especialização ao meu lado proporcionando descobertas, motivações e emoções.

À Professora Cidinha pelo apoio, compreensão e sensibilidade na orientação deste memorial.

À Professora Adriana Varani, por sua disponibilidade em ser segunda leitora, mesmo com um convite de última hora.

À Kamylla, por ter me apoiado e feito companhia nos momentos em que pensei que não iria mais conseguir.

À equipe de trabalho do CECI- Integral e às minhas parceiras Karina e Jessica, com quem dividi o trabalho pedagógico durante a realização da especialização.

À todas(os) as(os) minhas(meus) professoras(es), com ou sem diploma.

À minha família.

Ao que chamo de Deus, por essa existência - surpreendente e misteriosa.

## INTRODUÇÃO

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto. (Larrosa, 2013, p.53)

Venho me constituindo, ao longo de meus 32 anos de vida, por meio de idas e vindas, de encontros, desencontros, descobertas, incertezas e muitas, muitas mudanças... Nesse movimento, estou me tornando professora, mais especificamente professora na educação infantil. Neste ano, pela primeira vez, trabalho com crianças de 4 e 5 anos. Todos os dias, ao sair da instituição educativa, trago comigo uma infinidade de questionamentos e aprendizagens.

Olhar para o trajeto que percorri até aqui é um exercício desafiador. Certamente, o curso de Pedagogia, a especialização em Sociologia da Infância - e, agora, a especialização em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância - foram momentos fundamentais em minha formação. Essas vivências, em conjunto com minha história de vida, fizeram com que redigisse essas memórias, chegando nesta temática.

Por onde começar? Talvez pela concepção de infância e de criança... Mas, o que é infância? O que é ser criança? Para além de tudo o que os estudos da História e Sociologia da Infância e da Educação apontam, pensar nesses conceitos remetem também à minha infância, à minha adolescência, que deixaram na memória boas lembranças, mas também lembranças de vivências dolorosas. Ambas contribuem para a reflexão e constituição da pessoa e da profissional que sou hoje.

Assim, mais do que uma tarefa ou exercício, a escrita deste texto surge como uma forma de me constituir, de me pensar, de me organizar, de me fazer e refazer, pois

a meu ver, o grande interesse em rememorar momentos do passado é o de vê-los como recursos que a gente, como leitor, como pessoa, pode usar, com o intuito de melhor entender as ideias e melhor desocultar o contexto humano, social e histórico em que o indivíduo que as escreveu estava inserido (Freire; Guimarães, 2011, p.119).

Me recordo do início de minha alfabetização escolar, das inúmeras vezes em que escrevia o abecedário, das cartinhas endereçadas para pai, mãe e madrinha, das orações e versos que copiava repetidamente, das escritas de diários, dos cadernos de “enquetes”. Lembro que meu pai (que não completou o ensino primário) ao ver tais escritas muitas vezes elogiava dizendo: Se eu tivesse essa letra seria doutor... Para ele, ser doutor significava ser médico ou advogado.

Apesar dos meus familiares não terem prosseguido nos estudos (apenas minha geração alcançou o ensino superior), havia o reconhecimento da importância da educação, sobretudo, em relação à mobilidade social. Também era recorrente ouvir de meu pai: Estuda fia, que seu pai trabalha com o corpo e você vai trabalhar com a cabeça.

Apesar desse valor atribuído à educação, inicialmente meu contato com livros foi muito pequeno. No entanto, os programas de televisão estiveram muito presentes em minha primeira infância, em especial a programação da TV Cultura, da qual me recordo muito dos programas Rá-Tim-Bum, Glub-Glub, Mundo da Lua e Castelo Rá-Tim-Bum. Penso que a minha primeira experiência estética<sup>1</sup> - aquela que representa a modificação ou interferência da subjetividade por meio da experiência com o objeto (arte, etc.) - se deu por meio da televisão. Foi através dela que tive contato com o mundo da arte, da poesia, da fantasia, da música e muitas curiosidades. Tenho um tio que até hoje quando me vê brinca dizendo: Senta que lá vem história.<sup>2</sup>

Pétala de rosa, orvalho matutino, pulo de formiga  
 Rá-Tim-Bum  
 Se acaso eu gostar de você,  
 três desejos vou lhe conceder.  
 Mas se você só faz zum, zum, zum,  
 vou dizer Salabim, Rá-Tim-Bum,  
 Rataplan e vou lhe transformar numa rã.  
 (Salabim - Edu Lobo - 1989)

Minha família e eu passamos por muitas mudanças durante a minha infância e adolescência. Foram mudanças territoriais e também de organização familiar. Consequentemente, acabei trocando de escolas diversas vezes. Penso que essas mudanças tiveram pontos positivos e negativos, pois, se por um lado aprendi a me adaptar em

---

<sup>1</sup> “Experiência estética é um encontro que não consiste em assimilar ou integrar a beleza que nos proporciona a natureza ou a arte, mas em participar no mundo natural e no mundo artístico, ou seja, não é a beleza da natureza ou da arte que entra em nós; nós é que entramos nesse mundo”. Disponível em: <https://www.notapositiva.com/old/resumos/filosofia/estetica.htm#targetText=Experi%C3%Aancia%20est%C3%A9tica%20%C3%A9%20um%20encontro,%C3%A9%20que%20entramos%20nesse%20mundo>. Acessado em 26 de agosto de 2019.

<sup>2</sup> Nome de um dos quadros do programa Rá-Tim-Bum (TV Cultura, 1990).

ambientes novos, por outro, a perda de amigos e contextos também traziam a sensação de vazio e tristeza.

Minha trajetória escolar iniciou-se na pré-escola, em Campinas-SP, no ano de 1992. Não tenho muita recordação daquela instituição, mas lembro que chorei muito nos primeiros dias. Na época eu morava com meus pais, no bairro Flamboyant. Lembro de questioná-los da obrigação de ir à escola. Obtive como resposta: se você não for seremos presos, tem uma lei e criança tem que ir pra escola.

No final daquele ano nos mudamos para uma casa própria em Sumaré. Em 1993 nasceu minha única irmã e também primeira “aluna”, Patrícia. Frequentei mais um ano de pré-escola numa instituição municipal, chamada Formiguinha, que funcionava em uma casa adaptada num bairro vizinho ao nosso. Como minha mãe estava cuidando da minha irmã recém-nascida e meu pai trabalhava em Campinas, um amigo da família me levava e buscava de bicicleta para a “escolinha”. Desse período, recordo das brincadeiras de roda e de mão com os amigos, do cheiro de giz de cera, do macarrão com salsicha, da primeira festa junina e da primeira quadrilha dançada. Me recordo de uma bronca enorme que levamos por termos arremessado um brinquedo que atingiu um vaso, derrubando-o e molhando papéis sobre a mesa da professora, que ficou muito brava com a gente.

Em 1994 iniciei a primeira série do ensino fundamental na Escola Estadual Professora, não consigo me recordar do nome nem do rosto da professora, lembro de ser ativa e comunicativa. No ano seguinte, fui transferida para o recém-inaugurado Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) André De Nadai. Era o ano de inauguração da escola e até hoje tenho a lembrança do cheiro de tinta nova. Foi a primeira vez em que tive aulas de educação física com um professor diferente. Achei o máximo! No segundo semestre de 1995, contudo, minha mãe apresentou agravamento de um quadro de depressão, o que nos levou – minha irmã, minha mãe, e eu - temporariamente para a casa de tios maternos na zona leste de São Paulo, a fim de que ela recebesse tratamento. Sendo assim, fui matriculada em outra escola estadual, Professora Julieta Nogueira Rinald, para concluir a segunda série. Ficamos em São Paulo durante mais ou menos um ano, período difícil pela adaptação ao novo contexto, pela saudade do meu pai e pelo estado de saúde de minha mãe.

Não me lembro exatamente a data em que voltamos a morar com meu pai. Nesse retorno não voltamos para a casa em Sumaré, mas fomos morar na Vila Mimosa em Campinas, onde fui matriculada em outra escola da qual não me recordo o nome...

Naquela época, minha mãe havia parado os tratamentos psicológicos e voltado a trabalhar como revendedora de Yakult. Ela também começou a fazer um curso de desenho técnico. Minha irmã, então com três anos, frequentava uma creche particular próxima a nossa casa e meu pai continuava trabalhando em um restaurante no centro de Campinas. As coisas na família não iam nada bem. A situação financeira, apesar de tanto meu pai como minha mãe estarem empregados, não era das melhores. Acabei assistindo a várias brigas por conta do orçamento familiar.

Além disso, a sobrecarga que minha mãe tinha (tendo duas filhas pequenas, o cuidado da casa e o trabalho fora) a deixava extremamente estressada. Muitas vezes ela me cobrava ajuda com os afazeres de casa e cuidados com a irmã. Frequentemente eu deixava de cumprir a tarefa dada, passando tempo no parquinho, ou assistindo tv, o que resultava em muitos castigos verbais e físicos.

Eu ainda não tinha amigos naquele condomínio, fazia pouco tempo que morava ali e passava a maior parte do tempo sozinha. Na escola, no entanto, conseguia me socializar, brincar e conversar, porém, não me recordo de ter dividido com os colegas as situações vivenciadas no lar.

A professora da minha turma – não me recordo nem de seu nome, nem de seu rosto – deixava um caderno no canto da sala, no qual podíamos escrever o que quiséssemos. Podia ser alguma novidade, algum conflito, o que fizemos no fim de semana, enfim, qualquer coisa que considerássemos relevante. Vez ou outra lia para a turma, ou conversava particularmente com o autor ou autora sobre os escritos. Um dia, escrevi no caderno um desabafo – com minha escrita de quarta série – sobre as coisas que estavam se passando na minha casa. Não sei se soube me expressar, se foi compreensível o que escrevi, mas lembro de que a professora tentou conversar comigo com um ar de muita preocupação, tanta que até fiquei um pouco arrependida e envergonhada de ter escrito. Não me recordo muito de como foram os dias seguintes na escola, somente me lembro de ter recebido bastante atenção daquela professora. Posteriormente, ocorreram outros episódios em família que fizeram com que nos mudássemos novamente.

Em um domingo de manhã, começou uma nova discussão entre meus pais. Minha mãe pediu que eu fosse com minha irmã para o parquinho do prédio. Depois que eu descii, ela me chamou pela janela e jogou a chave de casa. Os dois ficaram trancados pra dentro, minha irmã e eu do lado de fora. Fiquei um tempo no parque com minha irmã, demos uma volta pelo condomínio e algumas horas depois fomos surpreendidas pela chegada de uns tios maternos, vindos de São Paulo. Quando entramos no apartamento o clima estava tenso,

minha mãe se encontrava ferida no rosto e meu pai arrumou algumas coisas e saiu com uma mala.

Fomos para uma delegacia de Campinas - meus tios, minha irmã, minha mãe e eu - e lá esperamos um tempo o exame de corpo de delito. Em seguida, fomos para São Paulo onde passamos um tempo morando na casa de uma tia, Nilda e, depois de alguns meses, minha mãe alugou uma casinha. Ela voltou a revender Yakult nas ruas da região, e eu a ajudava a cuidar da casa, da minha irmã e continuava indo para a escola.

Recordo de, naquele período, ter vivido momentos muito difíceis, de solidão, obrigações, tristeza e medo. Minha mãe se endureceu ainda mais e os castigos e cobranças se intensificaram. Apesar de aquela situação ser perceptível para os vizinhos e familiares (eram 4 tios maternos que moravam com suas famílias próximos a nossa casa), ninguém se atrevia a opinar ou intervir na relação de criação entre pais e filhos.

Meu pai esteve ausente nesse período, ia nos visitar uma vez por mês ou uma vez a cada dois meses. O processo de agressão, até onde tive conhecimento, nunca chegou a se desenrolar.

Lembro-me que, na minha cabeça de 9 anos, o que vivia em casa, em termos de castigos (surras e xingamentos) e obrigações domésticas, não era adequado. A infância enquanto período privilegiado de desenvolvimento e a atenção aos melhores interesses não era plenamente vivenciada.

Diante da situação que vivia e com os conflitos familiares que presenciava cheguei a pensar várias vezes: Porque quando um homem agride fisicamente uma mulher as pessoas se indignam, vão na polícia, mas quando um adulto – se for pai ou mãe - agride uma criança está tudo bem? No entanto, quando questionava minha mãe, que é católica praticante e nos educava na doutrina cristã, a resposta era que filhos tinham que honrar pai e mãe e, ainda, que estava escrito na Bíblia:

Quem poupa a vara odeia seu filho; quem o ama castiga-o na hora precisa. (Provérbio 13,24)

A loucura apega-se ao coração da criança; a vara da disciplina afastará dela. (Provérbios 22,15)

Não poupes ao menino a correção: se tu o castigares com a vara, ele não morrerá; castigando-o com a vara, salvarás sua vida da morada dos mortos. (Provérbios 23,13)

Não te envergonhes da lei e da aliança do Altíssimo, de uma sentença que justifique o ímpio (...) 5.de não fazer diferença na venda e com os mercadores, de corrigir frequentemente os teus filhos, de golpear até sangrar um escravo ruim. (Eclesiástico 42, 2.5: 2)

Além do mais, em minha família (como em muitas outras famílias) os castigos físicos são amplamente aceitos como boa forma de educar e dar limites. Sobre isso:

Na Alemanha do séc. XX, por exemplo, o Dr. Schreber escreveu livros que prescreviam tratamentos disciplinares do corpo infante-juvenil extremamente rígidos e severos que se assentavam na concepção de que a criança é má de nascença devendo adquirir precocemente a arte da renúncia. Para tanto, os adultos deveriam adquirir um controle sobre suas tendências, estendendo-os sobre seus corpos usando o disciplinamento corporal enquanto ideologia e tecnologia. Tais livros foram muito difundidos na época. (Azevedo; Guerra, 2012, p.29, apud Rosa, 2018, p.28).

Me lembro de minha mãe relatar os conselhos de um pediatra que dizia que “uns tapinhas na bunda não fazem mal a ninguém”. Quem era eu, uma menina de 9 anos, para questionar aqueles discursos imperativos da igreja e da medicina?

Com isso, sentia uma cobrança de ajudar a família, que já estava tão fragilizada, sendo forte e obediente. Quando chorava, me entristecia ou questionava a situação, ouvia que era muito “auto piedosa” e que, “enquanto eu estivesse na casa dos pais as coisas tinham de ser do jeito deles e pronto!”. Havia uma sensação de amor e ódio, revolta e impotência. Não importava o que eu fizesse, eu não podia mudar aquela situação.

A tia Luiza, irmã de minha mãe e também minha madrinha, bem como meu tio Toti, seu marido, foram pessoas muito importantes naquela época. Eles tentavam se fazer presentes e me auxiliavam em trabalhos e tarefas escolares, demonstrando acreditarem no meu potencial, valorizavam minha inteligência e contribuíram para que eu valorizasse os estudos. Na casa deles encontrava alguns livros e enciclopédias de onde tirei referências para muitos trabalhos escolares (daqueles copiados em folha de papel almaço) e foi lá, na casa deles, que um dia, ao fazer um trabalho de história, minha tia Luiza me ensinou os algarismos romanos, pois percebeu que em vez de dizer século “19” eu me referia ao século XIX como “xis + i + xis”, para mim era o *século* “xis i xis”. Com muita paciência, ela me explicou a sequência dos algarismos e muitas outras coisas.

Com meu tio Toti assisti a muitos filmes, me interessando bastante por ficção científica. Me apaixonei pela série Arquivo X<sup>3</sup>, que me fazia refletir sobre a realidade, o universo e as relações humanas. Ele também incentivou meu primeiro contato com o mundo da informática, uma vez que, já naquela época, se interessava muito pelas tecnologias da informação e trabalhava com ela. Passava alguns sábados em sua casa

---

<sup>3</sup> The X-File, EUA, 1993-2002.

aprendendo a manusear o microsoft word e brincando com alguns jogos. O incentivo que recebi para conhecer essas ferramentas foi muito importante, uma vez que, somente pude ter um computador depois de entrar na faculdade.

Em 1998, fui da escola de ensino fundamental I para a Escola Estadual Branca Castro Canto e Melo. Minha vida consistia no caminho de casa para a escola, da escola pra casa, de casa para a igreja e da igreja para casa, sucessivamente.

No ensino fundamental II, algo que me marcou muito foi a leitura do livro “Crianças na escuridão” de Júlio Emílio Brás, indicado pela professora de língua portuguesa. Foi a primeira vez que tive contato com uma literatura que, para além da ficção, trazia uma temática social da infância, a privação de direitos e o abandono.

Foi mais ou menos nessa época que minha madrinha me deu um catálogo de cursos da UNIP, onde pela primeira vez li sobre cursos de graduação e me interessei por psicologia e psicopedagogia, apesar disso, frente à realidade que eu vivia, não conseguia vislumbrar muita perspectiva além do cuidado com a casa e a necessidade de um emprego como meio de sustento.

No final dos anos 2000, concluindo a sétima, começamos a nos preparar para nos mudarmos para a cidade de São José dos Campos. Meu pai havia recebido uma proposta de trabalho e minha mãe aceitou se mudar com ele para tentarmos novamente reunir a família. Para mim aquela mudança foi de muita alegria. Viver com meus pais juntos novamente, em uma nova cidade, era como um recomeço.

De certo modo, realmente foi. São José dos Campos, por ser uma região industrial e abrigar o ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), o CTA (Centro Técnico Aeroespacial), a Embraer e outras empresas trans e multinacionais, era um lugar onde se valorizava a educação, os estudos e formação para os jovens, mesmo os das escolas públicas. Com maior estabilidade familiar e financeira, minha perspectiva de futuro se ampliou.

Eu estava no período da adolescência e ansiava por fazer novos amigos e criar laços. Cursei a oitava série em uma escola estadual do bairro e, de fato, fiz muitos amigos. Diferentemente do bairro em que morei em São Paulo, em São José as relações eram mais próximas e calorosas, as crianças e jovens brincavam na rua, as vizinhas conversavam no portão e havia muitos eventos na cidade - como as quermesses com seus bolinhos caipiras, os comícios do período eleitoral, atividades no SESI, entre outros.

Comecei a participar do grupo de jovens JOCAT (Jovens Católicos Transformadores). Era a primeira vez que eu tinha contato com as Pastorais de Base e

participava de um grupo com pessoas da minha idade, que compartilhavam dos meus pensamentos, dúvidas e sentimentos. Até então, minha atuação na igreja católica estava mais ligada à Renovação Carismática e aos grupos de oração de adultos, nos quais, apesar de aprender muito, me sentia deslocada, pois não podia me comportar como criança, mas também não era reconhecida como jovem, nem como adulta.

Fui líder da CEBINHAS (Comunidades Eclesiais de Base) durante um tempo, reunindo crianças nas casas do bairro para lermos, estudarmos e compartilharmos os ensinamentos cristãos. Eu gostava de estar com as crianças, elas me despertavam muitos afetos e demonstravam grande carinho por nossos encontros.

No fim desse primeiro ano, concluindo o ensino fundamental II, tive uma grande decepção, meus pais optaram por me matricular em outra escola estadual, dentro do CTA, onde acreditavam que o ensino seria melhor. Contudo, depois de tantas mudanças e da recém entrada na escola, eu não queria refazer as amizades, estudar em outro bairro... enfim, não houve pedido ou súplica que fossem ouvidos, logo, fui transferida para a Escola Estadual José Mariotto Ferreira Major Aviador.

Em 2002, enquanto cursava o primeiro ano do Ensino Médio, fiquei um pouco desmotivada, não só pela mudança de escola, mas também pelas relações familiares, que se mostravam conturbadas. O que parecia um sonho realizado (rever minha família unida) foi se transformando em angústia. Prossegui os estudos de forma meio compelida, porém, no fim daquele ano, prestei processo seletivo para o CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), no qual passei. Concomitantemente à notícia da aprovação, ocorreu de meu pai ser despedido do restaurante em que trabalhava. Com isso, meus pais decidiram voltar para nossa casa em Sumaré, o que estava longe de ser um desejo para mim. Me vi novamente tendo que mudar de cidade, de escola, deixando os amigos, os vínculos e os amores.

Foram meses de muita tristeza e saudades. Mais uma vez tive a grande sensação de impotência e de falta de perspectivas. Me lembro de mandar muitas cartas e ir várias vezes por dia até a caixinha de correio, na expectativa de receber cartas dos meus amigos - naquela época o acesso à internet não era tão difundido, de forma que nosso meio de comunicação eram as cartas e telefonemas.

Com o tempo, as cartas dos amigos de São José começaram a demorar, até praticamente pararem de chegar. Exceto as do Lucas - grande amigo com quem mantenho contato até hoje - por quem eu tinha uma profunda admiração.

A vida perdeu um pouco seu gosto. O processo seletivo que prestei em São José dos Campos não valia para o CEFAM de Campinas. Apesar da profunda tristeza e desesperança que eu sentia, continuava tendo facilidade em fazer amizades, mas já não as fazia da mesma forma. Tudo ficou “sem sal” e eu sentia como se ninguém conseguisse me entender, como se tivesse uma capa invisível que dificultava uma verdadeira aproximação.

Ainda assim, conheci pessoas maravilhosas, reencontrei amigos da infância, com quem compartilhei esse período difícil e um tanto introspectivo. Fiz um curso de líder da Pastoral da Criança, participei do grupo JUSAC (Jovens Unidos Seguindo a Cristo) e fiz boas amizades no curso de Crisma e em outros espaços da Igreja Católica do bairro. Lá também conheci meu primeiro namorado com quem compartilhei muitas coisas ao longo dos seis anos de relacionamento que tivemos.

Em 2003 prestei outro processo seletivo para o magistério na Escola Municipal José de Anchieta, em Sumaré, comecei a frequentar mas desisti no quarto bimestre de 2004, sem sequer ter iniciado as disciplinas de fundamentos.

Ao acompanhar a “batalha” do meu amigo Lucas para passar no curso de História na UNICAMP e, posteriormente, para entrar na USP, fui sendo motivada a prestar vestibular. Eu sentia que passando em uma faculdade estaria mais próxima dos meus amigos e de toda a esperança que a temporada vivida em São José dos Campos representou para mim.

Concluí o ensino médio em 2005 e no ano seguinte, comecei a trabalhar em uma casa lotérica no Shopping Galleria. Em 2007, com a ajuda de minha madrinha, comecei o cursinho pré-vestibular. Foi uma luta conciliar trabalho e estudos, ainda mais ao perceber que a distância entre o que eu havia aprendido - nas tantas escolas pelas quais passei - e o conteúdo que deveria dominar para passar no vestibular, era enorme. Nos dias de folga me sentia perdida frente às apostilas, não sabia por onde começar os estudos.

Depois de duas tentativas frustradas de cursar o magistério, da batalha para vencer o desânimo, senti despertar um desejo de estudar Psicologia. No entanto, ao descobrir que nas faculdades públicas mais próximas os cursos eram em período integral e, sabendo que eu teria que trabalhar para me manter durante os estudos, pensei que o curso de Pedagogia Noturno seria mais viável para minha realidade. Além disso, o número de candidatos por vaga era menor, dando mais esperanças de ingresso.

Prestei Unicamp e Fuvest, sem muita confiança de que seria capaz de passar com apenas um ano de cursinho e tanta defasagem de conteúdo, no entanto, quando já ia fazer a

rematrícula no pré-vestibular, recebi pela filha de meu patrão, a notícia da publicação de meu nome na segunda chamada do curso de Pedagogia Noturno da Unicamp.

Foi tudo novo pra mim. A Universidade, mesmo sendo tão próxima da casa dos meus pais, era desconhecida por mim e por eles. Com pouco hábito de leitura, quando cheguei à faculdade levei um choque. Era muita coisa para ler e compreender, tantas tarefas a fazer. E não havia tempo extra para recuperar o que havia perdido. Na verdade essa sensação já começara no cursinho pré-vestibular, mas se intensificou no ambiente acadêmico. A sensação de atraso era constante.

Sem dúvida, as políticas de permanência estudantil foram fundamentais para que eu pudesse seguir no curso. Fiz parte do programa Bolsa Trabalho, por meio do SAE (Serviço de Apoio ao Estudante), no qual trabalhei na Biblioteca do IFCH em 2008, no CECI (Centro de Convivência Infantil) em 2009, no Grupo de Pesquisa VIOLAR da Faculdade de Educação de 2010 a 2012, e no projeto Trilhareshistorias em 2013. Além disso, também fiz parte do PME (Programa de Moradia Estudantil) de 2009 até a conclusão da graduação. Todas essas experiências foram muito formativas.

Durante a graduação fui aprendendo a ler, a fazer resenhas, fichar, a escrever de “forma acadêmica”, e o que se esperava da produção de textos. Com isso, passados inúmeros finais de semana lendo e relendo, consegui alcançar um bom desempenho. Entender os códigos acadêmicos, me ajudou em muitas coisas como, por exemplo, a conseguir uma bolsa de estudos<sup>4</sup> para cursar um semestre na Universidade do Porto - Portugal (de setembro de 2012 a fevereiro de 2013). Foi durante esse intercâmbio que li pela primeira vez “Pedagogia da esperança” de Paulo Freire e “Conversas com quem gosta de ensinar” de Rubem Alves, leituras que ajudaram a amenizar a dor da saudade e a acalmar as incertezas dos estudos. Recordo do cheiro das páginas dos livros impregnadas pelo aroma de canela do marcador de páginas que ganhei de minha orientadora, Dirce.

O grupo de pesquisa VIOLAR proporcionou, sem dúvidas, uma nova forma de pensar a vida, a sociedade e a educação. Nele estudávamos violência, juventude, imaginário e educação, aprendizagens que me marcaram profundamente e me ajudaram a refletir também sobre a questão dos castigos e da violência contra crianças, embora a atenção dos estudos do grupo fossem voltadas especialmente para os jovens, em especial estudantes do ensino médio. Nesse grupo iniciei minha pesquisa de TCC em 2010, investigando a história

---

<sup>4</sup> Bolsa Santander Universidades.

de uma escola localizada próxima a moradia estudantil, a Escola Estadual Hilton Federici, utilizando a metodologia da História Oral.

Veza ou outra, contudo, sentia como se não houvesse nada de novo a ser escrito, que produzir academicamente era, na verdade, parafrasear o já dito. Fui desenvolvendo um sentimento ruim, como se estivesse mentindo para mim mesma. Hoje, trabalhando em sala com as crianças, percebo que é mais fácil escrever o que se quer ouvir, ao passo que refletir de verdade sobre o cotidiano e, mais do que isso, praticar aquilo que se escreve é muito difícil. Como salienta Larrosa, “nós, professores, sabemos jogar muito bem o jogo que consiste em dar a entender que lemos os livros que não lemos, mas que é academicamente necessário citar” e, por isso, apresenta os textos de Handke que questionam “o palavrório convencional que nos faz dizer o que temos de dizer, ver o que temos de ver e ler o que temos de ler”. (Larrosa, 2013, p.10). Assim sendo,

Creio que para além ou para aquém dos saberes disciplinados, de métodos disciplináveis, de recordações úteis ou de respostas seguras; para além até mesmo de palavras apropriadas e apropriáveis, talvez seja hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria. O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias (Larrosa, 2013, p.7).

Em 2013, no meu último ano de graduação, tive a grande satisfação de fazer parte do grupo de mulheres do “Samba das Mina”<sup>5</sup>, que se reunia na Moradia Estudantil da Unicamp, para aprender a tocar e cantar samba, fortalecer e empoderar mulheres (de diversas orientações sexuais). Naquele espaço pude ter momentos de socialização, aprendizagens e muita alegria com mulheres maravilhosas.

Em 2014, já formada e trabalhando na Prefeitura Municipal de Campinas como Agente de Educação Infantil, fui procurada por duas pessoas diferentes, que não se conheciam (uma amiga do grupo de estudos Violar e outra do grupo “Samba das Mina”) que me relataram situações muito semelhantes. Ambas amigas moravam em edículas, na região de Barão Geraldo - Campinas, e relataram ter ouvido situações de agressão física e verbal nas casas vizinhas as quais viviam, agressões de pais/familiares para com os filhos. Um dos casos se deu numa família de classe média e outra de classe média alta.

---

<sup>5</sup> Desde 2018 o grupo Samba das Mina está voltando a ensaiar.

Inevitavelmente relembrei de muitos momentos da história da minha infância e de tudo que vinha estudando nos últimos anos. A preocupação daquelas amigas era: o que fazer perante esses casos? Procuramos informações juntas sobre qual a melhor forma de proceder, mas chegamos à conclusão, na época, que se tratava de uma questão muito complexa da qual nem mesmo as instituições destinadas à sua atenção (Conselho Tutelar, CRAME, etc.) poderiam estar preparadas para lidar. Nós também não estávamos. Comecei o diálogo com essas amigas sobre a questão dos castigos físicos, mas acabamos não fazendo a denúncia.

Logo em seguida fui convocada em um concurso no CECI-DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar) / UNICAMP, onde trabalho atualmente e essas amigas acabaram indo para outras cidades em função do trabalho e/ou estudos, de forma que acabamos reduzindo nosso contato.

Ingressei na carreira docente em meio a uma forte greve dos funcionários da UNICAMP, na qual uma das pautas específicas da DEdIC era a garantia de um terço da jornada de trabalho para planejamento das atividades e formação em serviço, além do reconhecimento e criação de uma carreira do magistério para as professoras da creche universitária.

A criação do curso de especialização em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância, em 2016, para as profissionais da DEdIC foi em parte uma conquista daquela pauta de reivindicações que já existia a anos.

Entre 2014 e 2015, me deparei com a responsabilidade de aprender a ser professora de bebês. As sutilezas da educação de crianças tão pequeninas e as particularidades de uma creche universitária foram se revelando dia após dia. Nesses dois primeiros anos não frequentei nenhum grupo de estudos, fiquei absorvida pelas novidades e desafios do trabalho por um lado e pela descoberta do prazer da literatura por outro.

Com as exigências de leitura “técnica” durante a graduação, acabei não conseguindo ler praticamente nada fora do conteúdo das ementas das disciplinas, e pensava: como posso trabalhar o prazer de ler se eu mesma tenho tido a leitura como pura obrigação? Busquei tanto a literatura adulta como referências para a literatura infantil o que me levou a refletir sobre a importância da literatura para os bebês e a escrever um projeto para a criação de uma biblioteca na unidade em que estava trabalhando.

Desde então, tenho feito o exercício de buscar títulos e autores novos para ler - pelo prazer da literatura - e tenho me encantado e transformado, num efeito muito semelhante ao que ocorre neste trecho:

De uma coisa Muidinga está certo: não é o arruinado autocarro que se desloca. Outra certeza ele tem: nem sempre a estrada se movimenta. Apenas cada vez que ele lê os cadernos de Kindzu. No dia seguinte à leitura, seus olhos desembocam em outras visões (Couto, 2007, p.99).

No entanto, apesar de ansiar por empreender estudos mais autônomos, percebi que o desenvolvimento da disciplina necessária aos estudos “solitários”, o autodidatismo, ainda tinha que ser muito praticada, como ressalta Paulo Freire (2011):

Ler um texto não é “passear” licenciosamente, pachorrentamente sobre as palavras. É apreender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa do sujeito crítico, humilde, determinado. [...] Ler enquanto estudo é um processo difícil, até penoso, às vezes, mas sempre prazeroso também. Implica que o(a) leitor(a) se adentre na intimidade do texto para apreender sua mais profunda significação. Quanto mais fazemos esse exercício disciplinadamente, vencendo todo desejo de fuga da leitura, tanto mais nos preparamos para tornar futuras leituras menos difíceis (p.105-106).

Por isso, em abril de 2016, resolvi voltar a estudar e cursei a Especialização em Sociologia da Infância, na UFSCAR. Um dos requisitos para a obtenção do certificado era a elaboração de um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Escolhi, então, o tema dos castigos físicos na educação de crianças pequenas. Começar a estudar sobre os castigos físicos tem íntima relação com minha própria trajetória, de forma que foi emocionalmente pesado o período de pesquisa e escrita do trabalho. Sentia que muitas das feridas que pensava já estarem cicatrizadas, voltavam a doer. Paulo Freire, que também realizou uma pesquisa sobre castigos físicos na década de 1970, relata em “Pedagogia da Esperança” que:

[...] dos 22 aos 29 anos, eu começava, de vez em quando, ser tomado por uma sensação de desesperança, de tristeza, de acabrunhamento, que me fazia sofrer enormemente. (...) me sentia de tal maneira ferido e desinteressado do mundo, como que mergulhado em mim mesmo, na dor cuja razão de ser desconhecia, que tudo em volta de mim era estranheza. Razão de desesperança. (Freire, 2012, p. 40)

Esse tema, engasgado em minha memória por tanto tempo, sempre vinha à tona sendo objeto de minhas reflexões, na maior parte das vezes, solitárias. Uma das coisas que eu pensava, enquanto pedagoga e professora de educação infantil era: Ora, se um professor consegue passar de 4h a 8h por dia educando e cuidando de várias crianças sem a necessidade de lançar mão de castigos físicos, porque esse tipo de castigo é considerado tão imprescindível para a educação em algumas famílias? Além disso, me incomodava o

fato de ouvir com frequência, de outros profissionais da educação, que o “mal comportamento” das crianças se dava pela falta de limites dado pela família, insinuando muitas vezes que o limite passaria pelos castigos físicos. Como discordava de tal crença, busquei investigar por meio da pesquisa, sendo que essa era também uma forma de reelaborar a minha própria vivência. Sobre a educação da esperança e a superação de dores pessoais, Paulo Freire revela que :

No fundo, eu vinha educando minha esperança enquanto procurava a razão de ser mais profunda de minha dor. Para isso, jamais esperei que as coisas simplesmente se dessem. Trabalhei as coisas, os fatos, a vontade. Inveniente a esperança concreta em que um dia me veria livre de meu mal-estar (Freire, 2012, p.42).

Nenhum dos professores que lecionaram no curso de especialização trabalhava especificamente com esse tema, mas me arrisquei assim mesmo. Decidimos (minha orientadora e eu) fazer uma pesquisa de opinião entre pais/responsáveis e professores da DEdIC, sobre suas concepções acerca dos castigos físicos.

Inicialmente fiz um levantamento bibliográfico sobre a Sociologia da Infância e suas abordagens, uma vez que esse campo de estudo utiliza diferentes metodologias, referenciais teóricos e analíticos, sobre as concepções de alguns teóricos sobre os castigos físicos como instrumento para a educação, sobre a história da educação e das instituições escolares brasileiras. Também realizei um levantamento bibliográfico sobre a constituição dos direitos das crianças. Estudei, a partir disso, a promulgação da Lei Menino Bernardo (conhecida por “Lei da Palmada”) e sua importância para a educação:

Além de modificar o ECA, a Lei Menino Bernardo altera também a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando o parágrafo 9º ao artigo 26, que passa a determinar a inclusão nos currículos escolares dos temas transversais relativos à educação em direitos humanos, bem como conteúdos relativos à prevenção de todas as formas de violências contra a criança e o adolescente (Rosa, 2018, p.34-35).

Em seguida elaborei, em conjunto com minha orientadora, questionários para pais/responsáveis e professoras(es), a fim de tentar entender o que pensam sobre os castigos, seus conhecimentos sobre os direitos das crianças e, mais especificamente, sobre a Lei Menino Bernardo.

Confesso que, até o momento, sinto dificuldade de voltar a esse trabalho. No ano de 2018, pouco antes da entrega e defesa da monografia, passei por um momento de depressão

delicado, estávamos em meio à greve dos trabalhadores da Unicamp de 2018, e eu me sentia pressionada por todos os lados (políticos, sociais, profissionais, intelectuais, pessoais, etc).

Contudo, apesar das dificuldades, foi possível terminar o trabalho. Penso que tivemos dados significativos para refletirmos sobre nosso papel enquanto educadores, frente a questão dos direitos das crianças, sobre os castigos físicos e a abordagem deles na/pela escola:

A utilização dos castigos físicos na educação/disciplinarização das crianças é vista de forma diferente por pais e professores. Embora a maioria dos dois grupos declare não ser o castigo uma prática necessária na educação, notou-se um grau diferenciado na sua aceitação entre os dois grupos: os pais apresentaram um nível maior de aceitação dessa prática comparado aos professores. (...) O grupo demonstrou ter conhecimento - principalmente no grupo das professoras - sobre a existência de leis e direitos das crianças. Porém, com relação à Lei Menino Bernardo, o estudo indica que pais e professoras conhecem pouco seu conteúdo (Rosa, 2018, p. 68).

Os castigos físicos estiveram presentes em minha educação familiar (como na de tantas outras crianças de minha geração) e até mesmo na educação escolar se tornando tema de interesse em meus estudos. O que para muitos é considerado como tema de âmbito privado, para mim tem se tornado matéria de reflexão acerca da infância e de seus direitos.

## **OS DIREITOS DAS CRIANÇAS**

Em meu cotidiano, tenho percebido que o conhecimento sobre os direitos das crianças não é muito difundido e mesmo que tenha alcançado os profissionais que atendem à infância, não há garantias de que os mesmos sejam respeitados integralmente. Há ainda pessoas que manifestam desacordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e até mesmo com os Direitos Humanos (nos últimos anos determinados grupos da sociedade brasileira passaram a chamá-los de “Direitos dos Manos” - a palavra “manos” seria referência a sujeitos periféricos), alegando, com extremo preconceito, tratar-se de leis que protegeriam “bandidos” ou, como minha amiga Kamylla comentou ter ouvido muito na época da última eleição: “Direitos humanos devem ser para humanos direitos”.

Além disso, é recorrente ouvir de leigos - e mesmo de professores - que “a educação familiar de hoje está estragando as crianças”, que elas já não têm respeito às regras, aos

mais velhos e ainda, que os valores estão invertidos, com um tom de nostalgia de uma educação mais rígida.

Essa realidade me entristecia (e ainda entristece) porque reaviva uma antiga e conhecida sensação de impotência. Mesmo que agora eu possa me apoiar na legislação, tenho a impressão de que, na realidade, a organização social dificulta a efetivação daqueles direitos.

Por esse motivo, no segundo semestre de 2017 me inscrevi como aluna especial na disciplina “Políticas Públicas da Educação Básica no Brasil”, ministrada pela professora Débora Cristina Jeffrey, com o objetivo de compreender melhor os direitos das crianças, a partir do ponto de vista das políticas públicas educacionais. Para Bobbio (2004, p.57), “são várias as perspectivas que se podem assumir para tratar do tema dos direitos do homem [...] filosófica, histórica, ética, jurídica, política”. Com isso, rememorei o contexto histórico em que os direitos foram se desenvolvendo em relação com o desenvolvimento da educação.

Discutimos a “Declaração Universal dos Direitos do Homem” (ONU, 1948) na qual foram proclamados os direitos humanos fundamentais e depois, a “Declaração dos Direitos das Crianças” (ONU, 1959) em que foram abordadas as especificidades das crianças e adolescentes. O segundo princípio desta Declaração prevê que:

A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança.<sup>6</sup>

Já a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU – 1989), no Art.19, traz a concepção de que: “a criança deve ser protegida contra todas as formas de violência física ou mental (...)”.

Como vimos naquelas aulas (e também no curso de especialização em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância), as crianças e os adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos no Brasil a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, seguida da ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990, e da criação da Lei nº 8069/90 que dispõe sobre o Estatuto da

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>. Acesso em 17 de Dez. de 2017

Criança e do Adolescente (ECA)<sup>7</sup>. Com isso foi instaurada a Doutrina da Proteção Integral - substituindo a Doutrina da Situação Irregular que fundamentava os Código de Menores de 1927 e 1979.

Em seu Art.4º, o Estatuto prevê que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Entretanto, percebo que os conceitos de respeito, dignidade, bem como de “princípio do melhor interesse” da criança, geram polêmicas nas discussões sobre legislações e políticas para as crianças e adolescentes.

Os direitos, assim como o conceito de infância, são produção das sociedades humanas, passam por transformações que caminham paralelamente às mudanças de condições sociais, políticas e culturais. Assim, se para Bobbio, “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los” (Bobbio, 2004, p.43), com relação aos Direitos das Crianças, penso que a busca por justificativas para alguns fundamentos ainda é necessária, uma vez que a disputa nas políticas nacional e internacional permanecem:

A busca dos fundamentos possíveis – empreendimento legítimo e não destinado, como outro, ao fracasso – não terá nenhuma importância histórica se não for acompanhada pelo estudo das condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado. (Bobbio, 2004, p.43-44)

O ECA, no decorrer dos anos, foi matéria de constantes debates, emendas e modificações. Quando iniciei os estudos sobre castigos físicos como forma de educação/disciplinarização de crianças (em 2017), me ative à “Lei Menino Bernardo” (nº 13.010/2014), que alterou alguns artigos do Estatuto trazendo como novidade a afirmativa de que as crianças têm direito à educação sem o uso de castigos físicos ou tratamento cruel ou degradante. Até então, eu não sabia da sua existência e, apesar de já ter ouvido falar de um *tal projeto de “Lei da Palmada”*, não tinha conhecimento sobre sua aprovação.

Fiquei impressionada com a história do “Menino Bernardo” que foi nacionalmente noticiada. De acordo com as notícias, o menino Bernardo Uglione Boldrini foi morto em 14

---

<sup>7</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 01 de Outubro de 2018.

de abril de 2014 no Rio Grande do Sul.<sup>8</sup> Então com 11 anos, o garoto foi assassinado e as principais suspeitas recaíram sobre pessoas de seu círculo familiar. As notícias apontam ainda que, antes de sua morte, Bernardo tinha ido sozinho ao fórum da cidade onde morava, Três Passos, para pedir ajuda e afastamento da casa onde vivia com o pai e a madrasta. Após a morte, vizinhos e moradores do bairro relataram que o garoto era visivelmente negligenciado.<sup>9</sup> Para mim, tais fatos demonstram o quanto a voz da criança ainda é silenciada e o quanto nós, adultos, ainda somos negligentes à seu respeito.

É interessante notar que Bernardo era um menino branco e de classe média, que seu caso foi muito explorado pela mídia, o que fez com que recebesse a homenagem de nomear a lei. Contudo, apesar de maus tratos e violação de direitos de crianças e adolescentes infelizmente não serem raros, aparentemente a sensibilidade popular para com eles pode ser maior ou menor, dependendo do lugar social que a criança ocupa. Ainda assim, a luta pelos direitos das crianças e pela criação de leis de proteção vem sendo encampada por diversos grupos sociais.

Com relação à lei Menino Bernardo, por exemplo, o processo de disputa por sua criação começou em 2003, quando o projeto de PL 2654/03<sup>10</sup> foi encaminhado à Câmara dos Deputados. Depois de enviado às comissões de Constituição e Justiça e de Cidadania, de Educação e Cultura, de Seguridade Social e Família, o projeto foi aprovado por unanimidade. No entanto, ficou “engavetado” de 2006 a 2010, quando um novo projeto, o PL 7672/2010<sup>11</sup>, com teor semelhante ao primeiro, passa a tramitar recebendo a alcunha de Lei da Palmada por alguns membros da bancada parlamentar. Mesmo com muitas controvérsias e um conturbado processo de votação, o projeto foi aprovado dando origem à lei. Dessa forma, foi necessária uma década desde a primeira proposição de lei com o conteúdo da proteção contra os castigos físicos, cruéis ou degradantes até sua aprovação.

---

<sup>8</sup> Ver notícia sobre a descoberta do corpo de Bernardo Uglione Boldrine disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2014/04/16/amiga-de-madrasta-diz-que-menino-foi-dopado-e-morto-com-injecao-letal.htm>. Acesso em 12 de Nov. de 2016.

<sup>9</sup> Ver sobre falhas na rede de proteção da criança em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2014/09/as-falhas-na-rede-de-protecao-que-nao-salvou-bernardo-boldrini-4608042.html>. Acesso em 07 de outubro de 2019.

<sup>10</sup> Tramitação do PL 2654/2003 disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=146518> . Acesso 15 de Dez. de 2017.

<sup>11</sup> Tramitação do PL 7672/2010 disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=483933>. Acesso 15 de Dez. de 2017.

Alterando a Lei 8.069/1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), acrescenta os seguintes artigos:

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

- a) sofrimento físico; ou
- b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

- a) humilhe; ou
- b) ameace gravemente; ou
- c) ridicularize.

Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso:

- I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;
- II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;
- III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;
- IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado;
- V - advertência.

Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais.

Há autores, em especial do campo do direito, que afirmam que a antiga redação dos artigos 17 e 18 do ECA já contemplavam tal seguridade, de forma que a Lei Menino Bernardo não era necessária. No entanto, é interessante notar que, ainda assim, houve um forte movimento para que a determinação ficasse mais explícita a partir dessa alteração.

A educação, enquanto um direito necessário ao exercício da cidadania precisa, portanto, contemplar o conhecimento dos direitos dando a possibilidade de participação. A Lei Menino Bernardo não alterou apenas o ECA, mas também a Lei 9.394/1996 - Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando o parágrafo 9º do artigo 26<sup>12</sup>, que passa a determinar que:

§ 9º. Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Contudo, a lei não foi acompanhada de políticas para garantia do direitos das crianças à educação sem o uso de castigos físicos ou tratamento cruel ou degradante, embora esteja definido no artigo 70-A do ECA que:

Art. 70-A . A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações:

I - a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos;

II - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente;

III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente;

IV - o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente;

V - a inclusão, nas políticas públicas, de ações que visem a garantir os direitos da criança e do adolescente, desde a atenção pré-natal, e de atividades junto aos pais e responsáveis com o objetivo de promover a informação, a reflexão, o debate e a orientação sobre alternativas ao uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante no processo educativo;

VI - a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de

---

<sup>12</sup> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Parágrafo único. As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção.

Contudo, as ações previstas no Art.70-A ainda não foram colocadas em prática. Como bem descreveu Abrúcio (2011), num momento histórico em que a administração brasileira colocou as políticas públicas como guias da gestão, sem um projeto definido de descentralização, a implementação dessa atuação “articulada” entre os entes federativos fica prejudicada. O debate trazido por Arretch (2006) demonstra que no federalismo, em geral, aparecem problemas de coordenação dos objetivos das políticas, o que não justifica que o Estado se exima da responsabilidade por essa coordenação uma vez que:

a despeito das tendências dispersivas derivadas tanto dos sistemas tributário e fiscal quanto do sistema partidário, o governo federal dispõe de instrumentos para coordenar as políticas sociais, ainda que estes variem entre as diferentes políticas (Arretch, 2006, p.92).

Sendo assim, na atual conjuntura política que vivemos, parece haver necessidade de um movimento por efetivação dos direitos inscritos em lei perante construções efetivas de medidas progressivas com relação ao disposto, seja do âmbito municipal (via conselhos tutelares - órgão público de responsabilidade financeira dos municípios - que é responsável pela fiscalização e efetivação da lei), seja por meio de movimentos sociais, ou mesmo através das escolas.

Além de ser uma temática importante para mim, em decorrência de minha história de vida, profissionalmente tenho o compromisso (de imperativo ético) de conhecer os direitos humanos e os das crianças. Atuando na educação infantil, também devo atentar ao conteúdo disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, que afirmam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como **o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças** (BRASIL, 2010, p. 18, grifo meu).

A criança é vista, tanto no campo educacional como na a sociologia da infância como ator social. Para esta, a infância pode ser vista como um componente (estrutural e

cultural) específico de muitas sociedades, ou seja, a infância é como uma “categoria” na estrutura social. Na vertente Estrutural-Relacional estudada por Alannen (2010), a Sociologia da Infância permite pensar que as crianças são minorias sociais, uma vez que no campo político elas são excluídas dos processos decisórios e de elaboração das leis, não têm seu direito à participação efetivada, não participam como agentes diretos na economia aparecem majoritariamente invisibilizadas pelas categorias de alunos ou filhos nas estatísticas, sendo muitas vezes consideradas como propriedade privada de seus pais.

Penso que precisamos ainda pensar na questão da representatividade no âmbito das políticas para as crianças, uma vez que ela é feita majoritariamente, quando não exclusivamente, pelos adultos. O que me faz refletir sobre o direito à cidadania, e à participação que se concede às crianças:

É por essa razão que a importância da lei não é identificada e reconhecida como instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta (Cury, 2002, p.247).

Vianna diz que “para o sociólogo e psicólogo italiano Alberto Melucci, o movimento social nasce no campo do conflito gerado pela ausência de reconhecimento de uma determinada identidade coletiva em um contexto social, político e econômico (Vianna, 2015, p.794). Uma das reflexões que fiz após a descoberta da Lei Menino Bernardo é que sua existência, por si só, não muda a realidade – seja no âmbito do pensamento, ou das práticas - uma vez que as gerações mais velhas carregam “um longo processo histórico que os embasa a utilizar a palmada” (Ribeiro, 2014, p.223) . Ribeiro nos diz que:

[...] essa mudança pode ser repudiada por muitos porque está sendo provocada por um aparato legal e não por um processo dialógico e educativo de reflexão sobre práticas que podem ser repensadas e substituídas para o crescimento da sociedade e das gerações vindouras (Ribeiro, 2014, p.220).

De acordo com Monção, no campo educacional:

A crítica e a denúncia dessas situações devem ser feitas, para ampliar a reflexão a respeito de como contribuir para que tais práticas sejam extintas do contexto educativo. O professor não pode ser considerado o único responsável por essas ações, pois é preciso compreender que tais situações fazem parte de um contexto institucional em que todos que atuam são responsáveis pela forma como a criança é educada (Monção, 2018, p.265).

## CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA PENSAR O CASTIGO NA EDUCAÇÃO

E essa preocupação não é nova. Durante o levantamento bibliográfico que realizei para a escrita do TCC (da Especialização em Sociologia da Infância), encontrei o estudo de Ribeiro (2014) que aborda a questão do uso de castigos físicos na educação por meio das perspectivas de Kant, Durkheim, Arendt e Adorno.

A utilização de castigos físicos para educar, segundo a autora, chegou ao Brasil importado da Europa, por meio da educação jesuítica. Verificou-se que tais instrumentos de disciplinarização corporal não eram aplicados pelos povos nativos, o que nos permite pensar que se trata de uma questão cultural. De acordo com Ribeiro:

É preciso olhar para o processo histórico e seus contextos para entender os sistemas de educação. Faz parte, também, da compreensão do que é educação a organização da religião e da política, o grau de desenvolvimento das ciências e da produção industrial, dentre outros fatores. Determinadas características na educação de um povo, em um dado momento histórico, existem para afirmar sua cultura e constituição, pois a uma sociedade não interessaria fomentar e fortalecer uma educação que a mortificasse (Ribeiro, 2014, p.216).

Da perspectiva durkheimiana, educar seria uma ação das gerações mais velhas dirigidas às mais novas a fim de transmitir, ao mesmo tempo, os valores e regras da cultura geral de uma sociedade e a distinção de funções em um mesmo grupo social. Contribuem, assim, para a educação, na forma de socialização primária, a família; como socialização secundária, as instituições sociais (como a escola, por exemplo).

A força física não se apresenta como única forma de exercer a coação social, de forma que a educação, o princípio educativo das gerações mais velhas sobre as mais novas, possui várias formas de efetivação: “Não é necessário demonstrar que a autoridade, assim entendida, nada tem de violento nem de coercitivo: consiste inteiramente num certo ascendente moral” (Durkheim, 2001, p.68 apud Ribeiro, 2014).

Pela perspectiva de Kant o ser humano não é bom nem mau a priori. Para ele, uma geração educa a outra oferecendo instrumentos para domar sua natureza subordinando-a à lógica da razão. Considera ser necessário impor limites ao indivíduo desde a fase pré-lingüística, admitindo os castigos físicos:

A criança sofre no corpo, ou seja, fisicamente, o que não consegue, ainda, entender cognitivamente, para que aprenda o que se quer ensinar. Kant deixa claro nas suas considerações que o aprimoramento das crianças é a finalidade das punições físicas e que as crianças devem entender a associação entre o erro e o castigo para que sejam indivíduos melhores (Ribeiro, 2014, p. 218).

A possibilidade de utilização dos castigos para educar somente se justificaria como complemento de uma educação moral, se aliados ao entendimento:

Os castigos físicos devem ser empregados somente como complementos à insuficiência das penas morais. Quando as penas morais deixaram de ter eficácia, e se recorre aos castigos físicos, então, não se consegue mais formar um bom caráter. Mas, no início, a coação física deve suprir a falta de reflexão na criança (Kant, 1996, p. 85, apud Ribeiro 2014, p.218).

Igualmente no campo da filosofia, Hannah Arendt fala sobre a diferença entre a autoridade e o autoritarismo. Aquela dispensa o uso da coerção pela força ou pela persuasão. Este, por sua vez, é considerado sem potencial pedagógico, uma vez que é incapaz de inculcar a verdadeira educação moral. Para o exercício da autoridade é preciso que haja sua validação pelos sujeitos, passando pela razão, devendo estar inculcada nos comportamentos sociais. Por esse motivo, construir um meio coerente e justo é o papel da educação. (Ribeiro, 2014, p.219)

De acordo com Adorno (1995), a educação não deve estar baseada na dor. Para conseguir determinados objetivos o uso da força física seria legítimo apenas se aplicado de maneira politicamente refletida e consciente.

Apesar dos autores pesquisados divergirem quanto a opinião sobre a utilização de castigos físicos, percebo que a palmada - e outras formas de força física dirigida ao corpo das crianças - como complemento à educação, ou forma de disciplinarização, foi (e é) aceita e, em alguns casos, considerada como necessária em muitos contextos sociais e históricos, como é o caso do Brasil:

Uma pesquisa feita em 2010 sobre a utilização do castigo físico como forma de educar os filhos mostrou que 54% dos brasileiros foram contra a aprovação da lei que proíbe os referidos castigos e somente 36% foram favoráveis à aprovação do projeto. Esses números mostram como há uma defesa do uso do castigo físico pela maioria da população brasileira ouvida na época (Souza, 2011, apud Ribeiro, 2014).

Os estudos também me ajudaram a perceber que a temática sobre a utilização dos castigos físicos na educação das crianças foi debatida em distintos períodos históricos, por

várias áreas do conhecimento. Muitas pessoas com as quais converso acreditam que se foram educadas por meio de castigos (físicos ou não) e se tornaram pessoas boas, logo essa é uma boa prática, aceitável e desejável. Azevedo e Guerra apontam que,

Embora, ao longo da história da Humanidade, muitas dessas práticas tenham sido aplicadas a escravos, índios, servos, mulheres, loucos, velhos, etc., a criança e o adolescente **continuam sendo os únicos** para quem se defende o princípio de que **precisam apanhar para aprender a ser gente** (Azevedo e Guerra, 2010, p.20-21 – grifo das autoras).

Entretanto, as crianças possuem direitos e uma legislação específica para protegê-las. Dessa forma, penso que a reflexão sobre os direitos das crianças não está saturada, merecendo mais estudos, aprofundamento e um olhar sensível de vários campos de pesquisa, sendo a educação um deles.

## REFLEXÕES DA PRÁTICA

Os adultos pensam que nos conhecem muito bem. O que pode haver de interessante em uma criança? Viveu pouco, pouco sabe, pouco entende. Mas todos esquecem como eram quando eram crianças, e pensam que de repente agora são inteligentíssimos (Korczak, 1981, p.52).

São 32 anos em que cresci, tive a oportunidade de estudar, de me graduar na UNICAMP e de passar em um concurso público na área da educação. Essas foram conquistas que me permitem, hoje, certa autonomia e liberdade no meu processo de formação. Mas não só essas. A criança que fui - e que ainda trago dentro de mim - nas lembranças, nas experiências, nas sensações e sentimentos, é parte fundamental do que sou/estou sendo.

Desde que iniciei meu trabalho como professora tenho tido muitas aprendizagens e também encontrado alguns desafios na prática docente. Como escrevi no início deste memorial, todos os dias ao sair da instituição educativa, levo para casa milhares de pensamentos, questionamentos, sonhos e tarefas na busca de um olhar sensível aos direitos das crianças com as quais trabalho. Há dias em que me pergunto se escolhi a profissão certa. Às vezes me questiono: será que me cobro demais? Em outros dias, será que sou muito sonhadora e idealista? E ainda, Será que estou fazendo o suficiente?

Nos últimos meses, trabalhando na pré-escola, sinto como se continuasse a ser aquela criança, que tinha que obedecer às regras e rotinas que não faziam sentido, sem poder

fazer muita coisa a respeito. E reflito até que ponto sou de fato livre e autônoma para desempenhar minha profissão.

Alguns horários fixos da rotina - como o horário do sono - me deixam bastante angustiada, pois ao sentir a obrigação de cumpri-los mesmo não concordando com sua forma, me vejo muitas vezes tendo atitudes que abomino. Penso que deveria agir de outro modo. Que deveria me esforçar mais para entender e respeitar as crianças, ser mais leve. Porém, há convenções que não vejo como mudar e não consigo encontrar outra forma de desempenhá-las sem passar pelo autoritarismo. Algumas vezes tenho a sensação de que estou mais num papel de controle do que de educação. Para Monção:

A área de Educação Infantil vive um momento intenso de revisão de práticas e produção de conhecimentos que buscam efetivar os avanços advindos do campo jurídico e da contribuição das diferentes áreas de conhecimento sobre a criança pequena. (Monção, 2018, p.260)

O brincar livre, tão importante segundo os estudos na especialização em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância, nem sempre pode ser tão livre assim. Um exemplo: certo dia, enquanto brincávamos no quiosque ao lado do refeitório, uma das crianças da turma, ao descobrir uma poça, começou a brincar com a água, percebeu que se pegasse terra e colocasse na poça resultaria em lama. Começou a brincar, acabando por pintar um escorregador com sua mistura marrom. Achei muito interessante, fotografei, mas quando me dei conta do horário e vi que logo teríamos que sair daquele espaço, fui tomada pela preocupação com as próximas turmas que usariam o espaço, pois não teríamos tempo para limpá-lo. Possivelmente viriam as crianças menorzinhas e as professoras poderiam se irritar com a sujeira. Deste modo, a brincadeira teve que acabar. No momento, estamos planejando momentos em que as crianças possam brincar com lama, contudo não estou certa se então elas estarão à fim de brincar.

São muitas as questões que me coloco sobre a minha prática. Refletindo sobre essas indagações, eu dialogo com Luz ao afirmar que,

(...) é preciso que o tempo pensado pelo adulto seja flexível, de modo a respeitar o ritmo das crianças. Um exemplo do que estamos falando pode ser a hora do descanso – momento planejado para que as crianças durmam, em geral depois do almoço e na troca de turno de alguns profissionais. Não é razoável que o sono seja uma atividade imposta às crianças; portanto, apesar de esse momento ser planejado, é preciso que existam outras opções para as crianças que porventura não tenham sono ou não queiram permanecer deitadas. Se não houver essa flexibilidade, um momento que poderia ser de grande relaxamento para a criança poderá transformar-se em tensão e desconforto (Luz, 2010, p.9).

Muito desconforto! Na questão do momento do descanso, penso que o desconforto é tanto para as crianças quanto para as adultas, quer dizer, para algumas adultas. Para muitas pessoas o horário é necessário e benéfico para as crianças, mesmo as da pré-escola. Para essas pessoas, respeitar o momento de descanso e silêncio, que tem um horário fixo na rotina, trata-se de respeito ao coletivo. Dessa forma, exigir que as crianças fiquem quietinhas em seus colchões não é nada grave, pelo contrário, isso é educá-las. Para mim, essa tarefa se mostra extremamente difícil e complexa, uma vez que, se por um lado eu penso: dos males o menor, pelo menos estamos obrigando-os a descansar e não a trabalhar, por outro, sinto que não faz sentido para aquelas crianças que já não sentem sono naquele horário. Várias crianças da turma com as quais trabalho já verbalizaram: “Mas professora eu não quero dormir”. Ou ainda: “Prô, mas não é noite”. Mesmo as ouvindo, suas reivindicações muitas vezes não podem ser atendidas.

Uma opção “paliativa” para a questão, que pensei em conjunto com uma coordenadora, foi de uma pessoa ir buscar as crianças que não conseguem dormir para levá-las à biblioteca nesse período. Alguns dias a proposta dá certo, mas em outros não, e eu preciso ser “firme” (como dizem) a fim de que todos permaneçam quietos em seus colchões, o que me custa muito e acho que as crianças percebem.

Além disso, estou tendo dificuldades para lidar com o fato de que a proposta foi vista com maus olhos por parte da equipe que entende que aquele é o horário do sono e deve ser respeitado (!). Em alguns momentos me pergunto se realmente deveria me importar tanto com essa parte da rotina, mas ao me perguntar, já estou me importando.

Percebo que a concepção de disciplina varia de acordo com a concepção de criança e de sociedade de cada profissional:

a angústia que as professoras sentem diante do comportamento das crianças, que também pode ser considerado fruto do desconhecimento das peculiaridades do desenvolvimento infantil e de uma análise mais criteriosa a respeito do contexto em que as crianças expressam comportamentos que são considerados agressivos ou desrespeitosos. Essa falta de conhecimentos sobre a especificidade das crianças pequenas e dos bebês, acabam por complementar e fortalecer a ausência de racionalidade, que leva os professores a adotarem atitudes autoritárias ou posturas que não contribuem para o processo educacional e para o desenvolvimento da criança. Somente depois, quando há reflexão sobre a prática, é que percebem que tais intervenções pautadas nas emoções causadas pelas manifestações das crianças, pouco contribuem para sua formação (Monção, 2018,p.263).

Uma fala que ouço com frequência de profissionais da educação é: “essa a criança é assim - ou assada - por “culpa” da família que não dá limites”, ou então que “a família é displicente com seus cuidados e por esse motivo a criança é como é”. Em primeiro lugar, penso que os contextos familiares e a contemporaneidade são mais complexos do que isso, carecendo de abordagens mais aprofundadas.

Não concordo que a criança seja um mero reflexo de sua família. Assim como há estudos que apontam que crianças que sofrem ou presenciam violência em seus lares estão mais propensas a demonstrar uma agressividade hostil em seus comportamentos, acredito que a singularidade de cada criança não permite que façamos generalizações, como afirmar que as crianças são agressivas pela sua constituição familiar, ou ao contrário, pela falta de limites dos pais.

A personalidade da criança - principalmente se é uma criança que dá mais trabalho do ponto de vista da expressão de sua agressividade, ou com relação à participação (ou ausência dela) no grupo - parece precisar sempre ser justificada pela educação de alguém (colocar a “culpa” em alguém), como se a criança fosse um mero “produto da educação”, resultando na ideia de que “essas crianças são mimadas, que não sabem ouvir “não”, que não sabem lidar com a frustração”, e não temos o que fazer, como verificou Monção em um CEI de São Paulo:

[...]era muito forte nas docentes a ideia de colocar limites e regras para as crianças pequenas por meio de ações autoritárias e também a proposição de que as famílias precisavam estabelecer limites para seus filhos, pois quando a criança começasse a frequentar o CEI já saberia respeitar o outro e as regras, desde pequena.

Importante compreender que as práticas reproduzidas pelas professoras são fruto de suas experiências culturais e sociais, e que, as docentes do CEI pesquisado, apesar de utilizarem recursos coercitivos para colocar limites junto às crianças, sentiam-se sem referências e sozinhas nesse processo, o que estimulava a utilização de práticas há muito tempo questionadas na área de Educação. A análise dessas questões requer cuidado para não responsabilizar apenas a professora, desconsiderando outros aspectos que alicerçam tais ações junto as crianças, até porque são práticas presentes tanto nas instituições de educação infantil quanto nas famílias, o que assinala uma questão de muita abrangência, de ordem social e ideológica e de responsabilidade de toda a sociedade (Monção, 2018, p.269).

Mesmo me esforçando em estudar constantemente e buscando compreender o processo de desenvolvimento das crianças, me vejo, muitas vezes, desempenhando uma postura autoritária para cumprir horários, para não atrapalhar as outras turmas, para impedir

que se machuquem ou mesmo para me fazer ouvir. Mas isso faz com que me sinta mal e desgastada.

Recordo de ter estudado, no início da graduação, a teoria de Jean Piaget (1996-1980) sobre o desenvolvimento moral nas crianças, realizando até um trabalho sobre a temática. De acordo com a perspectiva da Psicologia Genética, a criança pequena ainda não entende o princípio das regras, obedece-as por respeito à fonte de onde vêm. Chamada de “fase heterônoma do desenvolvimento moral”, o princípio de obediência às regras morais é externo e unilateral em relação ao adulto, de forma que as crianças costumam segui-las em função de suas consequências. O indivíduo pode obedecer a certa regra por medo de punições, mas se não corre o risco de ser punido pode agir de outra forma. Para Vinha e Tognetta, “o desenvolvimento moral foi bem sucedido quando, com o tempo, esse controle vai se tornando interno” (Vinha; Tognetta, 2008, p.11240), isto é, quando surge uma observância às normas que não depende mais da supervisão de outrem.

Na autonomia moral existe a auto-regulação, um sentimento de aceitação ou de obrigação para com as normas, fundamentado nas relações de reciprocidade. O sujeito autônomo apresenta uma moral, como regras e princípios, que rege as suas relações e, diferente do indivíduo heterônomo, permanece fiel a seus valores porque o que rege as suas ações é a autorregulação e não a coerção. Porém, para que uma pessoa chegue à autonomia, é indispensável que vivencie um ambiente cooperativo, democrático, onde o respeito mútuo tenha posição de destaque. À educação cabe promover o respeito e o estabelecimento de limites justos e necessários que precisam ser respeitados por todos, sobretudo pelo (a) professor(a).

Atualmente tenho a sensação de impotência frente às situações em que não consigo promover esse ambiente cooperativo e democrático entre as crianças que fazem parte do grupo. É como se tudo aquilo que tenho de bagagem teórica não fosse suficiente para sustentar meu posicionamento e minha atuação. E, muitas vezes, quando as crianças brincam de professor (a), as vejo imitando interpretativamente nosso comportamento, sendo autoritárias com os colegas, impondo tarefas e comportamentos, sinto imensa vergonha, pois não é esse o tipo de educação em que acredito.

Por outro lado, tenho percebido que conduzir a rotina de uma forma cooperativa e prazerosa depende também da minha capacidade de ter segurança, prazer e bem estar naquele espaço/posição. Me percebo como professora e como trabalhadora, uma vez que, ao mesmo tempo que a instituição de educação é para mim um local de exercício profissional (o que envolve crenças e valores) é também o espaço de onde conquisto meu

sustento e as condições materiais para me manter na sociedade. A partir disso, tenho buscado auxílio com outras colegas professoras, com ajuda psicológica e também por meio da literatura.

Assim, venho aprendendo que é preciso ter “paciência histórica”, que é necessário lutar contra a ansiedade da “mudança a qualquer custo” e, ao mesmo tempo, trabalhar concretamente para a “mudança necessária” dentro de meus limites. Não consigo me recordar quem me falou sobre isso, mas, revendo meu TCC da graduação, encontrei uma citação de uma entrevista com Jean Hébrard dizendo que a escola:

é um processo tão complexo, mas tão complexo que é impossível, apenas com a vontade, mudá-la. Você herda os dispositivos e, para modificar um pouquinho esses dispositivos é preciso saber muito bem como funcionam. Penso que a única forma de intervenção é a descrição da escola. Se você é capaz de descrever bem o que acontece na escola, você é capaz de mudá-la um pouquinho (Hébrard, 2000, p.7).

Ainda fico bastante triste com algumas posturas que tenho tomado com as crianças, me lembro que algumas pessoas na época do estágio supervisionado diziam: “Ih... Com essa vozinha, com esse jeitinho, as crianças vão se aproveitar de você, você vai precisar ser firme”. E eu pensava que nunca iria levantar a voz para meus alunos, contudo, quando me vejo fazendo isso tenho medo de me tornar, com o tempo, exatamente aquela professora que eu não queria ser, para quem, “Parece que predomina ainda uma matriz de pensamento que não acredita na eficácia do diálogo e do afeto, tampouco nas interações como fonte de aprendizagem das crianças” (Monção, 2018, p.274).

Talvez seja por isso que às vezes fico um pouco irritada com o que chamo de certa “romantização” dos relatos de estágio. Acredito ser de extrema importância a vivência de estágio durante a formação do professor, contudo, penso que estar em um contexto como estagiária e como professora são posições diferentes, fato que só agora percebo. Muito do que eu acreditava que iria fazer durante as disciplinas de estágio se tornou inviável e me pego agindo da forma como jamais quis ser. Vou citar com exemplo, um trecho do relato de estágio que me “irritou”:

O círculo, a roda, a circunferência trazem incorporada em sua simbologia a idéia de integração, de totalidade, de troca. Não há um início nem um fim. Não há pontas. Não há desigualdade de posicionamentos. Todos os seus pontos estão lado a lado, de forma simétrica. (...)  
Não há luta pelo poder, não há desigualdades; todos estão incluídos e têm as mesmas possibilidades de crescimento. Mas a roda, para reunir todos esses elementos, necessita ser fluida. Não pode nunca ser rígida. Ela tem

que permitir aos indivíduos a possibilidade de crescimento, de trocas, o ouvir e o falar, o respeito e a conquista da identidade (Zanini, 2008, p.72).

Lindo conceito, não é mesmo? Entretanto, é angustiante quando se está a oito meses tentando de tudo para se ter uma roda fluida, de troca, sem desigualdade, com pouquíssimo êxito. Quando se tenta de várias formas, mas mesmo com coisas coladas no chão, com música, com histórias novas, com criação de personagens a roda continua caótica e nela acontecem coisas como chute na boca que sangra, entre outras coisas. É uma sensação horrível, porque dali não vai sair apenas um relatório de estágio e boas lembranças entre educadoras e crianças, ali temos que nos encontrar todos os dias, construir nossa convivência de forma afetiva e educativa o ano todo e sob a supervisão de colegas de trabalho, pais e coordenadores. É a relação com a minha turma, sou uma referência para eles, não é apenas um estágio, mas algo pelo qual tenho muita responsabilidade, pois sou a professora.

Nesse sentido, podemos afirmar que a mudança das relações entre adultos e crianças deve apoiar-se na busca permanente de conhecer a criança a fim de criar novas formas de convivência. É um trabalho intenso e de longo prazo, que requer reflexões permanentes. E como já foi assinalado, deve ser uma diretriz de política pública, pois para efetivá-la é preciso atentar para as condições objetivas de trabalho das professoras, como também, a qualidade do atendimento prestado a criança. A mudança de comportamento do adulto com relação a criança, não pode ser alcançada por decreto ou por imposição: deve resultar da construção de uma nova forma de relação entre adultos e crianças, em que a disponibilidade e a reflexão sobre formas diferentes de educar sejam o norte para a constituição de um projeto pedagógico coletivo que garanta a inserção da pesquisa e da indagação como pressupostos norteadores (Monção, 2018, p.275).

E então, sempre me pergunto, qual é o limite entre a autoridade e o autoritarismo? Como não reproduzir práticas desrespeitosas com as crianças? Como garantir seus direitos? Novamente, para Monção:

Nesse sentido, é de fundamental importância a democratização das relações entre adultos e crianças, de modo a garantir que os objetivos das instituições educacionais favoreçam a criança a aprender a escolher, dar sua opinião, expressar suas curiosidades, seus sentimentos e, ao mesmo tempo, considerar as ideias e manifestações dos outros. Garantir a aprendizagem sobre si e sobre o outro, norteada pelos princípios do respeito e da solidariedade, é primordial para a criança desenvolver sua personalidade plenamente, contemplando os aspectos físicos, emocionais e intelectuais (Monção, 2018, p.262).

Durante o curso de especialização em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância pensei muito sobre isso, sobre formas de superar uma prática autoritária e adultocêntrica, creio que estou trilhando esse caminho dia-a-dia. Mantovani de Assis e Vinha apontam que: “Da mesma forma que o aluno, o educador constrói, paulatinamente, seus saberes e sua ação pedagógica” (Vinha; Montovani de Assis, 2007, p.169). Há muito a ser feito ainda, e a jornada continua.

## REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, F. L. Três agendas, seus resultados e um desafio: balanço recente da administração pública federal brasileira. **Desigualdade & Diversidade** – Dossiê Especial, segundo semestre de 2011, p. 119-142.

ALANEN, L. Teoria do bem-estar das crianças. In.: **Caderno de Pesquisa**. v.40, n.141, p.751-775, set./dez. 2010. Tradução - Elba de Sá Barretto.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Porto: Papyrus Editora, 2ª ed., 2003.

ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. In: SARAIVA, Enriquer; Ferrarezi, Elisabete (org.). **Políticas Públicas: coletânea**. v2. Brasília: ENAP, 2006. P.91-110.

AZEVEDO, Maria Amélia. GERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil**. – São Paulo: Igku, 2010.

BOBBIO, N. Sobre os fundamentos dos Direitos do Homem. In: BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10ª reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 15-45; 62-77.

BRASIL, Decreto Nº 99.710, de 21 de Novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm) Acesso em 17 de Dez. de 2017.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica Coordenação Geral de Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 06 de outubro de 2019.

CURY, C. R. Direito à educação: direito à igualdade, direito e a diferença. In.: **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 245-262, julho/ 2002.

COUTO, Mia. Terra Sonâmbula. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DONOSO, Migir Teresinha Micelli. RICAS, Janete. Perspectiva dos pais sobre educação e castigo físico. In.: **Rev Saúde Pública** - Belo Horizonte - 2009;43(1) Pp.78-84.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 5-17, maio/jun. 2000.

JULIANI, Viviane Franzo. **Gestão educacional e educação estética: um estudo sobre o papel das narrativas como mediação no espaço escolar**. Dissertação de Mestrado - UNICID - São Paulo, 2017.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2013.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano de um Centro de Educação Infantil: em foco a relação entre adultos e crianças. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 2, p. 259-276 maio/ago. 2018.

disponível em:  
<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/issue/view/56/showToc>.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto; VINHA, Telma Pillege. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: A construção do professor. In. : TOGNETTA, L. ; PAULINO. R (Orgs.). **Virtudes e educação: O desafio da modernidade**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

RIBEIRO, Janille Maria. O uso do castigo físico em crianças e adolescentes como prática educativa: algumas perspectivas da Sociologia, Filosofia e Psicologia. In.: **Pesquisas e Práticas Psicossociais** - 9(2), São João del-Rei, jul/dez. – 2014. Pp.213-221.

ROSA, Fabiola Machado da. **Concepções sobre Castigos Físicos na Educação de Crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso, UFScar – São Carlos, 2018.

VINHA, T.P ; TOGNETA,L.R.P. A construção da autonomia moral na escola : A intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. **Anais EDUCERE** - Campinas, 2008. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/295\\_902.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/295_902.pdf) acesso em 06 de outubro de 2019.

ZANINI, Juliana Quint dos Santos; LEITE, Rachel Winz. Sobre afetividade e construção de vínculos na educação infantil. In.: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. São Paulo: Papirus Editora, 2008.