

eduser

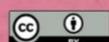
As interações entre educadores e crianças como um princípio do fazer educativo: sobre um entrelaçar de genticidades

Interactions between educators and children as a principle of educational practice: about an intertwining of people

La interacción entre educadores y niños como principio de la práctica educativa: sobre el entrelazamiento de personas

ANELISE DE OLIVEIRA RODRIGUES, HEDI MARIA LUFT, SIDINEI PITHAN DA SILVA, OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X
<https://www.eduser.ipb.pt>



As interações entre educadores e crianças como um princípio do fazer educativo: sobre um entrelaçar de genteidades

**Interactions between educators and children as a principle of educational practice: about an
intertwining of people**

**La interacción entre educadores y niños como principio de la práctica educativa: sobre el
entrelazamiento de personas**

ANELISE DE OLIVEIRA RODRIGUES¹

HEDI MARIA LUFT²

SIDINEI PITHAN DA SILVA³

OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA⁴

¹ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí); Santa Rosa; Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3437-2892>; anelise.rodrigues@sou.unijui.edu.br

² Centro Universitário de Balsas (Unibalsas); Santa Rosa; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-9691-1268>; hedi.luft@prof.unibalsas.edu.br

³ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí); Ijuí; Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>; sidinei.pithan@unijui.edu.br

⁴ Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Curitiba; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-7975-386X>; oseiass@utfpr.edu.br

Contribuição

A. O. RODRIGUES: Conceitualização; Curadoria de Dados; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Redação - Rascunho Original; Redação - Revisão e Edição.

H. M. LUFT: Conceitualização; Análise Formal; Investigação; Redação - Rascunho Original; Redação.

S. P. SILVA: Conceitualização; Curadoria de Dados; Análise Formal; Investigação; Redação - Rascunho Original; Redação.

O. S. OLIVEIRA: Conceitualização; Análise Formal; Metodologia; Redação - Redação - Revisão e Edição; Visualização.

Submetido: 15/abril/2024

Aceite: 10/julho/2025

Publicado: 26/setembro/2025

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar a influência das interações pedagógicas na construção de uma educação humanizadora. A abordagem metodológica adotada baseia-se em um estudo bibliográfico de cunho qualitativo, fundamentado especialmente nas ideias de Paulo Freire, bem como nas contribuições de outros autores que se dedicam ao estudo da temática, além de referenciais da legislação brasileira. A hipótese central é a de que as interações estabelecidas no universo escolar constituem o fazer educativo e podem contribuir para a construção de uma educação humanizadora. A análise realizada demonstra que o sistema educacional e as relações nele existentes podem moldar perspectivas, reforçar certas narrativas e influenciar como os indivíduos pensam, compreendem e se posicionam no mundo. Em síntese, conclui-se que a

qualidade das interações constituídas entre educadores e crianças pode ser determinante para a eficácia da prática pedagógica, essencialmente quando imbuídas de amorosidade, diálogo e respeito. Esse modo de interação contribui significativamente para a construção de uma educação humanizadora que, por sua vez, fortalece o fazer educativo como um processo que não apenas transmite conhecimento, mas também fomenta a dignidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia humanizadora; Interações pedagógicas; Mediação.

ABSTRACT: This article aims to investigate the influence of pedagogical interactions in the construction of a humanizing education. The methodological approach adopted is based on a bibliographical study of a qualitative nature, based especially on the ideas of Paulo Freire, as well as the contributions of other authors dedicated to the study of the topic, in addition to references from Brazilian legislation. The central hypothesis is that the interactions established in the school universe constitute educational activities and can contribute to the construction of a humanizing education. The analysis carried out demonstrates that the educational system and the relationships within it can shape perspectives, reinforce certain narratives and influence how individuals think, understand and position themselves in the world. In summary, it is concluded that the quality of interactions between educators and children can be decisive for the effectiveness of pedagogical practice, essentially when imbued with love, dialogue and respect. This mode of interaction contributes significantly to the construction of a humanizing education which, in turn, strengthens educational practice as a process that not only transmits knowledge, but also fosters dignity.

KEYWORDS: Humanizing pedagogy; Pedagogical interactions; Mediation.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo investigar la influencia de las interacciones pedagógicas en la construcción de una educación humanizadora. El enfoque metodológico adoptado se basa en un estudio bibliográfico de carácter cualitativo, basado especialmente en las ideas de Paulo Freire, así como en los aportes de otros autores dedicados al estudio del tema, además de referencias de la legislación brasileña. La hipótesis central es que las interacciones que se establecen en el universo escolar constituyen actividades educativas y pueden contribuir a la construcción de una educación humanizadora. El análisis realizado demuestra que el sistema educativo y las relaciones dentro de él pueden moldear perspectivas, reforzar ciertas narrativas e influir en cómo los individuos piensan, comprenden y se posicionan en el mundo. En resumen, se concluye que la calidad de las interacciones entre educadores y niños puede ser decisiva para la efectividad de la práctica pedagógica, esencialmente cuando está imbuida de amor, diálogo y respeto. Este modo de interacción contribuye significativamente a la construcción de una educación humanizadora que, a su vez, fortalece la práctica educativa como un proceso que no sólo transmite conocimientos, sino que también promueve la dignidad.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía humanizadora; Interacciones pedagógicas; Mediación.

1. Introdução

A opção pela docência é uma responsabilidade profundamente humana. Lidar com as vidas que são confiadas aos educadores, mediante uma matrícula escolar, é um desafio que não tem como ser mensurado. Nesse sentido, torna-se necessário construir atitudes de convivência, mediadas por uma infinidade de dimensões, para haver compreensão da relevância do ato pedagógico e educativo.

Gadotti (2007) imbricado na concepção freiriana de educação, afirma que a escola é um lugar de seres humanos e só por isso um lugar bonito, repleto de vitalidade. As genteadades se sobrepõem às nuances da escassez e das faltas. Enquanto um local de pessoas e de relações, a escola é também um tempo/espaço de representações sociais; neste ínterim, ela pode favorecer tanto a manutenção quanto a transformação do *status quo*. A escola não se restringe apenas à dimensão física; ela é, sobretudo, constituída de gentes.

Esses pressupostos permitem afirmar que a instituição escola constrói a sua identidade a partir das relações sociais nela promovidas. Com base nesses parâmetros, este artigo visa provocar reflexões sobre como as interações pedagógicas integram o fazer educativo e influenciam a construção de uma educação humanizadora. Nesse intento, os esforços empregados na construção deste estudo dedicam-se a uma reflexão crítica com base em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa que dialoga com a epistemologia freiriana, e visita autores como Miguel Arroyo (2013; 2014), Neil Postman (1999), entre outros, inclui a apreciação de documentos legais dos últimos anos e considera o espaço da atuação docente.

Os processos educacionais, as práticas pedagógicas e os conteúdos transmitidos em sala de aula refletem valores, crenças e ideologias específicas, evidenciando que a educação não é imparcial ou neutra. Ela é, ao contrário, profundamente influenciada por fatores como o contexto cultural, político, social e económico, assim como pela visão de mundo dos indivíduos que nela atuam e se relacionam. Desse modo, interações projetadas nas relações entre as genteadades que convivem e coexistem no espaço escolar contribuem para a construção ou desconstrução de identidades. Nesse preâmbulo a interação é entendida como um processo dinâmico de troca entre indivíduos ou grupos, caracterizado pela comunicação, influência mútua e cooperação. No campo educacional, a interação é vista como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades sociais, sendo, portanto, um princípio indispensável ao fazer educativo.

Os resultados indicam que a qualidade das interações entre educadores e crianças mostra-se fundamental para o êxito da prática pedagógica, especialmente quando pautada em amorosidade, diálogo e respeito. Esse tipo de relação favorece de maneira significativa a construção de uma educação humanizadora, que fortalece o processo educativo como uma via não apenas de transmissão de conhecimento, mas também de promoção da dignidade humana. Ao adotar uma abordagem centrada na formação humana, a escola torna-se um espaço para reconstruir a história e a identidade das crianças. Isso envolve valorizar as suas experiências, culturas e trajetórias de vida, ajudando-as a se situarem no mundo de forma crítica e reflexiva.

2. Fazer educativo: lugar onde as trajetórias escolares, humanas e sociais se entrelaçam

Os desafios da contemporaneidade transitam entre o desenvolvimento tecnológico e as vulnerabilidades sociais, onde se colocam questões relacionadas às desigualdades, pobreza, violências, novas formas de organização familiar, entre outros aspetos. Infelizmente, hoje, a vida se dá sob constantes conflitos alimentados por relações de ódio, medo e insegurança. Diante disso, impõe-se o desafio de instituir processos de humanização na convivência entre os indivíduos.

Ao partir da compreensão de que o mundo é construído pelos seres humanos, através de suas ações culturais, pedagógicas, educacionais, sociais, políticas, jurídicas e económicas, sendo, portanto, um conceito histórico, condicionado por tempo e lugar, mas aberto ao agir humano, pode-se pensar que a escola — enquanto agência humana — pode ser concebida como um lugar privilegiado para a promoção de interações mais significativas e producentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu artigo primeiro, afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana nas instituições de ensino” (p. 1), bem como em diferentes ambiências que comportam experiências e vivências humanas.

Presentemente, a vida se dá em tempos/lugares difíceis, e, de certo modo, sombrios. As crianças, em especial as de contexturas populares, carregam consigo as consequências negativas das situações inumanas às quais são expostas e têm de sobreviver. A miserabilidade manifesta-se em seus corpos, comportamentos e atitudes. Sujeitos em circunstâncias de pobreza extrema podem sofrer não apenas com a falta de recursos materiais, mas também com danos causados em âmbito de saúde, fragilização de aspectos psicológicos, baixa autoestima, e prejuízos decorrentes da ausência ou insuficiência de oportunidades no cenário social, entre tantos outros malefícios. Pondera-se que essas adversidades têm um impacto duradouro e profundo sobre a vida das pessoas, com efeitos que perduram para além da superação do problema.

Dessa forma, a educação é profundamente atingida e o panorama que se evidencia, atesta a indignação de muitas instituições escolares, que, por sua vez, foram negligenciadas historicamente por um sistema que nunca compreendeu a educação como prioridade. Nesse contexto, a prática docente frequentemente ocorre em meio à desordem. O caos geralmente leva à desesperança e, para Freire (1996), a desesperança é o aborto do ímpeto de mudança.

Para falar da esperança docente, entendida por muitos como utopia, Rubem Alves (2003), psicanalista, educador e escritor brasileiro, estabelece uma análise entre o jardim e o jardineiro. Ele indaga poeticamente: “O que é que se encontra no início? É o jardim ou o jardineiro?” E ele mesmo responde:

É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro (p. 24).

Em outro momento, o autor afirma que:

Todo o jardim começa com um sonho de amor. Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago, seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido na alma. Quem não tem jardins por dentro não planta jardins por fora. E nem passeia por eles (Alves, 1981, p. 156).

Essa abordagem sustenta que não há educador sem sonho. Se os próprios educadores desacreditam da educação, qual é a razão de seus trabalhos? Por que empregariam esforços? Plantaria o jardineiro flores sem perspectiva de embelezar o ambiente, a vida? Investiria em sementes estéreis? Em terreno improdutivo? Nesse mesmo tom, Freire (2016) conclama que “a educação sem esperança não é educação” e, de modo muito direto, este autor provoca certa inquietação ao afirmar que “quem não tem esperança na educação [...] deverá procurar trabalho em outro lugar” (p. 37). Sem uma perspectiva positiva, a educação perde a sua essência; a esperança é a força motriz da educação.

Para Freire (1992), esperança é muito mais do que um argumento romântico, implica movimento direcionado à práxis dialética, que engloba reflexão e ação,

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (p. 110).

Entende-se, porém, que não se pode idealizar o profissional do magistério como o salvador do mal-estar instaurado por um Estado, que, factualmente, pouco investiu em educação. Não se pode colher o que nunca foi semeado ou plantado. Os resultados que se revelam hoje são cumulativos, reflexos de anos de descaso. Se forem considerados super-heróis, poderão ser também os professores culpabilizados pelos fracassos da escola.

De igual forma, a responsabilidade pelas imagens de infâncias que hoje estão projetadas é de âmbito coletivo; cabe a cada ente assumir o seu papel: tanto a sociedade quanto o governo, as instituições e os profissionais de diferentes áreas. A escola e seus componentes não podem ser vistos como os únicos incumbidos no processo de recuperação das fragilidades instituídas. Arroyo (2014) afirma que:

A sociedade destrói a infância e espera das professoras e dos professores que conciliem sua bondade, cuidado e carinho com a mais absoluta indolência da sociedade e dos governos. Que esperam das escolas? Que seja apenas uma saída de emergência? Que a imaginação dos mestres, mais uma vez, tente corrigir as imposturas que a sociedade comete contra a infância? [...] Redefinir responsabilidades sociais não é fácil. Porém, é urgente. (p. 22)

Cientes, portanto, da imprescindibilidade de um empenho colaborativo para superar a magnitude do drama vivenciado no campo educacional, volta-se à metáfora do jardineiro. De facto, a materialização de um jardim experimenta uma abordagem preliminar, que se traduz na formulação cuidadosa de uma ação projetada por parte de quem o fará. Pode o executor dar conta de seu trabalho sem as provisões necessárias? Com ferramentas em estado precário ou desfasadas? Sem os insumos adequados?

Em consonância com Freire (1996), o entendimento aqui é de que o exercício da docência requer um projeto em que “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (p. 67). Nesse pensamento, a educação não pode ser vista como panaceia para acabar com a desigualdade, tampouco negar seu papel decisivo na formação da consciência social indispensável para orientar a humanidade. Por isso, Freire (2019) insistia em convocar a esperança docente, pois, em seu entender, “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (p. 87). Então os processos de humanização precisam continuar a ser sonhados. A utopia é uma forma de continuar resistindo.

A eficácia da proposta pedagógica é prejudicada, em muitos casos, pela falta de condições de trabalho. Esse fator também interfere na saúde mental dos profissionais que atuam na área, com a ocorrência de uma grande variedade de emoções negativas, como desmotivação, insatisfação, irritabilidade, impaciência, entre outros sintomas típicos do sofrimento psíquico. A realidade, em muitas circunstâncias, pode compreender turmas superlotadas, escolas sem infraestrutura adequada, profissionais sobrecarregados com longas jornadas de trabalho, afazeres administrativos, cobranças e controles, fatores que contribuem para o adoecimento de muitos docentes.

Uma pesquisa realizada com 5 mil docentes, compreendendo todos os níveis de ensino no Brasil, revela que 60% apresentam sintomas característicos de ansiedade, estresse e dores de cabeça, enquanto 66% relatam ter vivido os sentimentos de incapacidade ou medo de ir trabalhar. Dos entrevistados, 87% concordam que os problemas de saúde são causados ou agravados pela profissão (Oliveira, 2019). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) entrevistou 762 profissionais de educação da rede pública de diferentes regiões do país, desses, 71% afirmam ter-se afastado da escola nos últimos 5 anos em decorrência de eventos que desencadearam problemas psicológicos e psiquiátricos (Vieira, 2017).

Arroyo (2014), tomado por esses anseios, promove a seguinte reflexão: “Precisamos de fantasias e, sobretudo, precisamos reinventar valores e crenças para suportar nossa docência. A docência só é suportável, reinventada, a cada dia. Como a vida” (p. 170).

As mudanças sociais, tecnológicas e culturais, também geram tensões. Os tempos são outros; a modernização permite a rápida disseminação de informação, influencia novas formas de viver e determina outros modos de organização do núcleo familiar. Porém, muitas escolas permanecem fossilizadas, elas não mudaram e por isso não comportam muitas das crianças de hoje. No que se refere a cativar os discentes, a escola não é páreo para os aparelhos eletrônicos que oferecem uma variedade infinita de estímulos. Em tempos de celulares, computadores, *tablets*, dispositivos midiáticos e interativos, que difundem informações exponencialmente — a um toque de dedo — e onde é quase inviável acompanhar tudo em tempo hábil, a escola permanece com as mesmas lousas, cadeiras e as classes escolares dispensadas do mesmo modo que foram configuradas há anos de existência. Um livro é tempo demais para quem acessa uma quantidade exorbitante de dados em fração de segundos.

Para Nogaro et al. (2018), “com a disseminação maciça das novas mídias e o acesso a diferentes plataformas de dados, hoje se questiona o papel da escola ou, no mínimo, discute-se sua função” (p. 104). Os aparatos tecnológicos consomem uma parcela considerável do tempo e da existência das pessoas. Percebe-se o distanciamento familiar, apesar de seus membros estarem fisicamente juntos — todos na mesma sala —, estão refugiados em seus celulares. Já não se tem o trato da convivência; falta habilidade para o diálogo e para a resolução de conflitos. As redes sociais, com seus *status* artificiais, ocupam o lugar das experiências reais da vida, *likes* substituem abraços, e o ato de compartilhar se restringe a *posts* contaminados por *fake news*, que se constituem a base de conhecimento para uma parte significativa de uma geração “zumbi”, que de tão imersa, perdeu a capacidade de pensar criticamente, fora do ambiente virtual.

Postman (1999) afirma: “Resta-nos, então, crianças que confiam, não na autoridade do adulto, mas em notícias vindas de parte nenhuma. Restam-nos crianças que recebem respostas a perguntas que nunca fizeram. Em resumo, não nos resta mais nenhuma criança” (p. 104). Essa afirmação, leva à hipótese do desaparecimento da infância, tendo em vista que singularidades típicas das crianças (como a ludicidade, por exemplo) se perdem frente ao emaranhado de informações, conhecimentos e atitudes que, até então, pertenciam apenas ao universo adulto. Assuntos que outrora exigiam anos de estudos, hoje, em poucos segundos, estão ao alcance de todos, sem filtros e sem restrições. Ao mesmo tempo, é possível identificar adultos infantilizados, numa clara inversão de papéis sociais.

Aspectos como a erotização precoce, o padrão linguístico, a forma de vestimenta, os hábitos rotineiros, o consumismo, as agendas lotadas, a profissionalização prematura (atores mirins, desportistas, *digital influencers*, entre outros, são exemplos concretos do que está sendo referido), as notícias frequentes de crianças envolvidas na criminalidade, entre outros, apontam a debilidade da infância e o risco iminente do rompimento da linha que separa uma fase da outra. Diante disso, Nogaro et al. (2018) provocam: “Será que quando adultos somos tão felizes a ponto de quereremos que as crianças cheguem depressa a esta etapa da vida?” (p. 756).

Em meio às turbulências apresentadas, observa-se a ocorrência de um fenômeno contemporâneo que recebe a designação de intensificação do trabalho. Os responsáveis legais pelas crianças abdicam das responsabilidades do exercício paterno/materno em nome de um ritmo acelerado exigido pelos ofícios que exercem. Essa postura faz com que as crianças se desenvolvam em meio à ausência de vínculos e de outras trocas essenciais à construção da identidade. Os televisores e os influenciadores digitais tornam-se aliados no processo de (des)educar os filhos, pois é com eles que muitas crianças passam a maior parte do tempo. Por outro lado, existem famílias com laços fragilizados pelas vulnerabilidades sociais (pais ausentes, situações de violência,

drogadição, escassez de recursos, dentre outros fatores). Filho (2012) corrobora essa ideia quando apresenta o termo “terceirização da infância” para descrever os problemas decorrentes da hiperaceleração da sociedade moderna, que leva as famílias, cada vez mais cedo, a delegar a terceiros a responsabilidade pelo cuidado e educação de sua prole.

A escola tende a reproduzir o enfraquecimento das relações humanas ao privilegiar um currículo prescritivo e descontextualizado, que enfatiza a competitividade e o individualismo. Na referida conjuntura, as interações baseadas em trocas afetivas, os valores e a ludicidade, são elementos negligenciados, uma vez que não fazem parte dos conteúdos programáticos dos exames escolares aos quais esses indivíduos serão submetidos futuramente. Consequentemente, as relações interpessoais ganham novas configurações, ao que Bauman (2004) denomina de relações líquidas, passageiras, relacionamentos de bolso — pois cabem na tela do celular, o qual é facilmente guardado em compartimentos de vestuário. Em um ensino concentrado na formação profissional, não há lugar para questões relacionadas à cidadania ou à solidariedade.

A infância está devassada. As crianças crescem sem a noção e o limite do bem e do mal, do certo e do errado, como consequência, desaparece a noção de moralidade. Não que se queira isolar as crianças dos traumas e das agruras a que a vida lhes proporciona, mas escancarar-lhe a mais dura realidade vai fazê-las cínicos e sem esperança. (Nogaro et al., 2018, p. 759)

As crianças não são mais as mesmas, “estamos em tempos de rápidas substituições das imagens inocentes da infância” (Arroyo, 2014, p. 12). As crianças mudaram, foram endurecidas precocemente pela vida. No entanto, Nogaro et al. (2018), induzem a seguinte interrogação: “As crianças mudaram ou estão se metamorfoseando?” (p. 759).

Os tempos contemporâneos testemunham uma mudança substancial, que se reflete não apenas em atitudes e comportamentos, mas na própria essência do ser. A infância atual indica a decadência social e moral a que muitas crianças são expostas, e suas representações não combinam mais com os estereótipos romantizados e docilizados de outrora. O que se tem hoje são seres reais, desprovidos de aura angelical ou de conotação diabólica, nem anjos, nem demônios, apenas crianças estigmatizadas por suas próprias vivências.

As crianças [...] em seus rostos violentos ou em seus gestos indisciplinados, mais do que revelar-se, revelam o lado destrutivo da civilização. [...]. Nem anjos, nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias existenciais. Nosso ofício é acompanhá-los como são. (Arroyo, 2014, p. 13)

A transformação de flores delicadas em estruturas vegetais mais robustas, como os cactos, ilustra bem o que Arroyo sugere no trecho acima referido especialmente no que tange à capacidade de adaptação frente às adversidades. O clima seco, árido e hostil, impõe uma modulação adaptativa nesse organismo vegetal, caracterizada por alterações morfológicas que viabilizam a vida neste contexto. As folhas dos cactos deram lugar a espinhos que atuam como mecanismos de defesa, ao diminuir a perda de água, proteger contra herbívoros e garantir a evolução da espécie. O aspeto boçal dos cactos, não impede o surgimento da flor. Ele exige cuidados redobrados, precisa de mais tempo, necessita de condições muito específicas que não são fáceis de reproduzir, mas quando floresce, há quem diga que é uma das flores mais belas que existe. A diligência do cultivo é recompensada quando em meio aos espinhos brota uma flor. Tanto para os cactos quanto para as crianças, faz-se necessário reconhecer que as situações externas influenciam comportamentos, atitudes, personalidades. O cuidado e o acompanhamento necessários para que ambos floresçam e alcancem o seu potencial são constantes nos dois cenários. A analogia ilustra a importância de reconhecer e apoiar a complexidade, a fim de encontrar beleza em situações adversas.

Para Postman (1999), a escola e a família emergem como as únicas instituições sociais capacitadas para afrontar a descaracterização da infância. A relevância dessa observação ganha

destaque quando são consideradas as prerrogativas dessas instituições frente ao papel do educador, comprometido pelas circunstâncias previamente descritas. Frente ao exposto, emerge a seguinte indagação: de que maneira a escola pode intervir e salvaguardar os interesses da infância quando documentos e estudos demonstram as vulnerabilidades das instituições infantis, em especial no que se refere à qualidade? O quadro existente é de salas de aula sem infraestrutura, abarrotadas de crianças, em número excessivo para um único educador.

Os documentos, relatórios e estudos a seguir apontam problemas e a falta de qualidade da Educação Infantil: 1 — Relatório do Unicef (2019, p. 66); 2 — Relatório da OCDE (2018, p. 69); 3 — Tese de Daniel Santos (2015); 4 — Pesquisa realizada pela revista Nova Escola (Oliveira, 2019, p. 78); 5 — Dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2017, p. 78). Dentre os resultados evidenciados, destacam-se: falta de escolas e de acesso especialmente aos mais pobres; a escassez de investimentos; a falta de professores; comprometimento da saúde dos profissionais de educação; a precariedade da infraestrutura escolar. Também é possível ver mais evidências sobre o assunto na pesquisa intitulada “Uma escala para medir a infraestrutura escolar” (Neto, 2013), em que se observa que apenas 0,6% das escolas brasileiras possuem infraestrutura ideal, enquanto 44,5% são consideradas de infraestrutura elementar. Neste nível, há escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura básica para o funcionamento de uma escola, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. Nesse espaço, pouco propício ao desenvolvimento, a televisão passa a exercer a sua função de entretenimento, enquanto a docência se ocupa em dar conta das demandas relacionadas com alimentação, higiene, choro, atender as necessidades básicas de pequenos ainda sem autonomia suficiente para o autocuidado.

Essas situações podem criar um ambiente hostil, caracterizado pelo ócio infantil ou pela participação em atividades incongruentes, bem como pelo adoecimento e estresse generalizado dos profissionais envolvidos. Esse histórico fomenta, conseqüentemente, práticas retrógradas, em que a autoridade docente transpõe todos os limites, culminando em abuso, opressão. Como, então, agir diante do desgaste das relações humanas, principalmente entre adultos e crianças, nomeadamente entre educadores e alunos? Nogaró et al. (2018) discutem a questão da relação entre professores e estudantes:

Os laços que unem professor e estudantes não existem mais em função dos regulamentos ou de normas, mas poderão ser reconstruídos em outras condições, não mais pautados pela moral, pela obrigatoriedade ou por que assim deve ser. Haverá que reconstruir os laços sob outros acordos, a partir das condições de cada um. (p. 760)

Quais seriam esses outros acordos propostos pelos autores mencionados acima? Nesse âmbito, ousa-se pensar algumas possibilidades para a reconstituição desses laços.

3. Interações fundamentadas em uma perspectiva humanizadora: elementos para um debate

A reflexão sobre o papel transformador da educação versa sobre a necessidade de uma pedagogia que valorize profundamente os princípios humanos, como expressa Gadotti (2000):

Desejamos que seja uma pedagogia cheia de esperança, onde afloram os valores humanos fundamentais: a amizade, o respeito, a honestidade, a admiração, a ternura, a emoção, a solidariedade, a aproximação entre o simples e o complexo, a atenção, a leveza, o carinho, o desejo e o amor (p. 20).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem interações e brincadeiras como eixos norteadores da Educação Infantil (Brasil, 2010), já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utiliza o termo eixos estruturantes, para referir-se a estes dois segmentos,

fazendo notória a relevância que possuem frente à incumbência do desenvolvimento das crianças no conjunto de circunstâncias da Educação Infantil (Brasil, 2018). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) salienta que o processo de socialização é imperativo para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Este documento orientador frisa, também, que é “nas interações sociais que se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias” (Brasil, 1998, p. 12).

As DCNEI (2010) defendem ainda que é por meio das interações que as crianças aprendem:

Criança é sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p. 12)

A teoria vygotskiana (2007) caminha nessa mesma direção ao afirmar que a interação é um dinamismo que se dá a partir das relações estabelecidas entre diferentes sujeitos e se constitui como elemento decisivo para o desenvolvimento humano, pois desde o seu nascimento o indivíduo recebe estímulos do meio social, interage com seus pares, com o outro humano, com os objetos e o espaço à sua volta, e, é por meio dessas trocas que a criança ressignifica e constrói aprendizagens. Nessa trama, a escola é reconhecida como uma instituição social, onde as interações que se sucedem são mediadas por um conhecimento construído cultural e historicamente, destarte, crianças, educadores e demais profissionais podem ser entendidos como mediadores deste processo. Segundo Freire (1996), a interação deve acontecer de forma amorosa e solidária, mas também precisa ser questionadora e crítica, o que é chamado de movimento humanizador.

A fundamentação da proposta humanizadora é embasada na Pedagogia do Oprimido (Freire, 2019), cujo objetivo é instigar inquietações, incitar a consciência crítica acerca da realidade e desvelar o sistema opressor operante. O ser humano, ao perceber a sua condição como ser inconcluso buscará possibilidades de crescimento. Essa busca incessante por dignidade, impulsionada pela indignação, configura um processo contínuo de humanização. Rodrigues e Luft (2018) tratam a proposta humanizadora como uma prática pedagógica dialógica, reflexiva, que excede o paradoxo existente entre educador/educando. É uma proposta que se concentra na luta pelo ser mais, pela desalienação, pela afirmação do sujeito como pessoa e pela liberdade. Para as autoras, uma proposta humanizadora exige princípios solidários e justos, presume amorosidade, respeito e escuta, exige rompimento com mecanismos opressores e não faz uso de posturas autoritárias, coercivas e antidemocráticas. Essencialmente, denota preocupação com a pessoa humana.

Nessa narrativa, constata-se que a conscientização e o diálogo são parâmetros essenciais para a superação do conceito de autodesvalia, que de acordo com Freire (2019), é comum entre os desfavorecidos, que ao ouvirem repetidamente que são néscios, acabam por internalizar a crença de suas próprias incapacidades. Referem-se a si mesmos como os ignorantes e ao “doutor” como o detentor do conhecimento. Reduzem-se a insignificantes. Nesse lócus controverso, a educação problematizadora favorece potencialmente o reconhecimento da força e da capacidade dos sujeitos.

Uma educação preocupada com a humanização acontece por meio de princípios éticos responsáveis, envolvendo ações participativas na esfera escolar. Este paradigma valoriza uma interação dialógica onde a criança também opina, o educador atua simultaneamente como professor e aprendiz, e todos são indistintamente acolhidos. A relação de convívio, imbricada no

respeito mútuo, na solidariedade, e, sobretudo, transpassada pela esperança em um futuro distinto do fatalista, convoca à libertação das opressões oriundas de injustiças sociais.

Arroyo (2013) considera a humanização como um desafio para a docência:

A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham a planejar didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício. (p. 54)

Sendo assim, a função do educador crítico, não se resume a transmitir conteúdos, mas engloba desafiar o educando a construir conhecimentos, a desenvolver a arte de interrogar, de aprender valores, de se relacionar e fundamentalmente a arte de ser humano. Envolve também, capacidade de se indignar contra a opressão, denunciar situações de abuso, insistir para que novas atitudes sejam manifestas, na constituição de uma ambiência harmônica, onde todos sejam capacitados para o bem viver. Dado o encontro com o outro, no exercício da convivência, da empatia, educar torna-se uma tarefa menos difícil.

Diante das circunstâncias apontadas, como o avanço tecnológico, as mudanças sociais, a estagnação de alguns aspectos do sistema educacional, as dificuldades de ordem econômica associadas, à precariedade da educação, a diversidade da infância, a deturpação da imagem das crianças, a crise ética, etc., nota-se a crise de identidade vivenciada por muitos educadores e denunciada por Arroyo (2014), quando afirma que muitos destes profissionais se sentem desestabilizados e não reconhecem mais o seu espaço de atuação ou o papel da escola e se sentem impotentes diante deles.

Confusos tempos para a docência. Querer vivê-la com intensidade, mas olhar os alunos com medo, surpresa e até espanto. Como afirmar-nos como profissionais da infância, da adolescência e juventudes reais e, ao mesmo tempo, delas ter medo? É preocupante como se vai expandindo um clima de insegurança sobre os personagens das escolas. (Arroyo, 2014, p. 16)

As crianças, especialmente em ambientes populares de Educação Infantil, revelam em seus corpos e suas condutas as marcas das mazelas a que são submetidas. Muitas vezes esses sinais são traduzidos como indisciplina, agressividade, problemas cognitivos, entre outras dificuldades. Freire (1996) entende que a rebeldia pode representar uma forma de indignação dos sujeitos diante das injustiças. Os alunos revelam em suas posturas que a prática pedagógica receitada pelas cartilhas está distante demais para ser compreendida em uma realidade habitualmente dura e sombria.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder reciprocamente [...]. O professor que despreza a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor eximido do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (Freire, 1996, p. 66)

Freire (1996) entende a autoridade docente e a disciplina discente como elementos indispensáveis ao processo educacional, desde que o respeito seja constituído como aspecto principal no trânsito de toda a relação estabelecida no âmbito da sala de aula, pois não há liberdade sem disciplina, nem tão pouco é possível haver educação sem amor. A linguagem do amor aqui subtendida, não pode ser confundida com mimar excessivamente as crianças, com linguagem

infantilizada ou outros trejeitos, mas apostar em uma vivência que priorize o humano, onde a liberdade não seja confundida com libertinagem, autoridade com autoritarismo, e amorosidade com falta de capacidade científica e domínio técnico.

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (Freire, 1996, p. 146)

Andreola (2000) assegura que o conceito de amorosidade advogado por Freire não condiz com a ideia de um sentimentalismo vazio ou de um amor romantizado, mas sim de uma exigência ética: um amor que convoca à libertação e se configura como um compromisso entre os seres humanos. Nesse sentido, reitera-se que a especificidade da escola se encontra no campo do saber e não deve ser vinculada a uma visão salvadora do mundo. O magistério não pode ser desenvolvido por leigos, no ideário ingênuo de pura vocação, tampouco pode aceitar a desvalorização do profissional, influenciada por discursos que subentendem a gratidão social e afeição de alunos como saldos suficientes aos seus proventos: amor pela educação não pode ser confundido com ação missionária.

Contudo, a ideia de não vocação não deve ser confundida como uma incitação a abolição de qualquer manifestação de afeto e vínculos, que naturalmente fazem parte das relações humanas. A escola é muito mais do que um espaço cheio de burocracia, papéis e cronogramas. A docência não se constitui em perseguir fria e rigidamente um protocolo.

Parece contraditório falar em lucro, diante dos baixos salários recebidos pelos profissionais que atuam na área de educação, neste sentido, cabe aqui justificar o termo. De acordo com Fleuri (2015), em documento publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) intitulado: Perfil Profissional Docente no Brasil: Metodologias e Categorias de Pesquisa, do ponto de vista sociodemográfico, é possível verificar que o professorado brasileiro é predominantemente feminino, com família nuclear de classe média baixa. Mesmo sentindo-se pobres, consideram-se em ascensão social, em comparação com seus pais. Muitos destes profissionais optam pela licenciatura por ser o curso mais acessível e que possibilita melhoria na condição social. A concepção fundamentada na ideia de Alves (1981), leva a pensar que isso não pode ser a única motivação de trabalhadores, indiferente da área de atuação.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática, e na reflexão sobre a prática. (Freire, 2005, p. 58)

O educador precisa ter consciência do seu papel e da relevância da matéria-prima de seu trabalho, que é humana, viva. Certamente não é o mesmo que trabalhar no interior de uma fábrica e produzir um objeto inanimado. Nessa perspectiva, a função do educador não pode ser circunscrita apenas ao ensinar de forma mecânica, por envolver crianças com histórias e bagagens culturais que vão intervir sobre os processos dados no contexto educativo. A Educação Infantil precisa ser levada mais a sério. Não se trata apenas de um espaço para as crianças estarem enquanto seus pais trabalham, também não pode ser confundida como um centro de treinamento ou de recreação.

As escolas não podem consistir em espaços de extremo silêncio, que escondem gritos por humanização. A criança aprende por meio da interação, pressupondo barulho, vozes, movimentos, são humanas e por isto falam, emitem sons, produzem ruídos; “[...] se é triste ver *crianças (ênfase nossa)* sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do *ser humano (ênfase nossa)*” (Andrade, 1997, p. 17) [ênfase adicionada].

Os pressupostos de Freire (2019) direcionam a olhar sobre a Educação Infantil como espaço de constituição do “ser mais”, onde as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e dentro desse parâmetro encontram-se outros aspectos, complexos, mas fundamentais, como o acolhimento, a escuta, o cuidado e a preocupação com as necessidades, realidades, pluralidades e individualidades. As crianças divergem tanto em particularidades físicas como na forma de pensar e de se constituir.

Por outro lado, existem características que são inerentes à fase infantil, como o brincar, por exemplo. As crianças são seres em desenvolvimento, e não alienados ou ignorantes. Elas possuem capacidade de pensar por si próprias, de aprender e produzir conhecimentos aos seus modos. Identidades inquietas, curiosas por natureza, ávidas por saber, e, a escola enquanto esfera formativa precisa respeitar essas idiosincrasias, compreendê-las, saber lidar com elas. Faz-se urgente a ruptura com o adultocentrismo que projeta nas crianças a pessoa de amanhã.

Diante do cenário, por vezes, angustiante da realidade da infância e das condições da Educação Infantil no Brasil, que remetem à desumanização e inviabilizam uma visão de futuro, torna-se necessário um movimento de retomada do sonho. A ação educativa precisa ser projetada por profissionais munidos de esperança, empenhados em favorecer o desenvolvimento das crianças, de forma consciente e responsável, talvez assim redescobrir a identidade docente e a função da educação com alicerce em uma perspectiva humana, que devolva a alegria dos mestres e a infância de muitas crianças. Utópico?

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda. (Freire, 2000, p. 31)

A educação pode ser a possibilidade ao alcance para que muitas perspectivas, dadas como ilusórias, se tornem alcançáveis. Isto precisa ser pensado. Com base nessas concepções, que geram simultaneamente angústias e esperanças, é fundamental reconhecer que os adultos e de modo muito especial, os educadores, possuem nas interações para com as crianças, a potencialidade de instaurar a humanização, tantas vezes, negada e desconsiderada nas infâncias. Constata-se que, fundamentos legais não faltam para que, as propostas nas escolas de Educação Infantil atentem para a construção de projetos de escola e propostas de sala de aula com os ingredientes voltados ao fomento das interações humanizadoras.

A função do educador não cabe nos vocábulos de uma língua, por ser indizível a diferença que esse profissional produz e constrói na vida de uma pessoa. Educar é de um valor imensurável e torna-se mais desafiador quando propeta extrapolar as fronteiras da desumanização, uma vez que o ofício na educação básica é plural (Arroyo, 2013). Quando os sujeitos aprendem os conhecimentos e significados da cultura, da infância e adolescência, aprendem também a tratar com os sentimentos, símbolos, rituais e linguagens, com o movimento do corpo, com os espaços e tempos, com os registros e modos de pensar, com formas diversas de relações interpessoais e sociais, com lógicas e leis, com o permanente e o diverso. Todas essas dimensões são aspectos legítimos do direito à educação básica.

Dessa forma, a docência é o espaço da mediação, é um campo que nunca se esgota e, por isso mesmo, inexpressável. É prática, é desafio, é a vida em plena provação o tempo todo, todo o tempo. No espaço da escola, o trabalho concentra atribuições de difícil descrição porque, diferentemente do trabalho industrial e comercial, a

nossa docência é mais do que docência, porque escola é mais do que escola, os conteúdos educativos são mais do que matérias. Eles, a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e culturais, em uma trama de interesses, de valores e lógicas. Essa

trama é materializada no cotidiano escolar. É aprendida pelas crianças, adolescentes e jovens nas longas horas de vivência do cotidiano escolar. (Arroyo, 2013, p. 186)

Ao adotar uma abordagem centrada na formação humana, a escola se torna um espaço para reconstruir a história e a identidade das crianças. Isso envolve valorizar as suas experiências, culturas e trajetórias de vida, e ajudá-las a se situarem no mundo de forma crítica e reflexiva. Em uma análise sobre esse processo, Henz (2007), destaca que:

muitas de nossas escolas foram ‘esvaziadas’ da genteidade dos(as) educandos(as); todos parecem estar ali somente em função da ‘transmissão dos conhecimentos científicos’; esquecendo que a escola é um lugar de gente (Freire). Lembremos: não nascemos ‘homens’ e ou ‘mulheres’; precisamos aprender a ser gente. Então, educar é humanizar: é ensinar-aprender a genteidade. Mais do que pelas teorias e conceitos; aprendemos a humanização convivendo, dialogando, cooperando, envolvendo-nos em processos de ensino-aprendizagem em que cada um(a) — educando(a) e educador(a) — possa dizer a sua palavra na inteireza de seu corpo consciente. (p. 161)

Desse modo, as dimensões de mediação são construídas gradualmente, não há uma fórmula elaborada ou prescrita. A educação escolar é marcada pelos saberes que se correlacionam e que planejados de modo sistemático se conjugam com a atuação docente.

4. Considerações finais

As transformações da sociedade contemporânea, a aceleração das mudanças e das inovações, os problemas de ordem social, a falta de investimentos na área de educação, e os processos formativos que ocorrem em outras instâncias como família, espaços tecnológicos, entre outros, contribuem para a constituição das imagens de infância e de docência que se entrelaçam no contexto escolar.

As crianças mudaram e os conceitos idealizados sobre elas foram destituídos, levando a supor a urgência de pensar novas pedagogias, que compreendam as crianças de hoje, entender o humano, suas trajetórias, realidades, seus tempos, suas histórias, e, assim, reconstruir a própria identidade docente. Não é possível dar conta da infância que temos hoje com metodologias ultrapassadas. As relações entre educadores e crianças são fortemente influenciadas por essas transformações.

Conforme o objetivo deste estudo, que era analisar a influência das interações pedagógicas na construção de uma educação humanizadora, constatou-se que:

- a) a educação não é neutra, ela pode humanizar ou ocasionar a desumanização;
- b) a qualidade das interações entre educadores e crianças pode ser determinante para a eficácia da prática pedagógica;
- c) são concebíveis como aspetos atenuantes facilitadores da interação entre educadores e crianças: amorosidade; paciência; boa acolhida; diálogo; respeito; apropriada relação com a instituição família; trabalho articulado e complementar à família; olhar diferenciado que compreende a realidade, o contexto e as especificidades de cada sujeito; boa organização das estruturas pedagógicas, administrativas e comunitárias; organização do espaço; autoridade docente; querer bem os educandos; gostar do que faz; formação continuada dos educadores;
- d) uma interação pautada em uma perspectiva humanizadora promove o fortalecimento de vínculos e, conseqüentemente, provoca sujeitos autônomos, criativos, confiantes, que se reconhecem capazes.
- e) A educação é centrada no trabalho vivo, com seres humanos, excedendo protocolos, prescrições e técnicas e requer o fortalecimento de vínculos, o querer bem aos educandos, a alegria e a esperança.

Concluí-se que as interações pedagógicas entre os educadores e as crianças, elencadas à amorosidade, ao diálogo e ao respeito, quando associadas a práticas pedagógicas comprometidas com a construção do conhecimento, críticas e emancipatórias, contribuem para superar formas impositivas de atuação e influenciam a constituição de uma educação humanizadora. A infância é uma etapa que alicerça as demais interações do sujeito humano. Assim, quando a infância é marcada por modos de ser humanos, há a tendência de prosseguir com as práticas aprendidas nos espaços iniciantes da convivência.

O fazer educativo, ao se entrelaçar com as "genteidades" no contexto escolar, torna-se um processo transformador que fortalece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também forma vínculos e molda identidades, favorecendo uma educação centrada na dignidade humana.

Agradecimentos ou financiamento: Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

- Alves, R. (2003). *Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação*. Loyola.
- Alves, R. (1981). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Cortez.
- Andrade, C. D. d. (1997). Marinheiro. In *A senha do mundo* (9.ª ed., pp. 18–19). Record.
- Andreola, B. A. (2000). Carta-prefácio a Paulo Freire. In *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* (pp. 10–14). UNESP.
- Arroyo, M. G. (2013). *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens* (15.ª ed.). Vozes.
- Arroyo, M. G. (2014). *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres* (8.ª ed.). Vozes.
- Base Nacional Comum Curricular — BNCC. (2018). MEC.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Jorge Zahar Editor.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2010). MEC/SEB.
- Filho, J. M. (2012). *A criança terceirizada: Os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo* (6.ª ed.). Papyrus.
- Fleuri, R. M. (2015). *Perfil profissional docente no Brasil: Metodologias e categorias de pesquisa*. Inep, MEC.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz & Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (2.ª ed.). Paz & Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.
- Freire, P. (2005). *A educação na cidade* (5.ª ed.). Cortez.
- Freire, P. (2016). *Educação e mudança* (37.ª ed.). Paz & Terra.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (84.ª ed.). Paz & Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da terra* (6.ª ed.). Peirópolis.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. Publisher Brasil.
- Henz, C. I. (2007). Na escola também se aprende a ser gente. In C. I. Henz, & R. Rossato (Eds.), *Educação humanizadora na sociedade globalizada* (pp. 149-166). Santa Maria: Biblos.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN, Lei n.º 9.394 (1996) (Brasil). <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/vi>

- Neto, J.J. S. (2013). A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. *Revista do Serviço Público*, 64(3,), 377–391.
- Nogaro, A., Jung, H.S., & Conte, E. (2018). Infância: Desaparecimento ou metamorfose? *Revista HISTEDBR on-Line*, 3(18). Artigo <https://doi.org/10.20396/rho.v18i3.8652022>. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652022>
- OECD. (s.d.). *Education at a glance 2018 (resumo da educação 2018)*. http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/Country_Note_traduzido.pdf
- Oliveira, T. (2019). Como promover a saúde mental do docente? *Nova Escola*, (322). <https://novaescola.org.br/conteudo/17037/como-promover-a-saude-mental-do-docente>
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Graphia.
- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil RCNEI. (1998). MEC/SEF.
- Rodrigues, A. de O., & Luft, H. M. (2019). Um anúncio para o ofício da humana docência: a relação educador e crianças no contexto da educação infantil. *Revista Interações*, 15(51), 87–105. <https://doi.org/10.25755/int.17594>
- Santos, D. D. d. (2015). *Impactos do ensino infantil sobre o aprendizado: Benefícios positivos, mas desiguais* [Tese não publicada]. Universidade de São Paulo, Departamento de Economia, Administração e Contabilidade.
- Unicef. (2019). *Um mundo pronto para aprender: Priorizando a educação infantil de qualidade*. Unicef. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/175-%20milhoes-de-criancas-nao-estao-matriculadas-na-educacao-infantil>
- Vieira, J. D. (2017). *Pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos profissionais da educação básica pública*. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7.ª ed.). Martins Fontes.