

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

JULIANA PEREIRA DA SILVA

**VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
APREENSÃO DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOCENTES**

**CAMPO GRANDE/MS
2016**

JULIANA PEREIRA DA SILVA

**VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
APREENSÃO DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, para fins de defesa e como requisito à obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia da Cunha Urt.

**CAMPO GRANDE/MS
2016**

SILVA, Juliana Pereira da.

Violência na Educação Infantil - Apreensão dos Sentidos e Significados
Docentes. Juliana Pereira da Silva – Campo Grande/MS, 2016.
222 p.: il.; 30cm

Bibliografia: p. 217

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia da Cunha Urt

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
CCHS/Campo Grande/MS

1. Violência. 2. Educação infantil. 3. Sentido e significado.
4. Teoria Histórico-Cultural. I. Urt, Sonia da Cunha. II. Título.

CDD

JULIANA PEREIRA DA SILVA

**VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
APREENSÃO DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, para fins de defesa e como requisito à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sonia da Cunha Urt (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof.^a Dr.^a Zoia Ribeiro Prestes
Universidade Federal Fluminense/CEUB-DF

Prof.^a Dr.^a Regina Aparecida Marques de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof.^a Dr.^a Jacira Helena do Valle Pereira Assis.
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS

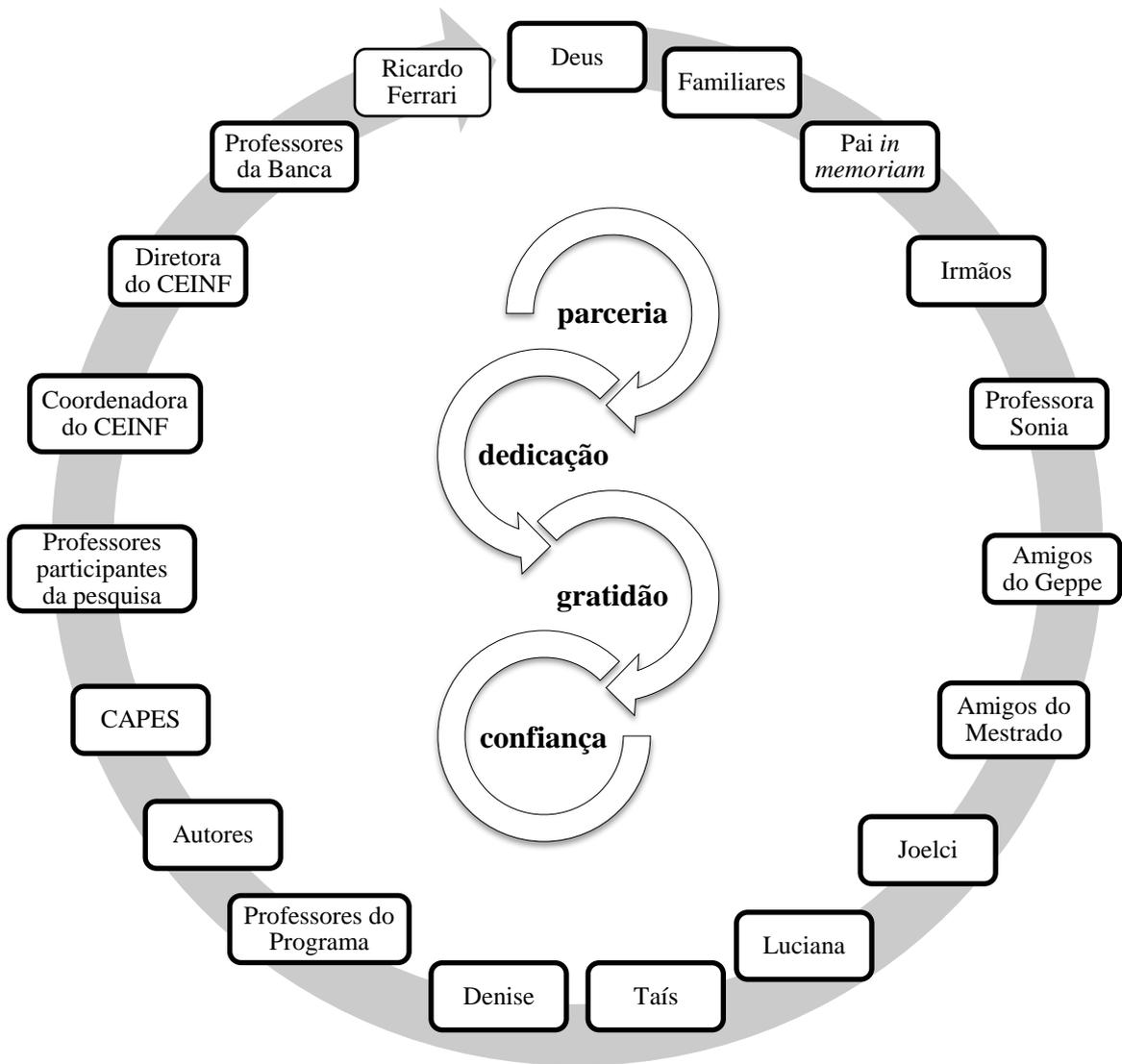
Campo Grande, _____ de _____ de 2016.

Dedico este trabalho a duas pessoas que sempre acreditaram em mim e me apoiaram nos momentos mais difíceis desta jornada de Mestrado:

Minha amada mãe, Devirge, que me proporcionou as condições necessárias para que pudesse estudar;

E meu parceiro de todas as horas e marido, Célio, pelo apoio, dedicação e paciência.

AGRADECIMENTOS



*“A luz expulsa fantasmas. Ai do adulto que povoa com fantasmas-
ainda mais assustadores porque endossados por sua autoridade de
"gente grande" - a escuridão do desconhecido que circunda a mente
infantil! Dizer à criança que vem o bicho-papão, o lobo mau, o velho
do saco, angustiá-la com espectros de além-túmulo é cometer um
crime contra a infância”.*

(Lucio Radice, 1968)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral conhecer os sentidos e significados docentes acerca da violência na educação infantil, descrevendo e analisando as especificidades do fenômeno nessa etapa e suas expressões nas rotinas e práticas pedagógicas. E, como objetivos específicos, compreender os sentidos sobre criança sujeito de direitos; aprender os sentidos e significados sobre violência na escola; analisar as especificidades da violência na educação infantil expressas na prática pedagógica e suas formas de enfrentamento. Para tanto, elegeu-se como referencial a Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vigotski e seus colaboradores. Para recorte metodológico, selecionou-se um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS e seis professoras dessa instituição participaram da pesquisa. O critério da participação incluiu professoras que atuam há mais de dois anos na educação infantil, efetivas na instituição e que aceitaram participar de todas as etapas da pesquisa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados fundamentaram-se na entrevista semiestruturada e na análise de imagens. O discurso das professoras participantes permitiu contextualizar o fenômeno da violência na escola, no âmbito das relações sociais e no contexto da educação infantil. Evidenciou-se que tais manifestações decorrem de ações físicas, verbais, psicológicas e pedagógicas, as quais afetam o desenvolvimento da criança. Desvelaram-se, assim, as ideias sobre: criança sujeito de direitos; as formas de manifestação da violência; alguns apontamentos sobre expressões da violência na prática pedagógica; as experiências vivenciadas pelas professoras; e a violência sofrida por elas, expressas por meio das más condições de trabalho, desvalorização salarial e profissional, agressões e descaso das autoridades. Os resultados da pesquisa apontam que a violência na escola se configura como uma problemática que incide de distintas formas e, por isso, apresenta um caráter polissêmico em sua significação mediante múltiplas determinações. Já, na educação infantil, a violência foi apontada como um fenômeno complexo e causado por motivações endógenas e exógenas e expresso por meio da organização, das práticas diárias como descanso, alimentação ou brincadeiras, das normatizações nas condutas infantis, por parte das professoras, recreadoras e demais funcionários que organizam o tempo, espaços, atividades e condutas.

Palavras-chave: Violência. Educação infantil. Sentido e significado. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research has the general objective to know the meanings teachers about violence in early childhood education, describing and analyzing the characteristics of the phenomenon at this stage and their expressions in the routines and teaching practices. And, as specific objectives, understand the meanings of child subject of rights; learn the meanings of violence at school; analyze the specifics of violence in early childhood education expressed in pedagogical practice and ways of coping. For this, he was elected as a reference the Theory Historical-Cultural proposed by Vigotski and his collaborators. For methodological approach, selected a Children's Educational Center of the Municipal Network Course Teaching Grande / MS and six teachers of this institution participated. The criterion of participation included teachers who work for more than two years in early childhood education, effective in the institution and who agreed to participate in all stages of the research. The instruments used for data collection substantiated in the semi-structured interview and image analysis. The speech of the participating teachers allowed contextualize the phenomenon of violence at school, in the social relations and in the context of early childhood education. It was evident that such manifestations result from physical, verbal, psychological and pedagogical actions, which affect the child's development. was unveiled, thus, the idea about: child subject of rights; the manifestations of violence; some notes on expressions of violence in educational practice; the experiences of the teachers; and the violence suffered by them, expressed through poor working conditions, wages and professional devaluation, abuse and neglect of the authorities. The survey results show that violence in schools is configured as an issue that affects in different ways and therefore has an ambiguous character in its significance by multiple determinations. Already, in early childhood education, violence was identified as a complex phenomenon and caused by multiple determinations and expressed through the organization of daily practices such as rest, food or games of norms in children's behavior, on the part of teachers, recreadoras and other employees organize time, space, activities and behaviors.

Keywords: Violence. Childhood education. Meaning and sense. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	A roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia da Bahia - 1910.....	37
Figura 2:	Categorias de violência.....	79
Figura 3:	Chave de análise 1.....	160
Figura 4:	Análise da categoria sujeito de direito.....	161
Figura 5:	Análise da categoria violência escolar.....	165
Figura 6:	Análise da categoria violência na educação infantil.....	171
Figura 7:	Análise da categoria formas de manifestação, experiência vivida - expectador ou participante.....	175
Figura 8:	Análise da categoria formas de enfrentamento.....	185
Figura 9:	Chave de análise 2.....	188
Figura 10:	Análise de imagens - violência contra a criança.....	189
Figura 11:	Análise de imagens - violência na rotina escolar (“ações pedagógicas”)...	193
Figura 12:	Análise de imagens - violência contra o professor.....	197

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Teses e dissertações defendidas entre 1980 e 1995.....	71
Gráfico 2:	Relatos de agressividade física e verbal.....	72
Gráfico 3:	Instrumentos de coleta de dados utilizados nas teses e dissertações.....	76
Gráfico 4:	Referências teóricas adotadas nos 21 trabalhos investigados.....	76
Gráfico 5:	Produção científica por região dos 21 trabalhos investigados.....	77
Gráfico 6:	Classificação dos tipos de trabalhos dos 21 trabalhos investigados.....	78
Gráfico 7:	Produção anual dos trabalhos investigados.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Órgãos criados para atender as crianças.....	40
Quadro 2: Órgãos oficiais voltados ao atendimento à infância.....	42
Quadro 3: Marcos legais para a educação infantil.....	44
Quadro 4: Total de trabalhos selecionados.....	73
Quadro 5: Produção de trabalhos científicos sobre violência na educação infantil - 1998 a 2013.....	74
Quadro 6: Níveis de ensino oferecidos pelo CEINF.....	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	156
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA HISTORICIDADE: ENTRE O SILÊNCIO E O PROTAGONISMO	21
1.1 INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	23
1.2 INSTITUIÇÕES INFANTIS E SEU PERCURSO HISTÓRICO: UM MUNDO A DESCOBRIR	29
1.2.1 Primeiras instituições infantis na Europa	30
1.2.2 Primeiras instituições infantis no Brasil	33
1.2.3 Legislação brasileira e a educação infantil: encontros e desencontros	40
1.2.3.1 Avanços e retrocessos na legislação	46
1.2.4 Educação infantil na contemporaneidade e seus desafios	48
1.3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	53
2 INFÂNCIA EM CENA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA	61
2.1 VIOLÊNCIA: COMO DEFINIR ESSE FENÔMENO?	62
2.2 O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA	66
2.3 VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	70
2.3.1 Captação das produções científicas: 1998 a 2013	72
2.3.2 Abordagem das produções sobre a manifestação da violência na educação infantil	79
2.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A VIOLÊNCIA	84
2.4.1 Relação da rotina, prática pedagógica e violência	92
2.4.2 Violência e prática pseudopedagógica	99
2.4.2.1 As refeições	100
2.4.2.2 O sono	102
2.4.2.3 As músicas	104
2.4.2.4 Os eixos de trabalho	106
2.4.3 O professor e a relação com a violência	110

3 NAS TRILHAS DA PESQUISA: RASTROS E VESTIGÍGIOS DA PRÁTICA DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	116
3.1 Pressupostos teóricos.....	117
3.2 VIGOTSKI: EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	123
3.2.1 Sentido e significado na Teoria Histórico-Cultural.....	127
3.2.2 Instrução e desenvolvimento da criança	129
3.2.3 O castigo educa escravos.....	133
3.3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	145
3.4 TRILHAS DA PESQUISA	148
3.5 OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....	150
3.6 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	152
3.6.1 Impressões da pesquisadora	154
3.7 SUJEITOS DA PESQUISA	156
3.7.1 Caracterização dos sujeitos.....	156
3.8 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOCENTES.....	159
3.8.1 Análise das entrevistas	160
3.8.1.1 Criança sujeito de direitos.....	161
3.8.1.2 Violência na escola.....	165
3.8.1.3 Violência na educação infantil.....	170
3.8.1.4 Formas de manifestação, experiência vivida - expectador ou participante.....	174
3.8.1.5 Formas de enfrentamento da violência.....	184
3.8.2 Análise das imagens.....	187
3.8.2.1 Violência contra a criança.....	188
3.8.2.2 Violência expressa na rotina escolar (“ações pedagógicas”)	192
3.8.2.3 Violência dirigida contra o professor	197
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	205
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICES	222

INTRODUÇÃO

Para iniciar este estudo, considero importante apresentar a minha trajetória profissional, para que os leitores possam conhecer os motivos que me levaram ao estudo de um tema tão complexo e de difícil entendimento, como a violência na escola, além de apresentar como a educação infantil passou a fazer parte do meu universo educacional, transformando minhas concepções a respeito da educação, da criança e da prática docente.

No ano de 1996, iniciei na educação ao entrar para o Curso Normal do Magistério, em Ponta Porã/MS. A escolha deu-se por faltarem na cidade acima referida outras oportunidades de estudo, era o único público e disponível no período diurno, ou seja, ser professora não era um sonho de infância.

Durante os 4 anos de magistério, deparei-me com muitas situações e vivências, as quais apontaram alguns caminhos e construíram uma identidade profissional direcionada à educação.

No ano de 2001, ingressei na faculdade de História, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, no polo da Grande Dourados. No ano de 2003, mudei-me para Campo Grande/MS, onde concluí o curso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2005.

Nos primeiros anos, atuei no ensino fundamental e médio, ora como professora de séries iniciais, ora como professora de História. A educação infantil ainda não fazia parte de minhas pretensões profissionais.

Trabalhei tanto na rede particular como na rede pública de ensino. Em meados do ano de 2006, surgiu uma oportunidade de trabalhar na pré-escola de uma instituição particular. Primeiramente, encarei com resistência essa nova possibilidade, mas, por força das circunstâncias, aceitei o desafio e, assim, deu-se o início de uma relação de encantamento e inquietações com a educação infantil.

A educação infantil suscitou muitas reflexões e desafios em minha prática diária, sentimento não partilhado nas outras etapas de ensino. Em 2010, passei a integrar o quadro de professores de educação infantil efetivo da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, por meio de concurso. Desde então, busco aperfeiçoamento e capacitação para poder atuar como professora de forma qualificada e consciente das ações desenvolvidas na educação, tendo sempre em mente a criança como um ser que se constitui nas relações estabelecidas com o meio, em que a escola integra esse processo e o professor atua diretamente no contexto.

No final do ano de 2010, de forma inesperada, fui convidada, por uma técnica da Secretaria de Educação de Campo Grande, a participar de um processo interno de seleção para coordenadora pedagógica de educação infantil na Rede Municipal de Ensino. O convite surgiu após várias visitas e observações da técnica à instituição, em que eu atuava. Após a aprovação no processo seletivo, passei a exercer uma nova função na educação infantil. Assim, desde o ano de 2011, atuo como coordenadora pedagógica, função que também exige um olhar mais atento às práticas pedagógicas, à criança e à formação de professores. Enfim, nesse período, foram várias as situações de inquietudes que exigiram maior atenção ao trabalho docente. Isso exigiu mais estudos e pesquisas.

Em 2012, cursei a Especialização em Coordenação Pedagógica, o que me despertou o interesse pela pesquisa. No ano de 2013, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, criado em 1999, tendo como pressuposto que a relação entre a Psicologia e a Educação deve ser baseada em uma leitura crítica da sociedade que vê o homem como ser concreto inserido em momentos históricos específicos. Coordenado pela Prof^ª. Dra. Sônia da Cunha Urt, tendo como vice-coordenadora a Prof^ª. Dra. Marly Teixeira Morettini.

Nesse momento, o grupo iniciava uma grande pesquisa, em âmbito nacional, sobre violência na escola, intitulada “Violência e preconceito na escola”.

A partir de então, surgiram várias indagações a respeito da violência, do trabalho docente, do currículo e da organização da rotina. Dessa maneira, passei a observar que o cotidiano do trabalho fornecia várias evidências, e idealizei a realização de uma pesquisa mais aprofundada sobre a temática.

Enfim, as razões que motivaram esta pesquisa surgiram de algumas inquietações observadas no acompanhamento diário do trabalho de professores, em um Centro de Educação Infantil, da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, quando foram vivenciadas algumas situações na organização da instituição e nas práticas pedagógicas que, aparentemente, não respeitavam alguns direitos básicos das crianças.

Assim, mediante observação empírica, no Centro de Educação Infantil, de determinadas ações, como a privação e a ausência do direito de escolha da criança, bem como da observação de que todas as necessidades e escolhas dela partiam das professoras, como, por exemplo: o que era servido nas refeições; o modo de sentar-se na hora de ouvir a narração de histórias; dormir contra a vontade, simplesmente porque foi estabelecido que se deve dormir durante o descanso; não ter liberdade para produzir seus desenhos e, até mesmo, quanto ao modo de andar, tudo pré-estabelecido. Esse fato suscitou meu interesse em

investigar e entender melhor essas ações na escola e, mais precisamente, como essas práticas podem ser caracterizadas como violência, e como os professores atribuem seus sentidos e significados a essas ações.

A violência, compreendida como fenômeno humano elaborado em uma dinâmica histórica e social, se faz presente a partir das relações estabelecidas nas vivências cotidianas. Analisar a violência e os sentidos e significados que o professor tem sobre ela é uma forma de refletir e perceber que esse fenômeno pode se encontrar presente na prática de ensino e que pode também estar se cristalizando, na medida em que todos (profissionais da educação, crianças, pais e poder público) se apropriam dessa ação violenta como conduta normal no meio social.

Discutir sobre a violência é um trabalho árduo e requer um olhar atento e sensível do pesquisador. Essa temática não tem uma definição por consenso, por isso, o que, para uns, é uma ação violenta, para outros, não passa de uma prática cotidiana. Não se pretende mensurar a violência - prática impossível - mas, sim, apresentá-la sob um enfoque diferente, sendo esse, portanto, o desafio.

Para tanto, o trabalho foi organizado em 3 capítulos. Ao iniciar cada capítulo, espera-se proporcionar uma vivência artística, com a intenção de suscitar no leitor uma perspectiva diferenciada a respeito da criança, da infância, da violência e do trabalho docente, e também na tentativa de despertar a sensibilidade e a compreensão para questões socialmente incrustadas, ao longo do tempo, e provocar diferentes emoções.

Justifica-se, desse modo, o uso da arte (pinturas e poemas), ao fundamentar-se que a atividade estética funciona como catarse - a libertação do espírito diante das paixões que o atormentam - as quais, quando trazidas à tona e vislumbradas em seu lado mais sombrio, como entende Vigotski, permite um novo enfoque, produz as transformações necessárias, que serão vivenciadas de forma intensa, porém sensível. Questões essas, futuramente evidenciadas, mediante sentimentos diversos, que propiciarão novas vivências e um olhar mais atento com relação à violência na educação infantil.

Inicia-se este trabalho, portanto, mediante a reflexão da arte como instrumento do conhecimento. A atividade artística é uma ação humana que produz diferentes relações entre a obra e o espectador, a obra e o autor. Por meio da arte, é possível ultrapassar emoções individuais e a grande magia da arte se faz por ela possibilitar que essa singularidade ultrapasse o individual e se transforme em social e, ao mesmo tempo, superar o social e ir para o singular. A arte possibilita essa emoção dialética que reproduz o comportamento, por isso é uma atividade humana que proporciona a catarse, conforme escreveu Vigotski.

A dialética está contida em obras de arte que permitem sua análise em um conjunto singular de contradições. A arte é realizada em cada detalhe, porém as vivências na obra acontecem como um todo em que o leitor apresenta suas emoções e sua interpretação.

Neste trabalho, são utilizadas as obras de arte do artista Ricardo Ferrari, que pinta seus quadros com base nas vivências infantis, na criança que um dia foi ou que continua sendo. Vivência essa que, no mundo infantil, se faz presente em cada traço seu, em cada cor que compõe sua pintura. O segredo da expressividade das crianças de Ricardo Ferrari nos reporta a uma época de encantamento que esquecemos na vida adulta e o uso das imagens é uma tentativa de resgate de um tempo mágico, de criação e de encantamento.

Dessa forma, inicia-se cada capítulo da dissertação com uma pintura de Ferrari, na tentativa de suscitar diferentes emoções e percepções. Acompanhando as pinturas, foram escolhidos alguns poemas que traduzem, de forma singular e sensível, o assunto referente aos capítulos. Nesse sentido, por meio da poesia, é possível expressar o pensamento e, de forma lúdica, concomitantemente, produzir conhecimento.

A arte, de uma forma geral, provoca emoções conscientes e, ao mesmo tempo, produz sentimentos que a própria consciência não consegue explicar; a arte é tão grande a ponto de provocar diferentes intensidades de emoções e nos levar a mundos desconhecidos, desvelando o que é social em nós, parafraseando Vigotski.

A pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, encontra-se pautada na Teoria Histórico-Cultural e propõe tratar da violência na educação infantil, mediante a apresentação da análise de dados coletados por meio de pesquisa empírica.

Ao tratar da temática da violência na educação infantil, acreditamos ser importante entender esse fenômeno sob a perspectiva de quem trabalha diretamente com as crianças, no caso, professores. Analisar os sentidos e significados docentes nos dará uma percepção mais ampla da violência, e essa percepção suscita a uma outra questão: as formas como a violência podem tomar, no cotidiano das práticas educativas.

Portanto, o objetivo geral é conhecer os sentidos e significados docentes acerca da violência na educação infantil, descrevendo e analisando as especificidades do fenômeno nessa etapa e suas expressões nas rotinas e práticas pedagógicas.

E, como objetivos específicos, compreender os sentidos sobre criança sujeito de direitos; aprender os sentidos e significados acerca da violência na escola; analisar as especificidades da violência na educação infantil expressas na prática pedagógica e suas formas de enfrentamento.

O procedimento adotado para a coleta de dados envolveu entrevista semiestruturada (Apêndice A) e análise de imagens (Apêndice B), com a colaboração de seis professoras de um centro de educação infantil, como participantes da pesquisa.

Justifica-se a escolha do tema pelo fato de a violência na educação infantil configurar-se como um fenômeno multifacetado, que precisa ser evidenciado sob vários aspectos, para suscitar melhor compreensão e, com isso, buscar formas de enfrentamento.

A violência, independentemente das marcas que imprime, sejam elas visíveis ou não, e da dimensão que alcance (individual ou coletiva, brutal ou insignificante), é sempre violência, caracterizada como uma ação de crueldade, imposição e sofrimento.

As crianças vivenciam, em instituições de ensino educativas, a violência e suas várias vertentes que se expressam de forma sutil, presentes em palavras, formas equivocadas de se entender a criança e a infância, regras desnecessárias, atitudes preconceituosas, agressões físicas e tantas outras maneiras – por isso, é configurada como um fenômeno multifacetado.

Convém ressaltar a importância da reflexão sobre o fenômeno da violência nos Centros de Educação Infantil, o estudo dessa temática é capaz de: auxiliar na elaboração de novas perspectivas sobre a prática pedagógica para crianças pequenas; sensibilizar os olhares dos profissionais para um atendimento nas instituições educativas pautado no respeito, na ética e na fruição dos direitos das crianças; repensar e adotar práticas pedagógicas significativas; e repensar o conceito de infância e criança e as diversas formas de experiências oferecidas, pautadas na brincadeira, na arte, na criação, visando construir uma educação com o propósito de humanização emancipação.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: No primeiro capítulo, intitulado “A Educação Infantil e sua historicidade: entre o silêncio e o protagonismo” traz a obra ‘Brincadeiras de Criança’ e o poema de Loris Malaguzzi ‘Ao Contrário, as Cem Existem’, para anunciar a historicidade dos Centros de Educação Infantil e a visão de infância, bem como para apresentar o contexto da construção da identidade dos professores, nesta etapa de ensino.

O segundo capítulo: “Infância em cena: contextualização da violência na escola” anuncia-se com a pintura ‘Sonhos – João sem Medo’ e o poema de Pedro Bandeira ‘Mais respeito, eu sou criança’, para introduzir a questão da violência na educação infantil e suas especificidades.

O terceiro capítulo: “Nas trilhas da pesquisa: rastros e vestígios da violência na escola”, utilizou-se a pintura ‘Sonhos-Vento Leste’ e o poema de Manoel de Barros, ‘Retrato do Artista Quando Coisa’, para refletir sobre a forma como a Teoria Histórico-Cultural

relaciona-se com as práticas educativas. Ambas as obras traduzem o homem como ser social e em constante movimento. Essa sessão apresenta um recorte da Teoria, apontando alguns princípios básicos elaborados por Vigotski e seus seguidores. Alicerçados a esses pressupostos, demonstra-se a percepção de professoras sobre os sentidos e significados da violência na educação infantil, realizando-se, concomitantemente, uma análise dessas apreensões.

Sobre tudo, é importante ressaltar que não houve a intenção de formular verdades absolutas, contudo, direcionar o olhar para algumas questões referentes à violência na educação infantil que precisam ser debatidas, para que haja o rompimento com pensamentos e atitudes fossilizadas que mantêm o fenômeno permeado na prática pedagógica de forma natural.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA HISTORICIDADE: ENTRE O SILÊNCIO E O PROTAGONISMO



Fonte: Ferrari (2013) - Brincadeiras de Criança - 2010.

Ao Contrário, as Cem Existem

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça*

*de escutar e de não falar
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.*

Loris Malaguzzi

A abertura do capítulo traz a obra ‘Brincadeiras de Criança’ (FERRARI, 2013) e o poema de Loris Malaguzzi ‘Ao Contrário, as Cem Existem’, como forma de pensar a infância, ao longo da história. A imagem remete-nos a uma multiplicidade de infância caracterizada de acordo com o contexto social, político e cultural de cada período. Mesmo que a condição de criança com suas especificidades seja entendida de diferentes maneiras, ela sempre permanece e resiste às tentativas dos adultos de querer “roubar-lhe” as cem linguagens que compõem esse ser em pleno desenvolvimento. O poema traz um indicativo que nos suscita algumas reflexões a respeito da escola e da cultura, que sempre entenderam a criança de forma separada, como se o corpo e a mente só pudessem ser tratados de maneira desarticulada.

Com base nesse contexto, apresenta-se momentos importantes da história da educação infantil¹, com o intuito de analisar, nessa primeira parte do trabalho, o processo de construção da educação institucional de crianças de zero até seis anos, para que, dessa forma, sejam estabelecidas as relações com a construção histórica e social da educação infantil, engendradas às dinâmicas e causas culturais, políticas, econômicas e históricas.

Posteriormente, é feita uma reflexão sobre a construção da identidade do professor de educação infantil, como forma de apresentar as contradições que marcaram o percurso histórico das instituições, e também o percurso histórico dos professores que construíram sua identidade profissional, envoltos nas dinâmicas da institucionalização da infância.

Essa incursão em momentos da história é uma forma de compor e analisar o contexto em que se constituiu a educação infantil, na atualidade, na tentativa de compreender como situações e cenas de violência foram se expressando dentro desse processo educacional, destinado às crianças pequenas, e como elas resistem às coisas que “lhe são roubadas” e, de forma muito particular, integram o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, a razão e o sonho.

¹ “A educação infantil evoluiu, do que foi chamada “educação pré-escolar”, entendida como todo atendimento fora da família às crianças e adolescentes que não frequentavam o que se considerava escola. Com a universalização da escolaridade de crianças acima de 7 anos - ou mais recentemente de 6 e menos de 5 anos - dentro do nível de ensino considerado obrigatório, a ideia de pré-escola restringiu-se aquilo que nossa legislação chama de educação infantil” (OLIVEIRA, 2010, p. 35).

1.1 INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Conforme Barbosa (2006), resgatar a história das instituições² de educação infantil e dos vários contextos educacionais significa entender as várias dinâmicas social, cultural, ideológica, política e econômica, incutidas nas relações interpessoais e coletivas. A historicidade constitui um fator e, ao mesmo tempo, uma categoria embasada teoricamente na “desnaturalização” das concepções de infância e educação. Requer o entendimento das políticas em prol da educação infantil, cujas origens estão articuladas e foram delineadas e efetivadas ao longo da história do país.

Quando se fala em infância, é necessário pensar em uma população com processos diferentes de socialização, ou seja, segundo Kramer (2011), as populações infantis desempenham papéis de acordo com a classe social em que estão inseridas. A participação no processo de produção, o tempo que permanece na escola, a forma como se relaciona com a família e a comunidade e as atividades do cotidiano são diferentes, de acordo com a posição da criança e da família na estrutura socioeconômica pertinente.

Devido a esses fatores, não é possível pensar em uma infância uniforme, homogênea, e os processos de comportamento, com relação às infâncias, são irregulares e desiguais. É essa diversidade de formas e comportamentos que caracteriza a infância e a criança em cada época e em cada contexto social.

Kramer (2011) apontou que a criança deve ser entendida, em relação ao seu contexto social, e não como natureza infantil. O sentimento e a valorização, com relação à infância, são determinados a partir de transformações no campo econômico e político de cada estrutura social e em cada momento histórico.

Com relação à infância e ao plano pedagógico, Kramer (2011) assevera as significações ideológicas presentes na pedagogia, ao longo dos tempos, que sempre adotou uma concepção de infância baseada na natureza infantil, e não como condição infantil.

A ideia de infância teve significados diferentes ao longo do processo histórico, principalmente com o surgimento da sociedade capitalista, com características urbanas e industriais, em que a infância passou a ter uma inserção diferente na sociedade. Se durante o

² “Estamos definindo como relações ou práticas sociais que tendem a se repetir e que, enquanto se repetem, legitimam-se. Existe, sempre, em nome de um algo abstrato, o que chamamos de seu objeto. Por exemplo, a medicina pode ser considerada, segundo nossa definição, uma instituição e seu objeto, pode-se dizer, é a saúde. As instituições fazem-se, sempre também, pela ação de seus agentes e de sua clientela. De tal forma, que não há vida social fora das instituições e sequer há instituição fora do fazer de seus atores” (GUIRADO, 1997 apud AQUINO, 1998, p. 9).

período feudal a criança tinha uma participação direta no processo produtivo, depois que passou o período de mortalidade na sociedade burguesa industrial, ela foi vista como alguém que precisa ser cuidada, receber educação escolar e ser preparada para atuar no futuro. Esse novo conceito de infância foi determinado pelo contexto histórico e pelas mudanças na organização social (KRAMER, 2011).

A autora, referida acima, adverte que essa ideia de uma infância universal foi instituída pela classe dominante, a qual, ideologicamente, divulgou uma imagem de criança padronizada, pautada em critérios de idade e de dependência do adulto. Então, a criança ideal seria aquela que tivesse as características das crianças burguesas, aos olhos da classe dominante. Essa ideia foi difundida e, a partir dela, construíram-se ideais equivocados a respeito da infância e, principalmente, da infância pobre.

Em qualquer trabalho que se refira à criança brasileira, é necessário considerar-se que o sentimento em relação à infância muda, quando analisado sobre o ponto de vista das diversas classes sociais. As crianças, tanto as nativas quanto as imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras, em suas respectivas épocas, possuíram ou possuem modos de vida diferente, inseridas socialmente de diversas maneiras, o que resulta em uma valorização diferenciada pelos adultos de diferentes classes sociais e culturais (KRAMER, 2011).

Kramer (2011), baseada em Charlot, analisou a visão de criança sobre dois aspectos distintos: o de natureza infantil e o de condição infantil. A primeira visão camufla a significação social da infância e cria estereótipos com relação à forma como a criança deve ser e se comportar, essa visão cria equívocos sobre como lidar com as diferentes infâncias, principalmente no campo pedagógico.

As representações culturais tidas sobre a infância refletem-se na pedagogia que elabora uma representação de infância de forma temporal, ou seja, a infância, por ser um período da vida que vem antes da idade adulta, tem o fator tempo inserido no conceito, o que gera interpretações duvidosas. A ideia de infância está cercada de muitas significações ideológicas, na relação adulto/criança e também na relação da criança com a sociedade e com a pedagogia.

Quanto ao primeiro nível, o adulto estabelece uma imagem de criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo tais características à “natureza infantil”. Essa ideia de natureza, porém, dissimula ideologicamente as relações da criança com o adulto, na medida em que este exerce sobre a criança uma autoridade constante que é social, e não natural, e que reproduz as formas de autoridade de uma dada sociedade. A dependência social da criança é transformada em dependência natural, sendo justificada pelo adulto de forma absoluta. Quando ao segundo nível, a criança é considerada como

um ser que não é, ainda, social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais [...] o desenvolvimento da criança é percebido como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado a sua origem social (KRAMER, 2011, p. 21).

Ao trazer essa análise para o campo da pedagogia, notam-se as opções distintas, denominadas de pedagogia “tradicional” e pedagogia “nova”. Ambas defendem, claramente e de maneira ideológica, a visão de infância que aparece de forma dúbia.

A pedagogia tradicional acredita que a natureza da criança é corrompida e cabe à escola a tarefa de discipliná-la. Através de regras, e cabe ao adulto a transmissão de modelos a ser seguido. Já a pedagogia nova ou moderna, de forma contrária, acredita que a natureza da criança é originalmente inocente, e a educação deve preservar essa inocência. Ao educar essa criança, a autoridade do adulto não deve estar presente; a criança é totalmente livre para expressar sua espontaneidade (KRAMER, 2011).

A pedagogia nova anuncia o surgimento de uma visão diferente sobre a criança, que começa a ser vista e compreendida como uma pessoa com um processo histórico singular. Conforme Kramer (2011, p. 22), “ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato, e tal quadro pedagógico camufla ideologicamente a significação social da infância, que fica escondida por trás de argumentos filosóficos ou psicológicos”.

Essa criança abstrata, que ambas as correntes pedagógicas veem, é contrária ao conceito de criança única. Em ambas as perspectivas, a criança é vista como um ser sem história; é como se seu desenvolvimento não dependesse das condições de vida, da classe à qual pertence e ao meio cultural. Essas pessoas, em desenvolvimento, não eram vistas como sujeitos pensantes, com necessidades e singularidades.

Referindo-se à infância, é preciso considerar os diferentes tempos e espaços, e lançar diversos olhares sobre esse momento da vida, que trata de uma construção social. As diversas visões sobre a infância, ao longo da história, mostram que o sentimento com relação à infância e à criança não foi linear e deve ser explicado à luz do material e das condições culturais dos diferentes tempos e espaços (HEYWOOD, 2004).

Para Stearns (2006), todas as sociedades ao longo da história sempre conviveram intensamente com a infância e com a criança. Esse momento da vida sofre variações impressionantes ao longo do tempo e em diferentes sociedades.

Algumas sociedades admitem o trabalho da maior parte das crianças pequenas, e, com frequência, trabalho pesado. Outras sociedades ficam chocadas com esse tipo de violação da inocência e vulnerabilidade infantis

[...] algumas sociedades acham os bebês encantadores, outras compram-nos aos animais. Algumas sociedades aplicam rotineiramente a disciplina física nas crianças, outras ficam chocadas com isso: indígenas americanos, no século XVII, ficaram horrorizados com as surras que os imigrantes europeus davam nos filhos. A lista de variações e mudanças das características básicas da infância é imensa (STEARNS, 2006, p. 12).

Baseados nessas considerações, podemos afirmar que a infância sempre esteve presente nas sociedades ao longo da história e cada cultura estabeleceu uma relação com a criança, por isso, não podemos afirmar que o sentimento a respeito da infância ou da criança surgiu em um determinado momento. O que temos são sentimentos e condições diversas com relação à infância e à criança.

Como ser social, as crianças não ficaram livres dos horrores históricos pelo qual a humanidade passou nos últimos séculos, “muitos dos piores aspectos da história recente atingiram as crianças. Basta lembrar o número assombroso de crianças apanhadas no holocausto durante a segunda Guerra Mundial” (STEARNS, 2006, p. 170). Elas não ficam alheias aos acontecimentos históricos e são diretamente atingidas por eles.

No Brasil, podemos pensar a infância em diferentes contextos devido à diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos, que fazem parte da formação cultural singular brasileira. Dentre tantos contrastes étnicos e culturais, podem ser citados: a população indígena que vivia nestas terras e que, antes do contato com os europeus, tinha sua própria cultura; a infância do longo período da escravidão; as migrações que trouxeram novas formas de se relacionar com as crianças; o período do imperialismo imposto pelas grandes potências europeias, que também introduziram formas de relacionamentos; e, até mesmo, o Brasil, que impôs a sua força a outros países da América Latina (KRAMER, 2011).

As diferentes infâncias que permearam a história brasileira começaram a se transformar com a chegada dos religiosos católicos, empreendida pelos jesuítas, pois, com o ensino e a catequização, a relação entre os sujeitos, que aqui já habitavam, e os forasteiros, transformaram as “relações entre os indivíduos e os grupos sociais” (ALMEIDA, 2010, p. 36). No século XVI, a criança era vista, pela Igreja Católica, como futuro cristão, fato que causou mudanças no modo de vida dos colonizados. As crianças indígenas passaram a ser “ensinadas” pelos jesuítas a ter bons comportamentos, havendo uma luta diária dos padres para combater a nudez, a poligamia e a antropofagia, ou seja, os costumes da cultura indígena.

Na América Portuguesa, segundo Del Priore (1991), as crianças se relacionavam com pessoas adultas, participando das atividades, a partir do momento que tivessem autonomia para tal. A infância, nessa época, recebia o nome de puerícia que ia até por volta dos quatorze

anos; já a segunda idade, chamada de adolescência, estendia-se dos quatorze aos vinte e cinco anos.

Durante os séculos XVI e XVIII, as crianças negras e escravas eram chamadas de negrinhas e eram vistas, por muitos, como ameaças aos filhos brancos, que recebiam boa educação. Esses “negrinhos escravos” poderiam colocar a educação dos filhos dos setecentistas a perder, por isso, eram privadas de liberdade e sofriam castigos físicos e tantas outras formas de violência (ALMEIDA, 2010).

A presença religiosa, na época, era muito forte. Por meio das doutrinas cristãs, a vida dos colonos era rigidamente organizada. Os jesuítas adotavam a palmatória, como forma de uma boa educação para conseguir a obediência e o “bom comportamento”.

Em meados do século XVIII, iniciaram-se divergências entre as práticas médicas/higienistas, a igreja com suas doutrinas rígidas e a educação dos pais. Nessa tríade, configurou-se a visão de infância “cercada completamente por tradições de cultura e costumes diferenciados que marcaram a época com contradições e comportamentos que até hoje o Brasil alimenta” (ALMEIDA, 2010, p. 40).

A partir de então, a infância passa a ser observada por políticos, educadores, industriais, médicos, juristas e religiosos, que se articularam em prol da criação de instituições para cuidar de crianças pequenas. Instituições foram criadas para atender crianças pobres, situação que gerou forte preconceito, pois as instituições criadas eram vistas como um favor à camada pobre e desvalida.

A educação pautava-se em uma pedagogia de obediência e submissão, que preparava os pobres para aceitar, passivamente, sua condição de vida de exploração e privações. O estado não se comprometia diretamente com as instituições, apenas repassava uma ajuda de custo às entidades que realizavam a assistência às crianças.

Como visto, a concepção e o sentimento de infância não são naturais, são uma construção histórica “que expressa elementos do contexto socioeconômico, político e cultural em que as diferentes relações interindividuais e intersubjetivas, entre adultos e crianças, se constituem e se transformam” (BARBOSA; LIMA; MARTINS, 2010, p. 5).

A trajetória da infância constituiu-se em meio a contradições entre o não reconhecimento de suas particularidades como sujeito social e certa desvalorização pessoal. Ao analisar a palavra infância, originada da palavra infante, uma expressão originalmente grega e latina que reflete a ideia de impossibilidade de fala ou manifestação, percebe-se que, ao mesmo tempo, a palavra infante é utilizada também para designar o príncipe herdeiro, com muitas responsabilidades sociais. Há, ainda, uma contradição religiosa que considera a alma

infantil carregada do pecado original, mas que traz a inocência angelical (BARBOSA; LIMA; MARTINS, 2010).

Nessa perspectiva, as crianças eram consideradas, ao mesmo tempo, sujeitos que não falavam e que sempre precisavam ser guiados e protegidos por outros mais experientes. Era-lhes, porém, atribuída uma reponsabilidade de melhorar o mundo em situação de um futuro paradoxal, gerador de ambiguidades na forma de tratar a infância. Essas visões equivocadas deixaram ranços, ainda vivo, nas representações sociais acerca da infância e da criança, as quais acabam se refletindo nas práticas pedagógicas.

Atualmente, a criança é vista como sujeito de direitos, uma criança cidadã. Essa conquista resultou de um processo histórico de lutas de várias instâncias sociais legitimadas por documentos universais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Mundial dos direitos da Criança, de 1989.

Convém frisar que o sujeito é entendido como cidadão quando pode articular suas atividades do cotidiano, agir de forma ativa e criativa em diversos contextos sociais. Conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (1988), a criança é uma cidadã que tem todos os seus direitos assegurados e, para poder desfrutá-los, é necessário que ela:

[...] Experiencie efetivamente um processo educativo aberto para a cidadania, isto é, que possa instrumentalizá-la para perceber, compreender e optar por certas atividades, gostos, modos de ser, pensar, sentir, entendendo a trama das relações entre os fenômenos de diversas naturezas, inclusive os fenômenos sociais. Considerando que não há hiato inicial entre o social e o individual, reconhece-se que a criança não tem apenas de ter conhecimento de si, primeiramente, mas de si no mundo [...] (BARBOSA; LIMA; MARTINS, 2010, p. 5).

Como vimos, o sentimento, com relação à infância, é um construto social e histórico, que coloca a criança em uma condição de poder ser partícipe das decisões que recaem sobre sua vida. Na escola, essa cidadania precisa ser efetivada na prática cotidiana dos professores. A criança não deve ser entendida como alguém frágil e sem fala, mas, sim, como sujeito em desenvolvimento, que necessita da ação colaborativa do outro para poder ser um sujeito socialmente ativo na construção do conhecimento de si e do mundo.

Coadunamos com a Teoria Histórico Cultural, ao perceber a criança como um sujeito “forte e capaz” de aprender e a escola tem como função principal pensar esse processo de forma intencional.

Na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para

proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações. Vem daí a compreensão gramsciana de que o papel da educação é formar cada criança para ser um dirigente (MELLO, 2007, p. 89).

Formar cada criança para ser um dirigente significa entendê-la como sujeito histórico-cultural capaz de explorar desde muito pequena o meio que a circunda, estabelecer diversas formas de relações com as pessoas e, a partir dessas relações, humanizar-se. “A infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (MELLO, 2007, p. 90).

A infância é o tempo em que a criança vivencia um mundo que se apresenta a ela. É a nessas vivências que irá descobrir símbolos e instrumentos produzidos social e historicamente, apropriando-se deles e, com seu poder de criação, conseguirá superá-los e produzir novos símbolos, novos instrumentos. Nessa dinâmica dialética, o desenvolvimento humano tornar-se-á sujeito singular em constante movimento.

Nos próximos itens, explana-se de que forma se deu essa construção da visão da criança como sujeito de direitos, que sai da condição de infante para ser um cidadão, e todo o contexto histórico da educação infantil, até se efetivar como primeira etapa da educação básica.

1.2 INSTITUIÇÕES INFANTIS E SEU PERCURSO HISTÓRICO: UM MUNDO A DESCOBRIR

Para que seja possível entender como a educação infantil chegou à configuração que se apresenta na atualidade, primeiro mostra-se a gênese e suas bases dinâmico-causais. Estudar, historicamente, a primeira etapa da educação básica é uma maneira de demonstrar o processo de forma dinâmica, não estática, mas em mudança, entendendo-se o processo de forma dialética.

É nesse processo de movimento que ocorrem os avanços e retrocessos da educação infantil e, de forma mais visível ou sutil, como a violência sempre esteve presente. Nesse contexto, citando Vigotski (2007, p. 75), “queremos estudar a relação como ela aparece inicialmente, como toma forma, e depois que está firmemente estabelecida, tendo sempre em mente o fluxo dinâmico de todo o processo de seu desenvolvimento”.

Para a compreensão da educação infantil e seu processo dialético, inicia-se a discussão conceituando o significado de alguns termos apresentados ao longo do trabalho. Conforme já explicitado, os significados das palavras constituem a parte inalienável.

O primeiro termo ‘infância’ tem sua origem do vocabulário latino ‘infantia’, que significa ‘falta de eloquência’ e ‘dificuldade de explicar-se’, ou seja, ‘aquele que não fala’. Esse período da vida humana é caracterizado pela incapacidade de a criança falar de si própria, ter consciência crítica do seu comportamento e depender do outro para ter suas necessidades básicas atendidas. A infância é uma construção social e cultural (MONARCHA, 2001).

Outro termo utilizado é ‘creche’, de origem francesa, que equivale à manjedoura, presépio. O termo ‘asilo nido’, de origem italiana, significa um ninho que abriga. A expressão ‘escola materna’ foi criada para referir-se à guarda e à educação das crianças fora das famílias.

Como marco do trabalho, propomo-nos a estudar a educação da criança a partir de um recorte temporal: a transição do feudalismo para o capitalismo. Optou-se por esse recorte, porque essas transformações acarretaram mudanças na forma de as famílias cuidarem e educarem as crianças.

Com a passagem do modo de produção manufatureiro para o sistema fabril, em que houve a substituição das ferramentas pelas máquinas e a força humana foi substituída pela força motriz, houve também uma revolução na forma de organização da sociedade. A Revolução Industrial fez surgir a classe operária, que se submeteu ao sistema das fábricas. Nessa nova classe, houve a inserção das mulheres no mercado de trabalho, fato que alterou toda a dinâmica familiar.

1.2.1 Primeiras instituições infantis na Europa

No continente europeu, as instituições de ensino, destinadas a atender crianças de zero a seis anos de idade, tiveram início no final do século XVIII. Foram criadas com o intuito de atender crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras, com propósitos educacionais. A primeira instituição, segundo Kuhlmann (2001), é a “escola de principiantes” ou “escola de tricotar”, criada por Oberlin, em 1769, na França, na paróquia de Ban-de-la-Roche.

De acordo com seus objetivos, ali a criança deveria: perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem etc.; conhecer as letras minúsculas; soletrar; pronunciar bem as palavras e as sílabas

difíceis, conhecer a denominação francesa correta das coisas que lhe mostram [...] e adquirir as primeiras noções de moral e religião (KUHLMANN, 2001, p. 5).

No século XVIII, a presença religiosa em todas as esferas sociais ainda era muito forte; por essa razão, a questão da obediência, da moral, da ordem e da bondade eram quesitos obrigatórios para se educar bem, principalmente as crianças (KUHLMANN, 2001).

Inspirado pela escola de Oberlin e pelo estabelecimento de Pestalozzi, em Yverdon, na Suíça, que atendia crianças de mais de sete anos, Robert Owen, um industrial socialista, criou, em 1816, uma escola, na cidade de New Lanark, Escócia, para atender crianças que já andavam, e cuja permanência era permitida até os vinte e cinco anos. A escola funcionava na fábrica em que Owen era diretor (KUHLMANN, 2001).

As crianças pequenas eram divididas em três grupos: de dezoito meses a dois anos; de três a cinco anos; e o terceiro grupo era composto por crianças maiores. Owen acreditava que elas deveriam ser instruídas para raciocinar corretamente e aprender a diferenciar verdades de afirmações falsas. Realizavam, também, exercícios militares, dança em grupo e coral (KUHLMANN, 2001).

Já, no Reino Unido, em 1824, Samuel Wilderspin fundou a *Infant School Society*, estruturada a partir das concepções de seu criador, que elaborava livros escritos e seguia os princípios das paróquias da igreja anglicana, e que atendia crianças dos dois aos sete anos (KUHLMANN, 2001).

Na França, uma junta de senhoras aliadas ao prefeito do 12º distrito (Jean Marie Denys Cochin) foram responsáveis pela criação das *salles d'asile*. Após uma viagem à Inglaterra, Cochin e madame Millet ficaram impressionadas com as escolas infantis lá existentes e entraram em contatos com os livros de Samuel Wilderspin, traduzindo-os. Em 1828, baseado nos moldes ingleses e, sob a coordenação de Millet, o prefeito criou o asilo modelo, implantando um curso normal para preparar as pessoas que trabalhariam nas salas de asilo (KUHLMANN, 2001).

Com o retorno do regime republicano, em 1881, um novo decreto foi assinado, transformando o asilo em Escola Maternal. Kuhlmann (2001) pontuou que, desde o princípio, as salas de asilo francesas tinham como perspectiva oferecer às crianças cuidados e educação moral e intelectual.

Samuel Wilderspin inspirou a criação de várias escolas infantis pela Europa. Seu método era baseado no “ensino mútuo”, de Lancaster – utilizado na escola primária -, sistema que consistia em uma sala com um número elevado de crianças, onde o professor repassava os

exercícios aos alunos monitores, e eles organizavam pequenos grupos de alunos menos adiantados e repassavam as tarefas (KUHLMANN, 2001).

Conforme já citado, Cochin, em 1833, elaborou o manual das salas de asilos, baseado nesse método. As salas eram grandes e possuíam arquibancadas, lugar em que ocorriam as lições dirigidas a todos. Havia outros espaços com bancos, que eram utilizados para trabalhos em grupos menores e de diferentes idades, comandados também por crianças monitoras. “As paredes eram decoradas com o crucifixo, as letras do alfabeto, figuras geométricas e cartazes, promovendo como que um programa de ensino escolar em miniatura, com forte caráter religioso” (KUHLMANN, 2001, p. 8).

Em 1844, Eugène Marbeau abriu uma creche para atender os bebês até três anos de idade, instituição, essa, que tinha também caráter educacional. Tanto a creche como a escola maternal foram pensadas para oferecer às crianças um desenvolvimento melhor. Segundo seus idealizadores, esses lugares eram melhores que a própria casa (KUHLMANN, 2001).

De acordo com Rollet (1990, apud KUHLMANN, 2001, p. 9), “os responsáveis pelas creches queriam, por meios dóceis, indiretos, formar seres adaptados à sociedade, satisfeitos com seu destino, para a preservação da ordem social e a reprodução dessa ordem para sempre”.

As casas de asilo da infância desvalida, em Portugal, desde sua criação, em 1834, adotaram perspectivas pedagógicas, além de assegurarem a proteção, a educação e a instrução. Na época, já eram consideradas mais completas do que as inglesas e francesas. Essas últimas não se preocuparam com os cuidados alimentares e corporais das crianças. Para Kuhlmann (2001, p. 9), “nesse processo, são a creche, o jardim de infância de Froebel e a sala de asilo, depois escola maternal, que passarão a ser as mais difundidas”.

De todas as instituições criadas para atender crianças pequenas, o jardim de infância foi o que mais se popularizou, considerado, por muito tempo, o único “detentor da concepção pedagógica”. Froebel abriu o primeiro *kindergarten*, na década de 1840, em Blankenburgo (Alemanha). Tinha como objetivo reformar a educação pré-primária, estruturar as famílias e estabelecer uma relação entre as esferas pública e privada (KUHLMANN, 2001).

Os jogos e ocupações concebidos por Froebel para a educação das crianças, que eram produzidos em sua fábrica de brinquedos, o *kindergarten Beschäftigungs-Anstalt*, constituíram um componente material, mercantil, de propaganda da instituição, além de seus escritos, das associações educacionais e dos cursos de formação de professoras “jardineiras”. Os dons froebianos, a esfera, o cilindro e o cubo, inteiros ou seccionados, foram vendidos em lojas, como jogos de construção para as crianças usarem no seio das famílias (KUHLMANN, 2001, p. 5).

Por mais que com Froebel e sua educação para crianças tenha avançado em alguns aspectos, percebe-se, claramente, a visão mercantil de sua proposta educacional. O trabalho froebiano se espalhou pelo mundo como exemplo a ser seguido e, até hoje, muitos de seus preceitos pedagógicos são mantidos.

Em 1848, porém, o regime reacionário prussiano acabou com a revolução liberal. Os *kindergartens* foram proibidos, em 1851, por serem considerados subversivos politicamente e não terem uma visão ortodoxa da religião, além de estimular o trabalho da mulher fora de casa. Com essa proibição, a disseminação das ideias froebianas espalhou-se pelo mundo. Vários jardins de infância foram criados em países diversos (KUHLMANN, 2001).

Essas instituições surgiram com o intuito de atender crianças abandonadas e pobres. Dessa forma, a ideia de caridade impregnava o imaginário das pessoas e, embora os atendimentos tenham sido oferecidos de forma precária, permearam certos pensamentos a respeito da infância e dos lugares destinados a atender esse público. Assim, historicamente, a educação infantil erigiu-se em um alicerce negativo de atendimento fora da família.

1.2.2 Primeiras instituições infantis no Brasil

No Brasil, o primeiro jardim de infância privado foi criado no Rio de Janeiro, no colégio Menezes Vieira. Dois anos depois, surgiu a Escola Americana, em São Paulo, ligada a missionários norte-americanos.

O Brasil que, em 1883, ainda era império e caminhava a passos lentos para uma abolição da escravatura, apoiava-se em Menezes Vieira, o qual declarava que o jardim de infância deveria ter um papel moralizador da cultura infantil, “na perspectiva de educar para o controle social, preocupado que estava com os conflitos espalhados em suas brincadeiras” (KUHLMANN, 2001, p. 16).

As crianças, no Brasil, “[...] entregam-se geralmente a brinquedos aviltantes: uma representa o burro, outra o cocheiro; esta, o urbano; aquela, o capoeira; uma um negro fugido, outra o capitão do mato etc.” (VIEIRA, 1884 apud KUHLMANN, 2001, p. 5).

Nota-se que já desde o início, a história da educação da infância, no Brasil, surgiu com características peculiares, destinadas às crianças ricas, sistema que lhes tirava a espontaneidade para que não reproduzissem a realidade vivida, cortando qualquer laço de aproximação, mesmo que de brincadeira, com a classe explorada. A ideia de Menezes Vieira era “europeizar o modo de vida”, por meio de programas educacionais, inspirados em salas de

asilos da França e de Portugal. A seguir, vê-se como ocorreu a criação de instituições para atender crianças menores de sete anos.

As mães operárias não tinham com quem deixar os filhos, então, contratavam o trabalho de mulheres conhecidas como mães mercenárias. Essas optavam por não trabalhar nas fábricas, preferindo cuidar dos filhos de outras mulheres. Também surgiram outras formas de atendimento às crianças, filhos de operários mais formais, organizadas por mulheres da comunidade, que não apresentavam uma proposta instrucional, intencional e formal, mas que, na rotina das crianças, tinham atividades de canto, memorização de rezas, ensino de bons hábitos, de comportamento e regras morais (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

O trabalho com as crianças era uma nova forma de emprego para as mulheres; em contrapartida, aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, pois elas eram reunidas em grande quantidade e ficavam sob os cuidados de uma única mulher, sem nenhum preparo para desempenhar tal função. Para piorar a situação, havia pouca comida e as condições de higiene eram precárias, situação que acarretava um verdadeiro caos, gerando muitos castigos físicos, com o propósito de deixar as crianças sossegadas e passivas, fato que culminava em violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003).

Os maus tratos e o desrespeito às crianças tornaram-se constantes. As mazelas sociais, que assolavam as crianças, fizeram surgir ações de filantropia por parte de algumas pessoas que resolveram assumir a responsabilidade de cuidar de crianças desvalidas, as quais não tinham família nem lugar para morar. A sociedade aprovou a iniciativa de uns poucos, pois era uma forma de limpar as ruas dessa “sujeira” incômoda, como eram vistas as crianças abandonadas (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No começo do século XX, conforme estudos de Viveiros (2011), ocorreram mudanças nos mais diversos setores, que tiveram origem com a Proclamação da República, em 1889. Essas mudanças estavam muito arraigadas à expansão econômica e à necessidade de modernizar o país para se igualar aos países europeus. Civilizar a sociedade era uma forma de libertar o Brasil de vestígios rurais e coloniais. As conquistas científicas em diversos campos, como na medicina, na educação e na engenharia, foram fatores que alicerçaram a base da nova identidade nacional, influenciando a construção de novos comportamentos que provocaram novos paradigmas. Assim, progresso e modernização passaram a serem as palavras de ordem.

Tal modernidade surgiu com o desejo de mudança de antigas estruturas e rompimento com o passado, visando a aquisição de novos valores e comportamentos, fato que atingiu esferas econômicas, políticas e culturais.

Segundo Viveiros (2011, p. 114), essa nova forma de organização da sociedade brasileira incorporou as inovações capitalistas ocorridas na Europa, a partir do século XIX. Em meio a esse contexto de muitas transformações, a medicina social se destacou ao longo do século, e a higiene passou a ser a preocupação sanitária nas cidades industriais, “fundamentada na tese de que o campo da higiene buscava promover a melhoria das condições de salubridades da população, as práticas higiênicas se tornaram, à época, a materialização dos saberes no campo médico, valorizados a partir de então”.

O higienismo despontou como uma das metas principais da modernização do país para constituir uma sociedade livre de epidemias, que se alastravam por todas as partes. Essas doenças eram vinculadas à pobreza, às condições de vida da população desprovida de recursos financeiros e à falta de higiene, saúde e saneamento básico.

Dessa forma, o corpo médico se organizou e passou a trabalhar em conformidade com o governo, divulgando suas teses e fortalecendo suas representações em prol do higienismo no Brasil. Esse movimento sanitarista, como ficou conhecido, consolidou o campo médico. Assim, a medicina tornou-se uma forma de poder disciplinar e, os médicos, elaboradores estratégicos responsáveis por organizar as populações urbanas (VIVEIROS, 2011).

Na passagem do século XIX para o XX, a escolarização das crianças fazia parte do projeto de modernização e progresso do país. Para tornar uma nação culta e civilizada, era necessário que as pessoas tivessem uma formação escolar mais elevada do que aquela que se apresentava. Para as “autoridades políticas do período era necessário reconstruir o sentimento nacional do povo brasileiro, educando o caráter das novas gerações” (VIEIRA, 2011, p. 23).

Simultâneo ao desenvolvimento industrial do país, agravavam-se os problemas com o aumento da população pobre, as quais migravam do campo para a cidade, na esperança de uma vida melhor. Esse fluxo contínuo aumentou o desemprego e o subemprego, situação que piorava as condições de vida da população desvalida.

Na tentativa de encontrar soluções para conter o desenvolvimento desordenado das cidades mais populosas e que se tornaram centros de atração populacional, segmentos da sociedade civil, como médicos, juristas e Igreja Católica, articularam, junto com o Estado, um plano de assistência para atender a população pobre. O discurso político da época pautava-se nas expressões de modernidade e cientificidade. Todos os interesses da classe dominante eram considerados por eles como científicos (SANCHES, 2003).

Tanto a instância jurídica como a policial, médica e religiosa trabalhavam com a infância abandonada, visando diminuir o alto índice de mortalidade infantil nas famílias e nas instituições que atendiam as crianças. Cada uma dessas instâncias apresentava motivos para a

criação de creches, asilos e jardins de infância, em que os participantes desses movimentos constituíram associações assistencialistas privadas. As mães trabalhadoras e os imigrantes europeus juntaram-se a essas instituições para reivindicar melhores condições de trabalho e a criação de instituições de educação e cuidado para as crianças (SANCHES, 2003).

A filantropia passou a ser uma forma de controle social e, por meio de ações filantrópicas, o governo diminuiu custos, e a vida da população menos favorecida era controlada, de modo a garantir o domínio do capital sobre as pessoas (SANCHES, 2003).

Os industriais construíram vilas operárias perto das fábricas, ofereciam serviços de mercearias, escolas, creches, clubes esportivos, patrocinados pelo Estado, pelas mulheres ricas e instituições de filantropia. A ideia era deixar o operário feliz para que produzisse mais, seguindo a lógica capitalista (SANCHES, 2003).

Nos anos 1920, o Estado concedeu estímulos fiscais ao atendimento à criança. O governo disponibilizou professores, funcionários, materiais pedagógicos e mobiliários escolares, cabendo à sociedade civil a manutenção e prestação de serviços (SANCHES, 2003).

A criação de creches, jardins de infância e escolas maternais foi uma estratégia para diminuir a criminalidade, entendida como consequência da falta de organização familiar. A entrada da mulher no mercado de trabalho também constituiu motivo de reivindicações para a criação de instituições de ensino, voltadas ao atendimento a crianças pequenas. A classe média via nas creches uma forma de diminuir a mortalidade infantil (SANCHES, 2003).

Os médicos tinham como incumbência ensinar as mães a cuidar dos filhos. Elas, por sua vez, eram culpabilizadas pela alta taxa de mortalidade. Nesse contexto, surgiram as instituições de ensino infantil para cuidar das crianças e orientar as mães. Para Sanches (2003, p. 64), “as escolas maternais, inicialmente eram instituições de assistência à infância e foi somente com a absorção das propostas pedagógicas que se transformaram em unidades pré-escolares, oferecendo educação e assistência social”.

Tais instituições intencionavam transformar os hábitos e costumes da população pobre para que, dessa forma, pudessem se assemelhar à classe dominante, sem inverter a ordem social. Era necessário tirar as crianças das ruas, deixando-as a salvo de qualquer mazela social, para que, desde cedo, fossem educadas nos preceitos da obediência, da alienação e em conformidade com sua condição social.

Nota-se que muitas instituições para crianças foram pensadas como alternativa para guarda dessas pessoas pequenas, enquanto suas mães trabalhavam. A preocupação maior era com a saúde e com a higiene e, inicialmente, foi destinada a atender aos pobres. As crianças

de famílias abastadas, em sua maioria, frequentavam o jardim de infância, que possuía proposta educacional baseada nas escolas infantis europeias e que, desde sua origem, já apresentavam objetivos pedagógicos definidos.

Em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), surgiram os berçários para atender aos filhos de mulheres que trabalhavam e precisavam amamentar seus filhos, ou seja, essas instituições eram integradas à política de proteção à maternidade e à infância, ligadas às áreas de saúde e assistência social.

Ao analisar a história das creches, no Brasil, é necessário relacionar sua origem com o crescimento do capitalismo e a urbanização, que surgiram para atender exclusivamente aos filhos de trabalhadores. O Estado sempre apoiou iniciativas, todavia, não assumiu, de maneira efetiva e concreta, o atendimento à infância, permanecendo sempre como vigilante ou fiscalizador das práticas que existiam.

Uma instituição que teve uma longa caminhada na história de atendimento à criança, no Brasil, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome advém de um instrumento, em formato cilíndrico, fixado em uma janela giratória, conforme mostra a figura 1, onde se colocavam os bebês abandonados. A criança era depositada nesse dispositivo por uma pessoa não identificada, que tocava um sino para informar que havia uma criança na janela.

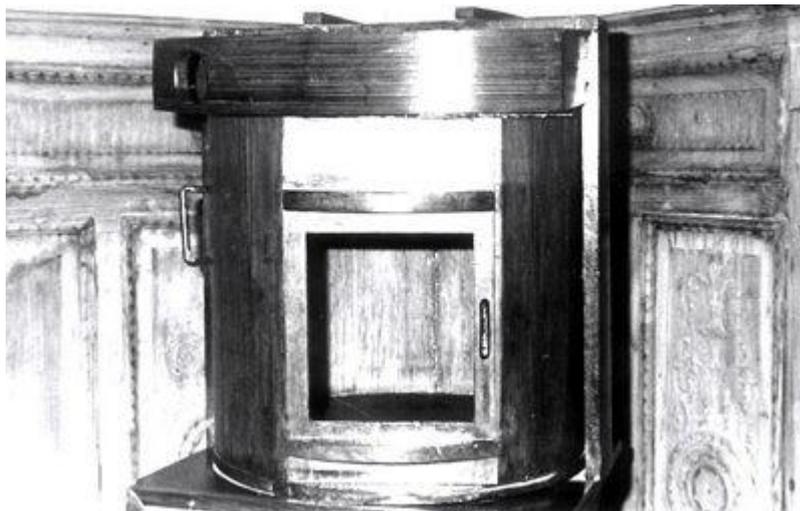


Figura 1: A roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia, na Bahia – 1910
Fonte: Souza (2011).

A Roda foi criada em 1758, na França, para acolher crianças órfãs ou abandonadas. Era formada por um dispositivo cilíndrico contendo um

recipiente voltado para a rua, o qual, quando girado em torno do seu eixo, era direcionado para o interior do estabelecimento. Permitia, portanto, que ali fossem depositadas crianças enjeitadas sem que fosse revelada a identidade do depositante. As Rodas rapidamente se multiplicaram em todo o mundo ocidental; geralmente, eram instaladas na entrada de hospitais. No Brasil, a primeira Roda, conhecida como Casa dos Expostos, foi fundada no Rio de Janeiro em 1783, por Romão de Mattos Duarte. Situada nas dependências da Santa Casa de Misericórdia, passou para um prédio próprio apenas em 1811. Até o final do século XIX, foram criadas 15 instalações desse tipo, em cidades brasileiras, e algumas delas funcionaram até meados do século XX (FREIRE; LEONY, 2011, p. 201).

O governo via, nesse mecanismo, uma forma de conter o alto índice de mortalidade infantil, fato que não diminuiu o problema. Já a partir do século XIX, inicia-se um movimento contra a roda dos expostos, devido aos maus tratos, à mortandade infantil e à falta de higiene desses lugares.

Por muitos anos, essa foi a única instituição de assistência à criança abandonada, no Brasil, e funcionou por mais de um século. Mesmo com movimentos contrários à sua existência, somente em 1950 é que essa instituição se extinguiu por completo no país.

Organizações filantrópicas criaram um número significativo de creches. Esses programas eram de baixo custo, exclusivo para o atendimento de crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras. Ao mesmo tempo, uma parcela da sociedade defendia a criação de jardins de infância, pois acreditavam que essa instituição traria vantagens ao desenvolvimento infantil, embora tenha sofrido, mesmo assim, severas críticas por ser identificada com instituições europeias (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A criança tinha seu direito à infância negado, e as creches que surgiram eram sempre para atender necessidades diversas, tais como: da mãe que precisava trabalhar; do projeto de modernização do país; da questão da delinquência, da pobreza, entre outros. Esses motivos impulsionaram o surgimento das instituições, mas ainda não se falasse das necessidades da criança.

Como ressaltou Del Priore (1991), a história da criança fez-se à sombra do adulto, sempre condicionada a pais, mestres, senhores, patrões e políticos. Esses sujeitos em desenvolvimento sempre foram expostos à violência, força e humilhações; a infância, na sociedade brasileira, esteve entrelaçada a contradições econômicas e mudanças socioculturais.

No entanto, quem lê adultos, leia instituições; pois esta história que contamos, lança luzes sobre crianças prisioneiras da escola, da igreja, da legislação, do sistema econômico e, por fim, da FEBEM, numa linhagem extensa de tarefas e obrigações que as desdobravam, no mais das vezes, em adultos. Enfaticamente orientadas para o aprendizado, o adestramento físico

e moral e para o trabalho, perguntamo-nos se havia entre elas tempo e espaço para o riso e a brincadeira. Perguntamo-nos se em algum momento elas se sentiam realmente crianças (DEL PRIORE, 1991, p. 5).

A violência infringida à infância brasileira teve início ainda quando o país era colônia portuguesa e as crianças indígenas eram obrigadas a passar por um adestramento físico e mental pelos jesuítas. Ocorreu, também, no período setecentista, com a discriminação racial em relação aos mulatos e negros, ou no século XIX, em que a Lei do Ventre Livre transformou as relações e o destino das crianças filhas de escravos. Já no final deste século, a roda dos expostos, instalada pela Santa Casa da Misericórdia, por detrás de uma ação de caridade, promoveu um verdadeiro infanticídio. E, no século XX, o trabalho das crianças nas fábricas esteve sujeita a todas as formas de acidentes e sem nenhuma proteção da lei.

Instituições, como FUNABEM e FEBEM, viam a criança pobre como marginais ou menores abandonados. O que se pode dizer é que a história da criança, no Brasil, percorreu um longo caminho até “reconhecer, na criança, um ser autônomo e digno. Caminho este, que supõe de nós adultos, a renúncia a nossa natural onipotência” (DEL PRIORE, 1991, p. 5).

Para abordar a violência na educação infantil é fundamental refletir sobre todo o contexto histórico que marcou sua trajetória. As várias formas de violência impostas às crianças, no decorrer de seu processo histórico, requerem análises, para que não se repitam os mesmos erros. De diversas e mais sofisticadas formas, o adestramento físico e moral ainda se fazem presentes em muitas instituições de ensino destinadas às crianças. Em meio a tantas evidências de maus tratos, no passado, notou-se que, nesse processo, houve uma “institucionalização” da violência contra as crianças, em que muitas ações que expressam esse fenômeno são legalmente aceitas no ambiente escolar.

Referente à educação infantil, deve-se superar a visão que essa etapa de ensino serve apenas como preparação da criança para o ensino fundamental e que creches e pré-escolas sejam instituições focadas apenas para atender crianças pobres. É urgente superar as concepções e práticas fossilizadas, constituídas ao longo da história.

A seguir, descreve-se alguns avanços e retrocessos em relação às políticas para a infância, no Brasil.

1.2.3 Legislação brasileira e a educação infantil: encontros e desencontros

Historicamente, no Brasil, as instituições destinadas a atender crianças principalmente as menores trouxeram uma conotação negativa, devido à ideia de que atenderiam somente crianças carentes, desvalidadas socialmente e de famílias que não tinham capacidade para educá-las.

A luta para que houvesse o reconhecimento da importância dos centros de educação infantil, na formação da criança, inseriu-se no movimento pela defesa dos direitos infantis, defendido por diversas instâncias sociais.

Para Kuhlmann (2001), a concepção de assistência científica, que vigorava no século XX, pautada em propostas de ampliação da educação popular, defendida pelos congressos internacionais, era favorável à ideia de que o atendimento a essa classe pobre não tivesse grandes investimentos. O Estado não deveria intervir diretamente e, então, como já visto, a pedagogia nessas instituições era de submissão e voltada para a higiene das crianças.

Institucionalmente, até 1874, havia apenas a roda dos expostos, e as primeiras iniciativas vindas dos higienistas apenas tentavam conter o grande índice de mortalidade infantil, atribuído aos nascimentos ilegítimos ou à falta de moral das mães, que não sabiam cuidar de seus filhos. No entanto, a origem estava sempre ligada aos negros, considerados causadores de doenças (KRAMER, 2011).

A ideia de proteger as crianças começou a ser disseminada na sociedade, sua efetivação, porém, restringiu-se a lugares isolados. Devido a diversos movimentos sociais, legalmente, essa proteção teve tímidas iniciativas para melhorar seu atendimento somente por volta de 1930, por alguns órgãos responsáveis por atender crianças na idade pré-escolar, mas ainda baseados no assistencialismo e na medicalização de crianças de zero a seis anos, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 1: Órgãos criados para atender às crianças

ÓRGÃO	ANO	FUNÇÃO
Roda dos Expostos	1874	Atender crianças abandonadas.
Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil	1899	Atender crianças menores de oito anos, elaborar leis para crianças recém-nascidas, regulamentar os serviços de amas de leite, etc.
Primeira creche popular	1908	Atender filhos de operários até dois anos
Jardim de Infância Campos Salles Rio de Janeiro	1909	Preservar a infância, condenada à destruição, devido ao desamparo dos cuidados.
Departamento da Criança no Brasil	1919	Fomentar iniciativas de amparo à mulher grávida pobre, divulgar conhecimentos, promover congressos, entre outros.

Fonte: SILVA, 2016. Dados baseados no trabalho de Kramer (2011).

Esses órgãos mais os relacionados a saúde foram os precursores no atendimento à infância estavam ligados diretamente à assistência social e tinham como função atender uma grande parcela da população que sofria diretamente os reflexos de uma sociedade injusta. Esse atendimento sempre foi precário e não era prioridade no campo político, mas, sim, uma medida paliativa.

Mudanças no campo político e econômico, ocorridas na década de 1930, foram fundamentais para a reorganização da sociedade brasileira e, conseqüentemente, para o atendimento das crianças pequenas. Para Kramer (2011), no modelo econômico adotado, as importações foram substituídas pela monocultura de latifúndio. Essa opção acarretou na crise do café, em 1929, que gerou o fortalecimento de um novo grupo econômico (os burgueses industriais) e a diversificação da produção e a mudança do coronelismo para a política de Estados. Os proletariados vindos do campo mudaram toda a configuração das cidades polos de atração, culminando, assim, na centralização do poder, firmada pela Ditadura do Estado Novo.

Nessa mesma década, foi criado o Departamento Nacional da Criança que, por mais de 30 anos, centralizou o atendimento à infância. O foco do atendimento mantinha a linha da medicina preventiva como uma forma de minimizar os problemas sociais que afligiam a sociedade infantil da época, um atendimento de prestação de ‘favor’ às famílias, responsabilizadas pelos problemas de mortalidade infantil e pobreza, em que se encontravam.

Esse processo histórico é importante para a compreensão de como a criança despertou o interesse das autoridades, em prol de um atendimento visto como salvador dos problemas sociais, na época. Em um contexto de patriotismo, modernização e progresso, foram tomadas medidas que influenciaram a criação de programas de atendimento à infância.

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, influenciou muito a visão da sociedade sobre a importância das creches e pré-escolas. Assim, de maneira gradativa, a nomenclatura deixa de entender a escola maternal como instituição somente para pobres, passando a defini-la como instituição responsável por atender à faixa etária dos dois aos quatro anos, e o jardim atenderia crianças de cinco a seis anos. Posteriormente, a nomenclatura sofreria outras alterações nas instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos – ponto em que se estabeleceram as faixas etárias: berçário, maternal, jardim e pré (KUHLMANN, 2001).

Conforme Kramer (2011), após a Revolução de 1930, vários órgãos foram destinados ao atendimento infantil, ligados ao Ministério da Saúde, Ministério da Justiça, Ministério da

Previdência Social, e alguns poucos ao Ministério da Educação e também pela iniciativa privada, dispostos no quadro 2.

Quadro 2: Órgãos oficiais voltados ao atendimento à infância

ÓRGÃO	ANO	FUNÇÃO
Departamento Nacional da Criança	1940	Coordenar atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência.
Serviço de Assistência a Menores (SAM)	1941	Serviço de atendimento, voltado aos menores de 18 anos, abandonados ou delinquentes.
A Legião Brasileira de Assistência	1942	Política assistencial, voltada à maternidade e a infância, tornou-se Órgão de consulta do Estado.
A Ação do fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)	1946	Estimular esforços, fornecendo uma espécie de ajuda internacional, que possa ser usada como alavanca para mobilização de recursos locais, em favor da criança.
Organização Mundial de educação Pré-Escolar (OMEP)	1952	De caráter privado, o comitê iniciou, no Brasil, com proposta de um melhor atendimento na pré-escola.
Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM)	1964	Órgão de caráter normativo, responsável pela execução do atendimento aos menores abandonados.
Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAM)	1972	Função de elaborar programas, destinados à população escolar.
Projeto Casulo	1974	Prestar assistência ao menor de zero a seis anos, de forma a prevenir sua marginalização.

Fonte: SILVA, 2016. Dados baseados no trabalho de Kramer (2011).

Apresenta-se uma linha do tempo para ilustrar como foi desenvolvido o atendimento institucional das crianças de zero a seis anos, no Brasil, até a década de 1970, evidenciando-se os Órgãos que mais se destacaram, ao longo desse processo. Perceptível é que o atendimento à criança foi constituído, de forma a atender aos interesses da elite e dos governantes, pautado em um projeto de modernização como podemos verificar no quadro 2, acima.

Os programas sempre apoiaram as questões assistenciais e de higiene, e a criança era vista como alguém incompleto, em posição de inferioridade. A partir dessas concepções, estruturaram-se as políticas de atendimento. Para Kramer (2011, p. 87), “o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões da saúde, ora do “bem-estar” da família, ora da educação”.

Na década de 1970, iniciou-se o movimento de expansão das creches e pré-escolas, sempre vinculadas aos Órgãos de assistência social e, por meio dessa expansão, veio à tona a questão da educação compensatória e de caráter assistencial – visão que sofreu muitas críticas por parte de um setor da comunidade.

Já na década de 1980, surgiram movimentos importantes na sociedade reivindicando mais direitos no atendimento às crianças, fato que pressionou os governos, tanto nas esferas federal, estadual e municipal, para elaborar políticas no setor educacional. Tal movimento estava agregado ao momento de redemocratização do país, em 1985.

Com a abertura política, após a ditadura militar (1964-1985), surgiram movimentos sociais em favor da educação de crianças pequenas durante a constituinte.

Trata-se de um período de intensa mobilização política, rico em discussões e propostas que envolviam a busca de uma função pedagógica para a educação das crianças pequenas a ponto de influenciar não apenas a redação do texto constitucional, mas outros documentos legais, especialmente, os elaborados no início da década de 1990 (LUCAS, MACHADO, 2012, p. 109).

Esses movimentos reivindicavam que creches e pré-escolas fizessem parte do plano de governo e que fossem reconhecidas como parte integrante da educação. Mesmo com toda essa efervescência, era insuficiente o número de instituições para atender todas as crianças, pois mesmo o poder público sendo pressionado, ele incentivava outras iniciativas de atendimento.

Nesse processo, convém destacar o aparecimento de creches comunitárias que, muitas vezes, eram desvinculadas do Governo e mantidas pelos próprios usuários. Muitas dessas creches conseguiram efetivar um trabalho pedagógico consistente e comprometido com o avanço de “uma prática coletiva de resgate da cultura popular das comunidades atendidas” (OLIVEIRA, 2011, p. 114).

A elaboração da nova constituição teve participação de vários setores sociais, incluindo-se o movimento de mulheres e o movimento “Criança pró-constituinte”.

Esses novos movimentos sociais elaboraram uma proposta para a nova constituição, reconhecendo a educação infantil como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de zero a seis anos e, também, um direito de homens e mulheres trabalhadores de terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas. Em face disso, o direito à educação infantil foi preconizado na Carta Magna brasileira, em seu artigo 208 (ALMEIDA, 2010, p. 51).

A constituição de 1988 foi a primeira a colocar crianças, de zero a seis anos, como sujeitos de direito, posicionando o Estado como responsável por oferecer creches e pré-

escolas às famílias trabalhadoras. Nesse ponto, vários grupos se organizaram para garantir os direitos à cidadania da criança e reivindicar uma educação infantil de qualidade. No meio acadêmico, houve um aumento na produção científica a respeito da infância e de como deveria ser sua educação nas instituições.

Na década de 1990 que, para a educação infantil foi muito decisiva e importante, Almeida (2010) relatou que as propostas do Estado brasileiro se assentaram na política neoliberal, culminando na abertura comercial, desregulamentação do Estado e uma forte centralização nas privatizações. Dessa forma, mudanças políticas, econômicas e filosóficas interferiram no campo da educação e, conseqüentemente, na educação infantil.

Nesse período, surgiram marcos legais para a educação infantil, que assinalaram a trajetória dessa primeira etapa da educação básica e, concomitantemente, a passagem para os Sistemas Municipais de Educação. Esses marcos podem ser vistos no quadro 3.

Quadro 3: Marcos legais para a educação infantil

DOCUMENTOS	ANO	MARCOS
Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional nº 4.024/61	1961	Instituiu a educação para menores de sete anos, ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. As empresas que empregavam as mães deveriam ser estimuladas a oferecer o serviço, em parceria com Órgãos públicos ou outras instituições
Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971	1971	Propôs que crianças menores de sete anos recebessem conveniente educação em escolas maternas, jardins ou instituições equivalentes
Constituição Federal	1988	Concepção da criança vista como sujeito de direitos, assegurando o Dever do Estado em oferecer creches e pré-escola a todas as crianças
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	Regulamentação da Constituição de 1988, que determinou que creches e pré-escolas fizessem parte dos direitos da criança à educação, ratificando o dever do Estado
Política Nacional de Educação Infantil	1994	Conjunto de documento que orientaram as creches e pré-escolas com relação ao seu funcionamento, e nortearam as especificidades do currículo da Educação Infantil
Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996	1996	Estabeleceu uma educação de qualidade às crianças, respeitando-as como cidadãs. Reconheceu o caráter educacional das instituições, percebendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos e colocou a educação infantil como primeira etapa da educação básica

Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI)	1998	Não é caracterizado como lei. Possui três volumes que sugerem como deve ser o trabalho pedagógico na educação infantil.
Diretrizes curriculares para Educação Infantil (DCNEI)	1999	De caráter mandatário, a função é orientar as propostas curriculares e os projetos pedagógicos para a educação infantil.

Fonte: SILVA, 2016. Dados baseados no trabalho de Almeida (2010); Arce e Jacomeli (2012).

Ressaltamos que os estudos nos campos científicos, aliados às reivindicações de alguns movimentos sociais, foram muito importantes e decisivos para a elaboração do discurso oficial e dos documentos que norteiam as práticas na educação infantil na atualidade.

Com efeito, a trajetória de elaboração das políticas curriculares nacionais específicas para educação de crianças pequenas deixa entrever estreitas articulações entre as iniciativas do Ministério da Educação e a participação de professores e pesquisadores na área (LOPES; SOBRAL, 2014, p. 75).

Mesmo com muitos avanços na legislação na concepção de educação, de infância e de criança, ainda há um longo caminho a percorrer, quando o assunto é qualidade na educação infantil. O percurso de trabalho dos professores está entrelaçado nesse contexto histórico, político e social, referente à primeira etapa da educação básica. “[...] Entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma nas práticas sociais adequadas existe um grande hiato” (ALMEIDA, 2010, p. 72).

Paschoal e Machado (2009) pontuam que foram muitos os avanços defendidos pela legislação, no entanto, paradoxalmente a esse processo, houve também retrocessos no trajeto histórico da educação infantil, pois, na efetivação das leis na prática diária de muitas instituições, o trabalho continua a privilegiar os cuidados físicos voltados à higiene e à alimentação, ao invés de desenvolver uma proposta focada em aspectos educativos, que respeitem as especificidades da criança.

Acrescenta-se que a educação infantil, no Brasil, ocorreu de forma fragmentada, em que cada região com suas particularidades, vivenciou percursos diversos com relação à instalação de instituições infantis. Dentro desse percurso histórico, vários foram os documentos que surgiram para garantir os direitos da criança a frequentar instituição de ensino, apresentando avanços e retrocessos, conforme se vê a seguir.

1.2.3.1 Avanços e retrocessos na legislação na virada do século XX e XXI

Com os avanços políticos, como a LDB (1996), o PNE (2001) FUNDEF e FUNDEB, foram apontadas transformações significativas para a educação infantil e sobre a formação específica dos professores dessa etapa de ensino. Todavia, muitas dessas determinações não viraram políticas públicas e, de fato, não mudaram o cenário da profissionalização do educador infantil, incidindo na sua identidade como fenômeno sociopolítico.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases 1996, a educação infantil passou a fazer parte da Educação Básica. Desde, então, começou um novo ciclo para essa etapa de ensino e para os profissionais que trabalham com a educação de crianças pequenas.

Alguns marcos políticos – LDB (Lei N° 9394/96), Plano Nacional de Educação (PNE / 2001), mudança do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) para o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – apontam para transformações importantes na Educação Infantil com a valorização da dimensão educativa das creches e pré-escolas e a definição de uma formação específica para atuar nessa etapa educacional. Porém nem sempre essas propostas são concretizadas em políticas públicas, no que se refere à profissionalização, a uma reflexão sobre o papel e competências dos professores de Educação Infantil, ou seja, sobre a identidade do professor de Educação Infantil (SOUZA, 2011, p. 20).

As propostas apresentadas nesses planos, muitas vezes, não são efetivadas em políticas públicas, mas, sim, em políticas de governo que, de tempos em tempos, mudam de acordo com os princípios partidários. Assim, a profissionalização na educação infantil se transforma em algo secundária, afetando diretamente os profissionais da educação infantil.

Silveira (2006) apontou que, a partir das novas diretrizes, os documentos oficiais foram produzidos com o propósito de eliminar a visão assistencialista das creches e pré-escolas e a escolarização precoce das crianças. A educação infantil não seria, portanto, um preparatório para o ensino fundamental, de caráter menos discriminatório, mas atenderia às especificidades do trabalho com crianças pequenas, em que a prática de cuidar e educar são indissociáveis, tratando-se de uma ação conjunta e complementar.

Por meio das Diretrizes, ficou estabelecido que o ensino deveria estar presente nas instituições destinadas às crianças, de forma a ocasionar o rompimento do aspecto compensatório das creches e pré-escolas, em busca de avanços significativos, o trabalho pedagógico deve ser pautado na ação conjunta e indissociável do cuidar e educar.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), educar significa proporcionar situações diversas de cuidados, brincadeiras e ensino.

Orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

O educar é uma prática que abrange muitas outras práticas que, juntas, entendem a criança como um ser capaz de se desenvolver de forma global, exigindo conhecimentos específicos.

Além do educar, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) estabelece o cuidar como parte integrante do processo pedagógico. O cuidado pode ser entendido como um ato que se refere ao outro o que implica várias dimensões e procedimentos.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998, p. 23).

Percebemos que essas ações de cuidar e educar, na educação infantil, constituem práticas que se complementam e a realização de uma contempla a outra. Por esse caráter educativo intencional do qual se apropriou o atendimento a crianças de zero a seis anos, iniciou-se um processo em prol de que a educação infantil deveria ser responsabilidade das Secretarias de Educação. Processo, esse, que gerou o movimento de retirar das Secretarias de Assistência Social a responsabilidade da educação infantil, passando a ser responsabilidade das Secretarias de Educação; embora alguns lugares ainda vivenciem a realidade assistencialista. Campo Grande/MS foi a última capital a transferir a responsabilidade da educação infantil para a Secretaria de Educação, em janeiro de 2014.

Entretanto, não podemos olhar com preconceito a participação do serviço assistencial na história da educação infantil, mas, sim, como parte de um processo. Foi a partir desse serviço que se deu o início da institucionalização da educação para crianças pequenas. Se, no início, era apenas de caráter higienista e destinadas a atender a crianças consideradas “carentes”, na atualidade já possui uma outra função: atender crianças sujeitos de direitos com

finalidade de promover uma educação de qualidade. Ou seja, as conquistas e evoluções ao longo dos tempos fazem parte do processo histórico socialmente produzido pela humanidade.

Os avanços legislativos isolados não conseguiram mudar os velhos paradigmas. Mesmo com os progressos alcançados, é necessário que todos os setores se envolvam para que se extingam as práticas fossilizadas, as quais impedem o desenvolvimento e o progresso da educação infantil, bem como a profissionalização dos professores.

1.2.4 Educação infantil na contemporaneidade e seus desafios

A educação infantil é composta por creches, que atendem crianças de zero a três anos, e por pré-escolas, que atendem crianças de quatro até seis anos, sendo considerada a primeira etapa da educação básica. Legalmente, a distinção entre creches e pré-escolas designa a faixa etária de atendimento, pois ambas são consideradas partes integrantes do sistema educacional, ou seja, a educação infantil. Porém, tanto a creche como a pré-escola precisam entender as crianças, a infância e seu papel na vida dos mesmos. Os termos creche e pré-escola são entendidos como divisão etária e não pedagógica.

A creche, na maioria das vezes, tem se apresentado como uma “mãe substituta”, que limita seu trabalho em atividades referentes à alimentação e higiene; as ações propostas limitam-se à vivência em um universo imediato e não colaborativo, para um desenvolvimento significativo e pleno. Ao mesmo tempo, no entender de Oliveira (2010), a pré-escola busca uma identidade como instituição de ensino. Estudos mostram que ela tem pautado suas ações em uma concepção de ensino individualista e distante do ambiente social.

Nessa linha de raciocínio, Oliveira (2010) ponderou que as atividades propostas às crianças pouco contribuem para suas experiências pessoais, pois ficam presas às rotinas rígidas e à organização em sistema de seriação, situação, essa, que acarreta uma ideia de que o pré é uma preparação para o ensino fundamental, “que tem levado a políticas públicas de garantia de vagas para crianças com idades próximas dos sete anos, em detrimento das menores, particularmente os bebês” (OLIVEIRA, 2010, p. 44).

Conforme apontou Corsino (2012), por lei, a educação infantil é um direito de todas as crianças de zero a cinco anos. Algumas mudanças sociais exigem da educação infantil uma participação importante na vida da criança, tais como: a entrada da mulher no mercado de trabalho; a responsabilidade da educação das crianças, partilhada entre família e Estado; diferentes configurações familiares, no qual as famílias podem ser monoparentais e

recompostas, casais homossexuais e tantas outras formas de constituição familiar; novas formas de vínculo com o trabalho; condições variadas de vida urbana; e transformações sociais ocorridas ao longo dos anos.

Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar onde partilha situações, experiências culturais, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos (CORSINO, 2012, p. 3).

Diante de tantas mudanças sociais, a infância, de forma geral, também sofreu alterações em seu cotidiano. Esses cidadãos em pleno desenvolvimento passaram a ter sua vida regulada por uma instituição de ensino. A institucionalização das crianças, com relação ao processo de instrução, incide como forma de direito, o que desencadeia, no cotidiano dessas instituições, outros direitos assegurados aos pequenos. O direito à proteção implica ficar a salvo de qualquer forma de negligência ou violência, ter suas necessidades básicas atendidas, tanto físicas quanto emocionais. Entretanto, essa institucionalização tem suscitado distintas formas de controle, por parte dos adultos.

É interessante comentar que a educação infantil é uma realidade que precisa ser pensada e valorizada pelas políticas públicas, com relação ao acesso democrático a todas as crianças, visto que esse acesso, ainda, não corresponde à demanda por creches e pré-escolas públicas de qualidade.

Corsino (2012) afirmou que oferecer uma educação de qualidade implica em uma série de fatores que perpassam pelas políticas públicas para a infância, por questões físicas de equipamentos e materiais educativos, bem como a formação de professores, responsáveis diretos pela organização das propostas, que resultarão nas experiências infantis na instituição.

Segundo Leontiev (2004), é durante a idade da pré-escola que o mundo da atividade humana se abre pouco a pouco para a criança, que penetra de forma ativa nesse mundo concreto, reproduz e cria ações humanas.

Nesse processo de desenvolvimento e instrução, na instituição, a fala é entendida como forma de manifestação da personalidade, o que significa que a criança tem espaço para expressar sua voz, “suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo - nas ações, dramatizações e brincadeiras -, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas” (CORSINO, 2012, p. 7).

A infância, entendida como categoria socialmente construída, na sua existência, tem vínculos diretos ligados às transformações sociais cotidianas. Conforme afirma a autora

referida acima, na sociedade brasileira, cria-se uma diversidade de vocábulos para indicar a criança, mas também são criadas formas para distinguir uma da outra, de acordo com sua classe social, sua função e seu local de habitação.

Nesse contexto de diferenças sociais e de formas diversas de se referir à criança e compreender suas necessidades e formas de desenvolvimento, surge a violência sob óticas variadas, com o uso de aparatos sofisticados de controle físico e simbólico, como mecanismo de domínio da infância (CORSINO, 2012).

As instituições trazem em seu bojo resquícios de um passado que sempre tratou a criança com ambiguidade e preconceito. Os fatos históricos nos apresentaram diferentes formas de educação estabelecidas de acordo com a classe social. Infelizmente, essa dicotomia ainda prevalece, de certa forma. Se, no passado, ao mesmo tempo em que o Estado almejava uma “população educada”, temia o que poderia vir dessa população. No presente, a educação pública na maioria das vezes não cumpre com sua função social de educar de maneira emancipatória.

Corsino (2012) afirmou que, para poder manter a “ordem” e o “progresso”, fez-se necessária uma vigília constante do Estado, apresentada na forma de ação paternalista, repressiva e reguladora na vida da população, ao ponto de implementar políticas que produzem histórias de violências, castigos, abandono, discriminação e segregação.

Os processos de repressão e disciplinarização fizeram-se presentes para aqueles que, até então, estavam à margem das organizações sociais, tanto na concepção e formulação de políticas quanto nas próprias ações de tutela do Estado e das instituições filantrópicas. [...] relaciona-se o processo de institucionalização da infância ao seu progressivo afastamento da esfera privada da família, ou seja, as práticas educativas vão caracterizando-se pelo seu afastamento de ações familiares privadas, informais, singulares e heterogêneas (CORSINO, 2012, p. 19).

Como visto, as ações do Estado interferiram não somente na efetivação das instituições, mas também na forma como elas foram percebidas e como fundamentaram suas ações cotidianas. Na medida em que as crianças se afastam das práticas familiares, ao aumentarem seu tempo nas instituições, afastam-se também das relações familiares privadas, caracterizadas pela singularidade, informalidade e heterogeneidade.

Dessa forma, as creches e pré-escolas passam a ocupar um lugar de suma importância na vida das crianças. Independentemente de ser rica ou pobre, a criança precisa da instituição. Diferentemente das décadas anteriores, na atualidade, o que diferencia as crianças pobres das ricas é o tipo de serviço que essas têm à sua disposição. As classes mais favorecidas economicamente optam por instituições privadas e exigem qualidade no atendimento das

crianças. De forma antagônica, as classes menos favorecidas ficam na dependência das políticas públicas e, sem muitas exigências, clamam por vagas, e a qualidade, em relação ao atendimento, acaba ficando em segundo ou terceiro plano.

O lema, na atualidade, nos discursos legislativos e nas propostas pedagógicas, é oferecer uma educação de “qualidade” para as crianças de zero até seis anos que frequentam instituições de ensino públicas. Porém, padrões de qualidade sofrem variações em seu sentido, pois não são “fixos e nem predeterminados, mas são historicamente específicos e negociáveis no sentido de garantir os direitos e o bem-estar das crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 48). Ou seja, os critérios para avaliação da qualidade são diversos, o que resulta em uma multiplicidade de linhas e formas de avaliação, muitas vezes ambíguas, divergentes e contraditórias.

Para Oliveira (2010), corre-se o risco de apresentar uma proposta pedagógica para a educação infantil com demasiada institucionalização da infância e com excesso de regulamentos. De maneira paradoxal, esses espaços podem dar lugar à espontaneidade, situação que, por vezes, camufla maneiras sutis de dominação por parte da instituição. Ao longo do processo da história da educação infantil, foi difundido um modelo de criança que sempre foi vista na tangente da sociedade. As instituições destinadas a esse público sempre foram marcadas pelo princípio da autoridade, situação que assinala as relações de adulto-criança, baseadas na desigualdade de poder.

Historicamente, o atendimento às crianças, que pertencem à classe social menos favorecida economicamente, tem se caracterizado pelo baixo custo dos serviços oferecidos, pela ideia de uma educação compensatória, descomprometida com a qualidade e com a qualificação de todos os profissionais que atuam em instituições de ensino.

Esse direito à educação, conforme estabelece a Lei 9394/96, prevê que todos devem ter acesso a uma educação de qualidade, pautada no princípio de liberdade, sem distinções de classe social, sexo, raça ou credo. Entretanto, o que se tem hoje, na realidade da educação infantil, são metas para o futuro. Vive-se, portanto, no período das metas. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, a primeira meta era universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos, até o final da vigência desse PNE (BRASIL, 2014).

A universalização da educação obrigatória entrará em vigor a partir de 2016, fato aprovado pela Emenda constitucional nº 59/2009, a qual se estende à educação obrigatória, a

partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2009). Com a implantação dessa medida, a educação obrigatória passa a ser de 14 anos para os brasileiros.

A obrigatoriedade do ensino sempre foi um tema que demandou grandes estudos e controvérsias, pois a necessidade social e econômica impõe à população um mínimo de conhecimento obrigatório ao mesmo tempo em que se impõem limites à liberdade individual. Por outro lado, a educação passou a ser reconhecida como um direito fundamental (direito humano) advindo da positivação deste direito, com implicação na questão da obrigatoriedade do ensino [...] os dispositivos legais positivados são um instrumento para assegurar sua oferta (CURY, FERREIRA, 2010, p. 125).

Compartilhamos com os autores referidos, pois acreditamos que a educação básica é um período que as crianças e os adolescentes passam dos quatro aos dezoito anos, no mínimo, é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma pessoa. A obrigatoriedade é uma forma de garantir que todos terão acesso a ela, garantindo também a sua oferta.

“Acima da garantia de vaga, outras questões devem ser consideradas para cumprir as prerrogativas da Lei, principalmente a efetivação de uma prática que respeite à infância” (ÁVILA, 2014, p.1). Os dispositivos legais devem se articular com as práticas pedagógicas, a obrigatoriedade não deve ser vista como uma imposição, mas como direito de acesso à educação e um dever do Estado em oferecer um sistema educacional gratuito, de qualidade e que respeite as especificidades de cada etapa.

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar (MELLO, 2007, p. 85).

O Estado, por meio de ações conjuntas, deve oportunizar a todas as crianças, por meio das escolas, práticas educativas que assegurem as crianças ricas vivências, levando em consideração a dialética do desenvolvimento psíquico do ser.

Entretanto, a discussão sobre a obrigatoriedade é mais complexa e controversa; tal situação é paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que se tem uma universalização da educação, para as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, que devem estar matriculadas em uma instituição de ensino, pergunta-se o que acontecerá com o atendimento das crianças de zero a três anos, contando-se que esse atendimento não é obrigatório.

Na verdade, ocorre um retrocesso nessa situação, pois, para atender à determinada faixa etária infantil, seria necessário diminuir a oferta para a outra faixa etária? É preocupante tal questão, já que, historicamente, o país não conseguiu oferecer atendimento universal às crianças com idade para frequentar a educação infantil.

Dados do próprio MEC/2014, registrados pelo IBGE (2013, apud BRASIL, 2014), apontam que, no ano de 2013, o atendimento em creches atingia cerca de 28% das crianças, apenas. Já, na pré-escola, o índice chegava a 95%. Ou seja, se em 27 anos, desde que a constituição de 1988 foi promulgada, não se conseguiu atingir o mínimo 50% do atendimento às crianças de zero a três anos, será que isso será conseguido nos próximos 10 anos?

Como foi dito, vive-se o período das metas, em que a criança continua sendo uma promessa para o futuro, e suas necessidades são transpostas a um período que nunca chega.

Outra questão que incomoda muito e na qual não se tem evidências de avanços é a forma preconceituosa com que os documentos ainda se referem às crianças. O PNE (2014) apresenta a seguinte afirmação: “para garantir o acesso dos estratos mais pobres da população à educação infantil, encontra-se a estratégia” [...] (BRASIL, 2014, p. 17). Nesses documentos, encontra-se a palavra pobre para designar o atendimento às crianças, como se essa condição econômica fosse critério de acesso à educação. Parece um estigma que acompanha a criança. A educação é direito universal de todas as crianças, ricas e pobres, pois todas são cidadãs, sujeitos de direito.

Não só as crianças enfrentam violências em todas as instâncias, mas também os profissionais que atuam nessas instituições, historicamente pelas mesmas ambiguidades e contradições, conforme apresentado no item 2.3.

1.3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto histórico em que se deu a institucionalização da educação de crianças pequenas, concomitantemente também se deu a construção da identidade dos professores de educação infantil.

A abordagem da temática sobre a identidade dos professores de educação infantil refere-se a ambos os sexos. Mesmo havendo prevalência de professoras na educação de crianças pequenas, a construção da identidade do professor também requer olhares mais atentos a todos os envolvidos nesse cenário.

A prática docente traz especificidades na ação do trabalho por parte de cada nível de ensino. Na educação infantil, essas especificidades são maiores porque o trabalho com crianças pequenas exige dos profissionais uma série de ações, que vão além do “conhecimento científico”.

Contextualizar a construção da identidade do professor de educação infantil é uma forma de analisarmos todas as nuances que marcaram essa profissão e de vislumbrarmos, mediante novas conquistas e melhores condições de trabalho, uma perspectiva de futura mais valorizada baseadas em novos avanços legais e culturais.

Segundo Finocchio (1993), a identidade é estudada por outras áreas do saber e cada uma adota diferentes referenciais teóricos. Tal amplitude ocasionou várias contradições no uso do termo identidade.

Neste trabalho, o termo identidade é empregado como sendo um processo em movimento e em construção, e mais ainda, como explana Ciampa (1998, p. 88), relaciona-se à ideia de metamorfose, “[...] o processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas [...]”.

Tal pensamento remete-se à Teoria Histórico-Cultural, a qual se insere no materialismo e no processo histórico dos fenômenos, o que determina, portanto, o processo histórico, tendo como base material o processo dialético; dialético porque é contraditório, não linear entre as “relações sociais de produção e o desenvolvimento de forças produtivas” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 25).

A consciência é formada por signos e é representada por meio da fala; a fala é o instrumento de mediação com o mundo e, como tal, não é vazia, mas povoada de significados. Assim, há uma diferença entre pensamento, fala e consciência.

A consciência é a conceituação mediada e imediata do mundo e das pessoas, e o pensamento é expressão do mundo interno (incluindo a consciência do mundo geral, já que se trata de processo complexo), considerando afetos e emoções, considerando a produção mental que reúne memória, percepção, motivos, necessidades e que é maior do que se pode expressar por meio da fala. Assim, a fala é expressão prática dos pensamentos (mediados pela consciência) e ao mesmo não coincide com eles. Ela expressa parcialmente os pensamentos (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 77).

A consciência organiza todo esse processo de pensamento, e este se materializa por meio da fala, que se apresenta articulada e cheia de significados apreendidos no meio social. O pensamento sempre traz consigo o significado e, juntos, formam o psiquismo humano.

O fenômeno da consciência pode apresentar-se de maneira dupla: o de caráter psicológico e individual, que é caracterizado pela personalidade, e o de caráter social, como constituição da subjetividade social, como lecionam Bock e Gonçalves (2009, p. 81), “é recurso coletivo de referência para a compreensão de um determinado momento histórico”.

Dessa forma, a consciência está relacionada à atividade. O homem vai se apropriando do conhecimento da humanidade, durante sua vida, e forma sua personalidade por meio das relações estabelecidas pelo tempo e espaço.

Vale lembrar, segundo Urt (1992), que a consciência apresenta seu próprio conteúdo psicológico e deve ser analisada, a partir das relações estabelecidas com o meio, em que é transformada, de acordo com a atividade e sua estrutura.

Deve-se, portanto, considerar o desenvolvimento da consciência humana em seu “devir”, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nessas relações. As transformações que ocorrem no curso do desenvolvimento, portanto, engendradas pelas transformações do modo de vida (URT, 1992, p. 60).

No processo de desenvolvimento do psiquismo, abrange-se a questão da identidade, a qual pode ser entendida como uma construção do homem unificado que sente, age e pensa, sendo imprescindível o entendimento de que a identidade se constrói a partir do movimento (MORETTINI, 1998). Movimento, esse, no qual o homem vai se apropriando da cultura acumulada historicamente, construindo seus interesses, transformando-se por meio da relação entre o cognitivo e o afetivo.

Destarte, sendo a identidade entendida como um processo em que a pessoa vai se transformando dentro das relações sociais e ao longo do tempo, Morettini (1998) reitera que é importante levar em consideração como o homem age no meio social e como é reconhecido. Souza (2011) conceitua a identidade, considerando a psicologia social, em uma categoria científica, juntamente com a atividade e a consciência, ou seja, não apenas uma questão científica ou social, mas também abrangendo o aspecto político que incorpora uma ideologia.

Percebe-se, assim, que, ao longo do tempo, a identidade dos professores de educação infantil foi passando por processos de metamorfose. Mudanças políticas e sociais alteraram e alteram a forma como esses profissionais se veem e são vistos. Diante disso, busca-se responder ao questionamento de como foi construída a identidade profissional, no âmbito da

educação. Não são babás, não são tios ou tias, são professores - construção de identidade, essa, que interfere de maneira direta na prática pedagógica.

Para Massucato (2012), a identidade dos professores está em construção, no sentido de encontrar seu papel dentro da educação. É mediante essa formação dos professores que se pode adquirir consciência sobre a identidade profissional, refletindo sobre os saberes necessários para a atuação docente e construindo uma imagem profissional.

Vale destacar que a construção da identidade perpassa por todo um contexto social e histórico e rompe com paradigmas para reconstruir a identidade dos professores de educação infantil, deixando em evidência a importância do seu papel como profissional da educação.

Ao longo da história, várias foram as formas para se referir aos professores da educação infantil: pajens, babás, crecheiras, monitoras, auxiliares docentes. Entretanto, na década de 1980, esses termos foram mudados para profissionais da creche, designando, assim, os profissionais não habilitados (LAGES, 2011).

No que se refere ao desprestígio do professor de educação infantil, esse remonta às origens das instituições de ensino infantil. Em sua maioria, as creches, inicialmente vistas como um lugar para atender às crianças de mães trabalhadoras e pobres, contavam com profissionais não especializados, sem nenhuma formação e sempre mulheres. Também a forma de educar as crianças, voltada para os cuidados básicos (troca de fralda, banho, refeição, etc.) e ao atendimento da parte “pedagógica”, gerou um conflito entre os próprios profissionais da educação infantil, pois os que cuidavam ganhavam menos e tinham menos prestígio. Esse pensamento não contemplava as especificidades da educação infantil e nem privilegiava os profissionais.

Diante disso, construiu-se a identidade do professor de educação infantil num contexto de desvalorização social e individual, visto que o sentido dado por uma pessoa a determinado objeto ou evento é resultado de suas relações sociais. E a forma como esse indivíduo é visto, dentro de um contexto histórico, também contribui para a formação da identidade individual ou de um grupo.

Destaca-se, então, que o trabalho com crianças pequenas é um desafio porque, mesmo com todos os holofotes voltados para a educação infantil, ainda são necessárias mudanças na conceituação, nessa área da educação. O ponto de partida é em relação à formação dos profissionais, que requer que o trabalho com crianças seja visto sob uma perspectiva global, de várias ações, implicando em conhecimentos e competências específicas.

Para Lages (2011, p. 3), “ser professor de crianças pequenas, exige uma profissionalidade específica, fundamentada tanto em conhecimentos e competências, quanto na dimensão moral da profissão, o que a torna singular”.

Nesse contexto, é importante que a profissão de docente não seja vista de forma fragmentada. A prática com crianças nas creches é uma ação integradora, em que cada momento faz parte da ação pedagógica, e o professor, como colaborador desse processo de instrução e desenvolvimento, atua de maneira decisiva.

Os profissionais da atualidade precisam lutar contra o pensamento de que o professor de crianças pequenas deve trabalhar por amor, suportando todas as formas de adversidades, pois essa ideia esconde as condições reais de precariedade do trabalho.

Souza (2011, p. 20) pondera que “a identidade dessas profissionais tem se constituído culturalmente relacionada ao papel da mulher, da mãe, da faxineira, da dona de casa”. Para esse autor, o conhecimento do professor é constituído por meio de saberes e lugares diversos e é nesse processo que se constrói a identidade docente. Os discursos diversos reformulados apresentam a nova significação para o docente de maneira subjetiva, movimento esse, em que há uma apropriação e uma nova concepção do educador, a partir de saberes compartilhados com o meio social.

Isso nos permite entender que o processo de construção da identidade dos professores de educação infantil está relacionado às funções sociais acumuladas ao longo do tempo, que incluem a importância profissional e a formação. São os saberes acumulados que vão influenciar a prática pedagógica desses profissionais e a construção de sua identidade.

Os saberes docentes se misturam a um processo identitário nas respostas dos sujeitos ao relatarem o que é ser professor de Educação Infantil, trazido de outras experiências, familiares, sociais, escolares. Estes, em sua maioria, fazem dos seus saberes a sua identidade, construída através de sua experiência na área, justificando-se o que é em - deve ser - retratados em uma identidade que vêm sendo construída em incessantes ensaios de melhoramentos (SILVEIRA, 2006, p. 38).

A identidade profissional deve ser entendida, portanto, como um processo que está sempre em mutação, por vários motivos: pela significação que é dada à profissão, na permanência de práticas culturalmente aceitas, e pelo significado dado a cada professor à sua ação laboral, com base nos seus princípios e valores, suas histórias pessoais e expectativas.

Silveira (2006, p. 38) acrescentou que a identidade profissional dos professores ocorre a partir dos significados sociais da profissão, da confirmação das práticas e pela articulação dos saberes. “O saber fazer, constituída pela prática docente, cada vez mais valorizada, na formação do professor em seus conceitos cotidianos e científicos”.

Conforme Silveira (2006), as formas de sentir e ser professor, da identidade adquirida por esse profissional, não constituem um dado, nem propriedade, nem produto, mas, sim, um ambiente de construção que envolve ação, adesão e autoconsciência.

Um dos fatores que ajudam a formar a identidade é a adesão, que significa a adesão de crenças e atitudes morais e religiosas (os professores se deixam influenciar pelas normas da religião). Quando a ideia de educar é uma missão, ela se transforma em uma prática da profissão; as motivações iniciais não desaparecem, ou seja, essa primeira ideia de missão faz parte das influências do processo identitário, mediadas pela Igreja ou pelo Estado, responsáveis pelas relações da profissão de educador, com relação ao caráter ideológico (SILVEIRA, 2006).

O segundo fator mencionado, ainda segundo Silveira (2006, p. 40), é a ação, um processo que não se revela de imediato, pois passa pelas fases de princípio, desenvolvimento e resultado, relacionados de forma dinâmica e determinado pelo tempo e espaço” em que se produz a imagem interna - a identidade para si e a imagem externa - a identidade para os outros, ou seja, a forma como a sociedade vê e trata a profissão”.

E o terceiro fator mencionado é o da consciência, em que a identidade profissional está vinculada ao sentimento de pertencer a um grupo, e o lugar que cada indivíduo se coloca nesse grupo apresenta diferentes formas de reconhecimento (SILVEIRA, 2006).

Ser professor de educação infantil é entender que essa é uma profissão, não uma missão, também não é um sacerdócio e nem caridade. É colocar-se como profissional, ciente dos seus direitos e deveres políticos, ciente que a profissão exige qualidades específicas de quem irá exercê-la. É entender a importância da formação humana, da construção de saberes, da cultura para a valorização e reconhecimento pessoal e social.

Nessa perspectiva, a formação profissional, voltada para a construção de conhecimento científico, irá instrumentalizar a prática do professor, numa relação dialética orientada para a formação pessoal e profissional, a fim de romper com ações ingênuas e baseadas no senso comum.

No entendimento de Souza (2011), o processo dialógico de indivíduo e sociedade produz os sentidos que, por meio da fala e da cultura, vão formando a identidade individual e social.

Diversos estudos fundamentam a importância da formação dos professores de Educação Infantil sob um enfoque diferenciado e crítico para a profissão, por possibilitar traçar estratégias para novas ações e representações de profissional consciente nas suas práticas, capaz de conquistar um espaço de respeito e valorização na sociedade.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, vários profissionais que trabalham diretamente em instituições de ensino não possuem formação adequada, têm um baixo salário e ainda trabalham em péssimas condições (BRASIL, 1998).

Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima, cuja denominação é variada:

berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc. (BRASIL, 1998, p. 39).

Essa situação de desvalorização dos profissionais da educação infantil tem resquícios de um passado que não pode ser esquecido, mas que precisa ser superado. Trabalhar com crianças pequenas em instituições de ensino requer conhecimentos específicos. Conforme escreveu Paulo Freire, “professora sim, tia não”, a valorização começa pela forma que os professores são vistos pela sociedade.

Nos últimos anos, diversos debates foram realizados, com foco nas mudanças acerca da visão sobre infância, educação, formação profissional e mudanças na legislação. O referencial apontou que o perfil dos professores do passado não é apropriado aos dias atuais; alerta-se, sobretudo, para que os profissionais se atualizem e, para isso, é necessário que todos os setores envolvidos cumpram com suas responsabilidades.

Recentemente, foi publicada uma nova lei alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Trata-se da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, a qual complementa que a formação dos professores de educação infantil requer um novo perfil de profissional (BRASIL, 2013).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 4º: A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º: A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, p. 1).

Evidencia-se, nas legislações, a importância dada à formação dos profissionais e que muitos investimentos estão sendo realizados nesse sentido. A evolução gradual, iniciada a partir da década de 1980, com o movimento da sociologia da infância, surgido na Europa, permitiu que a criança passasse a ser vista sob uma nova perspectiva, ou seja, como sujeito dotado de direitos; na escola, passou a ser vista de uma forma integral, em que desenvolvimento e instrução se relacionam. Conseqüentemente, a escola também passou a ser

objeto de estudo, fomentando a concepção da importância de ser professor, exigindo-se, cada vez mais, desse profissional, conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança.

Todavia, a prática pedagógica dos profissionais da educação ainda precisa avançar, pautando-se no princípio do respeito, da liberdade e da ética profissional, quando o assunto for exercer a função.

Concluimos este capítulo, evidenciando que o indivíduo se constitui na relação entre homem-ambiente, ou seja, o homem é parte do meio que vive, “o mecanismo de mudança individual ao longo do seu desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (VIGOTSKI, 2010, p. 11). Dessa maneira, a educação e a identidade do professor infantil são resultados de um longo e conflituoso processo histórico e social, que se constituiu por meio de várias contradições. Infelizmente, a violência permeia esse meio educacional com grande força.

No próximo capítulo, faz-se uma abordagem à violência no contexto da escola e como ela se manifesta na educação infantil.

2 INFÂNCIA EM CENA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA



Fonte: Ferrari (2013) - Sonhos – João Sem Medo- 2012.

Mais respeito, eu sou criança!

*Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!*

Vocês já esqueceram, eu sei.

*Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?*

*Se vocês olham pra gente,
é chão que veem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!*

*Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?*

*Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito eu sou criança!*

Pedro Bandeira

O segundo capítulo, “Infância em cena: contextualização da violência na escola” vem anunciado com a pintura “Sonhos – João sem Medo” e o poema de Pedro Bandeira “Mais respeito, eu sou criança”, introduzindo a questão da violência na educação infantil e suas especificidades. Iniciou-se com essa imagem, pois, ela remete aos medos e às aflições que as crianças, muitas vezes, enfrentam nas instituições de ensino. O dragão da imagem representa a violência de seu cotidiano, a qual resiste bravamente de diferentes maneiras, mostrando que ser “criança é legal”. Sob a forma de poema, buscou-se resgatar a lembrança de que todos já foram crianças e que esse é um tempo de descobertas, desafios e desenvolvimento. Conforme Pedro Bandeira ressalta, a criança quer respeito e, para que isso ocorra, faz-se necessária uma reflexão sobre violência na escola e como essa é volátil e dinâmica.

Inicialmente, analisou-se a violência e seus diversos sentidos e significados na literatura para, então, entender de que forma se configura a violência na escola. Na sequência, apresenta-se um inventário das produções científicas que abordam a temática da violência na educação infantil, para que se possa ter uma prévia do que já foi produzido nacionalmente sobre a violência na primeira etapa da educação básica. Após esse levantamento, expõe-se uma reflexão descritiva e analítica de tais produções, que ressaltam as expressões da violência no cotidiano da educação infantil, na prática pedagógica do professor e da própria organização da instituição.

2.1 VIOLÊNCIA: COMO DEFINIR ESSE FENÔMENO?

Conceituar, considerando a Teoria Histórico-Cultural, significa apresentar um sistema de generalizações no espectro da palavra, constituído em um processo histórico-cultural, ou seja, conceito é uma construção cultural internalizada (reconstrução interna de uma operação externa) (VIGOTSKI, 2010).

Com base nessa observação sobre o significado de conceito, inicia-se a análise sobre violência, definindo-a para, então, explicar o fenômeno por meio das relações dinâmicas e causais implícitas nessa problemática. Dessa forma, não apenas se descreveu, mas foram ampliadas outras formas de análise sobre a violência escolar.

No entendimento de Vigotski (2010, p. 165), “o conceito não é tomado em seu sentido estático e isolado, mas nos processos vivos de pensamento, de solução do problema, de sorte que toda investigação se divide numa série de etapas particulares”.

De acordo com o Núcleo de Estudo da Violência da Universidade de São Paulo, a palavra violência significa “constrangimento físico ou moral; uso da força coação”. Essa

palavra é derivada do latim “violentia”, pertence ao verbo *violare*, que significa tratar com violência, profanar, transgredir (NÚCLEO DE ESTUDO DA VIOLÊNCIA, 2003). No dicionário Aulete *online*, encontra-se a seguinte definição: “emprego abusivo da força ou da coação para se obter algo”.

Conceituar a palavra violência, portanto, é uma ação que exige muito cuidado, pois esse termo é amplo, e possui sentidos e significados diversos, de acordo com o contexto cultural, social e histórico. Vigotski (2003, p. 76) afirmou que “toda definição é uma restrição, ou seja, um enfoque parcial e unilateral do objeto”. Por isso, é necessário realizar algumas análises fundamentais para entender a violência, refletindo sobre os sentidos e significados que essa palavra apresenta na escola, de forma particular, na educação infantil.

Ao atribuir um significado a uma palavra, é preciso embasar-se no pressuposto da análise da unidade, ou seja, que por meio da unidade conserva-se a base do todo. A unidade do pensamento verbal, que traz essa unidade da palavra, é o significado; e, por meio desse, o pensamento e a fala juntam-se para elaborar o pensamento verbal.

A palavra não apenas pode significar emoções-realidade extralinguística a qual podem se atribuir significados, mas as emoções também podem provocá-las, excitá-las, tornando, reversamente, um dos princípios construtivos da linguagem humana (TOASSA, 2011, p. 223).

Mediante essa reflexão, tenta-se mostrar que a palavra violência tem seu significado intrínseco, numa unidade imutável, mas, por ser uma generalização, pode sofrer alterações quando sentidas em realidades diversas, ou seja, o emprego da força para conseguir algo é um significado que pode ter vários sentidos, de acordo com as emoções e as percepções do ambiente.

Beliakova e Prestes (2010) afirmaram que a unidade é diferente dos elementos que compõem um todo, pois a primeira possui as principais propriedades desse todo, isto é, a unidade do pensamento e da fala pode ser encontrada na parte interna da palavra, dessa maneira, encontra-se o significado.

Para Vigotski (2001), conforme comentaram as referidas autoras, a palavra livre de significado nada mais é do que um som vazio. O significado é uma propriedade da palavra, e cada sentido que se atribui à palavra (fala interna) é predominante ao seu significado; conclui-se, assim, que sentido e significado não representam a mesma coisa.

O sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, fluente, complexa, que possui várias zonas de estabilidades diferentes. O significado é somente uma das zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de alguma fala e, além do mais, uma zona mais estável, unificada e precisa. Como se sabe,

em diferentes contextos, a palavra modifica facilmente o seu sentido. O significado, ao contrário, é o ponto imóvel e imodificável que permanece estável, em contextos diferentes, com todas as mudanças do sentido da palavra [...] (VIGOTSKI, 2001 apud BELIAKOVA; PRESTES, 2010, p. 752).

Entende-se, assim, que a palavra violência tem um significado imodificável, porém os sentidos que lhe são atribuídos variam, de acordo com os diversos contextos ao qual se insere.

Para Chauí (1999), a violência é como toda a ação que usa a força para ir contra a natureza de alguém, ou seja, desnaturalizar. A força, nesse sentido, é entendida como a superioridade de poder para concretizar um desejo, sem a necessidade do diálogo, por meio da imposição.

Todo ato de força contra a espontaneidade, à vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como direito (CHAUÍ, 1999, p. 4).

A violência é uma ação que transgride o respeito, a ética, e não percebe o indivíduo como um ser de direitos, que possui liberdade, vontades, necessidades. Esse fenômeno faz-se presente em todos os setores e destrói toda e qualquer situação, que a sociedade definiu como justa e como direito. A violência é um “ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações de intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror” (CHAUÍ, 1999, p. 4).

Hayeck (2009) apontou que a violência existe desde a Antiguidade e tornou-se parte do nosso cotidiano. O homem, para ter suas necessidades básicas atendidas, passou a utilizar a força, de forma natural e hostil, para dominar o meio. Dessa maneira, houve a incorporação da violência na prática diária; então, ela passou a fazer parte do contexto histórico dos grupos sociais. Para o autor, “a violência é considerada um fenômeno biopsicossocial cuja complexidade dinâmica emerge na vida em sociedade, sendo que esta noção de violência não parte da natureza humana porque não possui raízes biológicas” (HAYECK, 2009, p. 3).

Abramovay e Rua (2002), de uma forma abrangente, apresentaram a violência como sendo uma ação caracterizada pela sevícia, pelo uso da força ou da intimidação, como também fazem parte dessa ação as condições socioculturais e simbólicas. O fenômeno da violência não é uma modalidade única.

[...] sua ocorrência expressa à intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status

socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 14).

A violência é uma ação caracterizada por se apresentar de variadas maneiras e intensidades. Sua magnitude não pode ser medida, pois depende de algumas variáveis culturais, institucionais políticas, econômicas e históricas, que apresentam esse fenômeno de forma multifacetada. Conforme citação abaixo:

A intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro (s) grupo (s) e também contra si mesmo – abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de violência verbal, simbólica e institucional (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 27).

A multiplicidade, que caracteriza a violência, denota-a como ação multifacetada e, para que possa ser compreendida, é preciso uma ótica que englobe todas as variáveis desse fenômeno, um olhar “transdisciplinar, multidimensional e pluricausal”.

A violência também pode ser entendida como toda ação que rompe o “nexo social” pelo uso da força. Dessa forma, não ocorre a relação baseada na comunicação, na palavra, no diálogo, mas na imposição, “em que os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas” (SPOSITO, 1998, p. 3).

Arendt (2014) faz uma distinção entre violência, poder, força e vigor: a violência sempre traz como elemento a arbitrariedade; o poder é entendido como instrumento de domínio, não se constituído uma propriedade de um indivíduo, mas, sim, de um grupo; o vigor já é característico do indivíduo, pertence ao caráter da pessoa; e a força, empregada como sinônimo da violência, é entendida como energia liberada por fenômenos físicos e sociais. A autoridade é o reconhecimento e aceitação que não envolve força para ser reconhecida, envolve respeito e diálogo.

Essa discussão apresenta uma ideia interessante em que Arendt (2014) afirma que violência e poder são ações contrárias. O poder é entendido como a capacidade para agir em conjunto, assim, deve haver um consenso para que uma ação seja realizada. A violência, por sua vez, ocorre com a desintegração do poder, onde não existe mais o consenso coletivo, e, sim, vigora o individualismo como forma de controle da ação.

A violência pode ser justificável, mas nunca será legítima. Sua justificação perde em plausibilidade quanto mais o fim almejado se distancia no futuro. Ninguém questiona o uso da violência em defesa própria porque o perigo é não apenas claro, mas também presente, e o fim que justifica os meios é

imediatamente. Poder e violência embora sejam fenômenos distintos, usualmente aparecem juntos. Onde quer que estejam combinados, o poder é, como descobrimos, o fator primário e predominante (ARENDETT, 2014, p. 69).

A violência, em relação à sua intensidade e magnitude, nunca será legítima, pois sempre agirá de maneira arbitrária, utilizará da força (em um sentido de destruição) para ter seus desígnios realizados, em que os fins nunca justificam os meios, pois nenhuma ação é legalmente aceitável quando desconsidera a natureza do outro. Nada justifica uma ação que desconsidera os direitos socialmente constituídos das pessoas; nada justifica tolher a liberdade de um indivíduo de ser autônomo e espontâneo, de impor ação violenta, coagir, constranger, torturar e brutalizar as relações, com total ausência do diálogo, da comunicação pacífica, do respeito e ética.

[...] Privação. Com efeito, privar significa tirar, destruir, despojar alguém de alguma coisa. Todo ato de violência é exatamente isso. Ele nos despoja de alguma coisa, de nossa vida, de nossos direitos como pessoas e como cidadãos (VALLE; MATTOS, 2011, p.17).

Geralmente, quando a violência não é explícita, ela não deixa marcas aparentes e não é agressiva na forma de se manifestar, acaba sendo incorporada às práticas sociais e, muitas vezes, é legitimada. Tal característica da problemática revela a importância de se ampliar o olhar à compreensão das variadas formas e concepções da violência e, principalmente, da violência na escola.

Valle e Mattos (2011) afirmaram que, na comunidade internacional de Direitos Humanos, expande-se o conceito de violência como todas as violações no âmbito dos direitos civis, políticos, econômicos e culturais.

2.2 O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A violência, como um fenômeno social, faz-se presente em muitos setores da sociedade, adquirindo formas variadas, de acordo com o meio. Na escola, manifesta-se de forma multifacetada e os sujeitos escolares são, simultaneamente, agentes da violência e vítimas da mesma ação, em uma relação dialética e contraditória, que marca as relações neste sistema.

Charlot (2002) afirma que existem diferenças conceituais com relação ao fenômeno da violência nas escolas. Para estudar essa questão, convém diferenciar a “violência na escola”, “a violência à escola” e “a violência da escola”.

A violência na escola é caracterizada pelas ações que ocorrem dentro do ambiente escolar, independentemente de estarem ligadas às atividades cotidianas do espaço: acertos de contas entre gangues rivais, brigas de pais e professores, pais e alunos, ou entre alunos e seus pares. A escola é apenas o cenário para o conflito.

A violência à escola relaciona-se com as atividades próprias do meio escolar: ações realizadas para destruir o espaço, agressões físicas e verbais dirigidas aos que fazem parte da escola (professores, diretores, coordenadores etc.), ou seja, ações destinadas diretamente à instituição e às pessoas a ela vinculadas.

A violência da escola é evidenciada pela ação institucional, como definido por Charlot (2002, p. 3): “os jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição de classe, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos)”.

Outras questões referentes à violência “na”, “a” e “da” escola, colocadas por Charlot (2002), são os conceitos de violência, transgressão e incivilidade. Ações que utilizam a força para atacar a lei, lesões corporais, drogas, injúrias graves. A transgressão é o não cumprimento das normas internas do estabelecimento, embora não se configure como algo ilegal fora da lei (absenteísmo, o não compromisso com os trabalhos propostos pelos professores, falta de respeito). A incivilidade não fere a lei e nem as normas internas da instituição, mas diz respeito à desordem, empurrões e palavras de baixo calão, as quais são práticas cotidianas.

Para Abramovay e Rua (2002), a incivilidade consiste em humilhações e falta de respeito; violência simbólica ou institucional está entendida como ausência do sentimento de pertencer à escola, por muitos anos. Essa forma de violência, em particular, é destacada pelo seu caráter complexo.

A violência simbólica ou institucional: compreendida como falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 22).

A violência simbólica ou institucional apresenta-se com bastante força, deixa suas marcas aparentes ou não, e estabelece um ambiente escolar adoecedor para seus atores. Tanto professores quanto alunos sofrem com essa relação que, aparentemente, não tem solução e

colabora para o surgimento de novos conflitos, os quais impedem os sujeitos de viver seus papéis dentro da teia escolar.

Ao abordar a problemática sobre violência, ressalta-se que ela contempla aspectos físicos (como, vandalismo, ferimentos, roubos) e simbólicos ou institucionais (poder, autoritarismo, imposições); ou seja, como já foi dito, nega-se, ao outro, qualquer forma de relação baseada no diálogo e no respeito.

Essa classificação, segundo muitos autores, é necessária porque auxilia no momento de distinguir cada situação, não as colocando em uma mesma categoria, pois, caso haja uma ação de incivilidade, por exemplo, não é necessário chamar a polícia, mas desenvolver uma ação educativa. Diferente de questões referentes a armas de fogo e tráfico de drogas, no espaço escolar, em que a justiça deve intervir de maneira legal.

A diferenciação é importante porque amplia o olhar para a questão da violência e de suas formas. Porém, tanto a incivilidade quanto a transgressão são formas de violência. Ambas sempre acabam desrespeitando alguém ou alguma coisa, impondo-se à força e arbitrariedade. Independentemente de sua intensidade, a violência sempre tira de alguém aquilo que lhe é de direito.

Amparo, Almeida e Marty (2012) consideram a problemática da violência escolar como dinâmica e volátil, por entenderem que ela se transforma, conforme o contexto social e histórico em que está inserida. Nas escolas, esse fenômeno pode assumir várias categorias e se apresentar de forma variada, como nas relações interpessoais e ações contra o patrimônio. Dentro desse contexto, a escola é, simultaneamente, vítima e produtora de ações violentas.

A realidade escolar enfrenta, na contemporaneidade, muitas dificuldades porque não conseguiu acompanhar as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. Continua com comportamentos fossilizados que não abarcam as novas formas de entender os sujeitos que são dinâmicos e contraditórios, frente ao seu tempo. A escola insiste em um anacronismo de métodos, que gera mais tensão e acaba se distanciando da sua verdadeira função - a de educar e colaborar - essa posição de resistência da escola às mudanças que ocorrem no campo social, político e cultural e até mesmo tecnológico geram situações de tensão, conflito e violência.

A escola, quando perde seu poder, entendido, segundo Arendt (2014), como a capacidade de decidir coletivamente, passa, então, a querer disciplinar os alunos com regras excessivas, com o intuito de obter a submissão deles. Suscita, com isso, a perda de poder e gera a violência, baseada na imposição de uns poucos contra uma grande maioria. Na ausência de uma ação, a outra se faz presente.

Minayo e Njaine (2003) realizaram um trabalho qualitativo para analisar os significados adquiridos da violência, em vários contextos sociais, e de que forma eles se apresentam nas escolas. Um dos dados obtidos na pesquisa foi sobre a visão dos professores com relação a seus alunos, os quais apontaram que comportamentos agressivos e intolerantes denotam a baixa autoestima, resultado de famílias compostas por muitos filhos, e a consequência é que os pais têm pouco tempo para oferecer atenção a todos. Essa situação gera dificuldades no relacionamento com a família e a escola.

O discurso de que a violência está relacionada às condições sociais tem sido muito difundido, tanto pela mídia, como pelo meio escolar. Outra explicação para a causa do fenômeno é a culpa atribuída ao Estado, por não cumprir com suas responsabilidades legais. A culpabilização sempre recai sobre alguém, entretanto, todos são agentes e vítimas de situações violentas, dentro e fora da escola.

Não é politicamente correto, nem teria fundamento, considerar o problema em termos de um populismo maniqueísta, que afirma que as deficiências do Estado são responsáveis pela violência na escola (e que, na verdade, condena toda essa área a impotência), ou de um transcendentalismo repressivo, que tem como objetivo a simples remoção dos elementos desejáveis (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 74).

Pesquisas apontam que a violência nas escolas deve ser analisada de maneira macro e micro sociologicamente, sendo que suas causas são tanto exógenas (variáveis externas), quanto endógenas (variáveis internas). Não cabe apontar apenas culpados, sim entender o problema para atuar de forma consciente e eficaz. Conforme Debarbieux e Blaya (2002, p. 74), “da mesma forma que é construída, então, ela pode ser desconstruída”.

A visão da violência no ambiente da escola varia de acordo com a forma que esse meio está historicamente situado. No passado, a violência escolar provinha sempre dos professores contra os alunos (castigos físicos). Na atualidade, tanto sociólogos, antropólogos e psicólogos, analisam a violência com variadas vertentes, praticada por alunos contra seus pares, contra a propriedade e, em número mais reduzido, de alunos contra professores e de professores agindo de forma violenta contra seus alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Até este momento, discutiu-se sobre o significado da violência e os seus vários sentidos, abordou-se a violência “na”, “a” e “da” escola, bem como se apresentou a violência escolar classificada em diferentes níveis: violência, incivilidade e transgressão. Toda a explanação realizada a respeito do fenômeno foi contextualizada no âmbito do ensino fundamental e médio, contudo, a educação básica abrange também a educação infantil.

A seguir, apresentam-se as produções científicas referentes ao estudo da violência na educação infantil e, posteriormente, analisa-se como esse fenômeno se faz presente na referida etapa de ensino.

2.3 VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

As pesquisas bibliográficas que auxiliam no mapeamento e análise da produção acadêmica, em diferentes campos do saber científico, denominam-se “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, e proporcionam a disseminação do conhecimento já produzido sobre um assunto ou que ainda precisa ser estudado para seu próprio avanço.

Assim, evidencia-se a importância do Estado do Conhecimento que revela o caminho percorrido por diferentes campos do saber e abre novas possibilidades de investigação, como assevera Urt (2003):

A produção científica é um campo de investigação e de resgate histórico das áreas de conhecimento, apresentando-se como um veículo capaz de revelar e expressar o que tem sido investigado numa área em determinado(s) momento(s) histórico(s). É possível, desta forma, conhecer o particular, o singular e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardando sua especificidade (URT, 2003, p. 51).

Nesse sentido, ao iniciar uma pesquisa, analisar o que já foi produzido direciona o olhar às novas possibilidades e, então, com o estudo de situações singulares, vislumbram-se resquícios de um todo, para, e partir de então, suscitar reflexões diferenciadas.

O interesse para o estudo justifica-se ao se considerar que a violência está inserida nas relações humanas, independente do contexto social, político e cultural, manifestando-se sob vários aspectos, deixando suas marcas, aparentes ou não. Na atualidade, é um tema muito destacado nas investigações desenvolvidas no meio acadêmico. Estudiosos tentam compreender tal fenômeno nas diversas instâncias da sociedade, buscando responder questões controversas sobre a violência e suas formas de manifestação no contexto escolar.

A sociedade brasileira convive com o aumento da violência nas escolas, sendo várias situações de agressões verbais, físicas e simbólicas direcionadas aos atores da comunidade escolar, fato que, no entendimento de Abramovay e Rua (2002, p. 13-14), “despertou as atenções das diversas instâncias governamentais, dos organismos internacionais e da sociedade civil”.

Em se tratando de pesquisas acadêmicas relacionadas à violência na escola, uma das primeiras pesquisadoras a evidenciar essa questão foi Sposito (2001), que percebeu em seus estudos que, à sua época, essa temática era pouco investigada, constatando que, no período de 1980 a 1995, dentre 6.092 trabalhos defendidos entre dissertações e teses, apenas 4 trataram da temática violência e escola (gráfico 1).

Gráfico 1: Teses e dissertações defendidas entre 1980 e 1995



Fonte: Sposito (2001)

Conforme o gráfico acima, quatro por cento dos trabalhos investigaram a questão da violência nas unidades escolares. Para Sposito (2001, p. 2), a questão que justifica poucos estudos com a temática da violência escolar é o fato da “demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão dos processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social”.

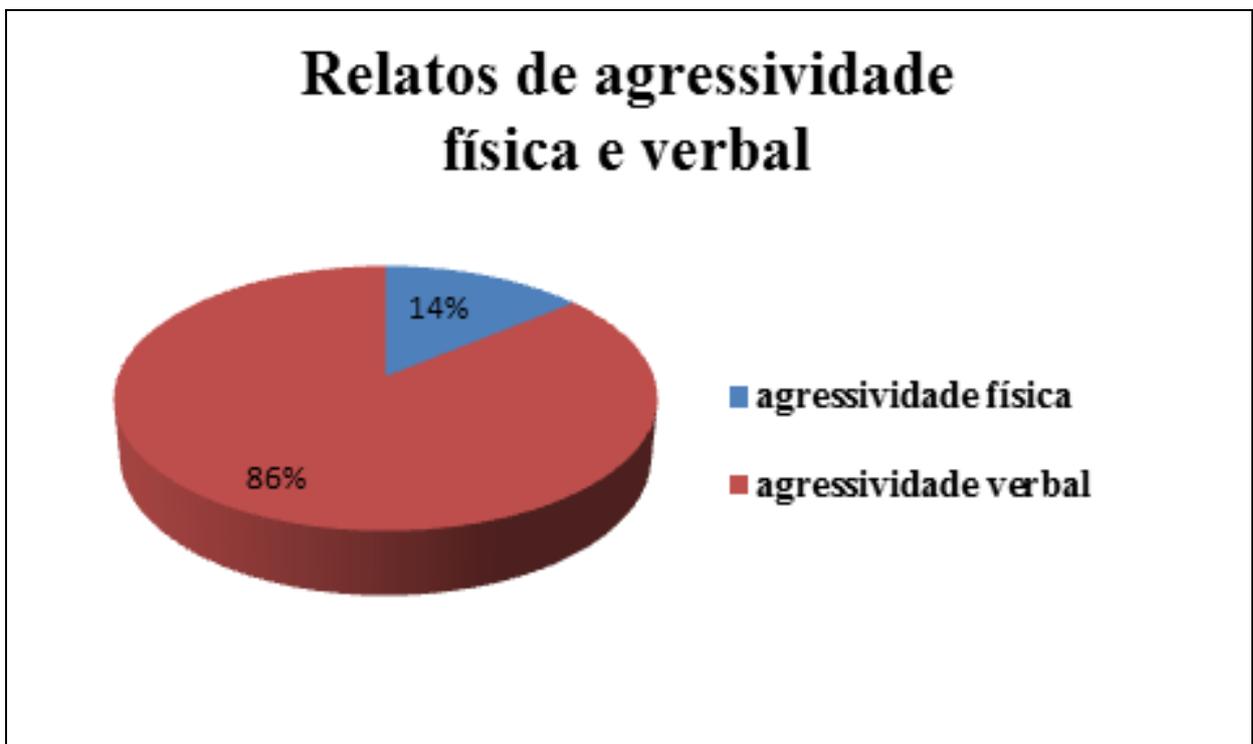
Nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, começaram a surgir estudos nessa direção e o tema violência ganhou grande visibilidade. Muitos trabalhos foram realizados apresentando a violência na escola, principalmente no ensino fundamental e médio.

Outro levantamento, feito por Scarlatto, Carlindo e Silva (2010), abordou a temática dos professores também como agentes de violência que, em geral, encontravam-se despreparados para combater o fenômeno, por cometerem atos agressivos contra seus alunos.

As agressões físicas e verbais eram recorrentes nas instituições de ensino e acabaram colaborando para o surgimento da violência simbólica, um tipo mais difícil de violência a ser percebida. As pesquisadoras chegaram a essa conclusão entrevistando trinta e duas alunas do curso de pedagogia, as quais relataram terem sofrido violência por parte dos professores durante o período de escolarização (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio).

Nesse levantamento, alguns dados chamaram a atenção. Foram relatados 78 episódios de agressividade, físicos e verbais, como demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2: Relatos de agressividade física e verbal.



Fonte: Scarlatto, Carlindo e Silva (2010).

Esse resultado indica que a violência é entendida de uma forma restrita nas escolas, pois sempre estão associadas às agressões físicas e verbais. Faz-se necessário, portanto, ampliar o entendimento das formas que esse fenômeno pode se expressar.

2.3.1 Captação das produções científicas: 1998 a 2013

Para maior aprofundamento do assunto, na captação das produções científicas, foi utilizada uma pesquisa por trabalhos de 1998 a 2013, na base de dados online BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SCIELO (Scientific Electronic Library

Online), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (Universidade de São Paulo), Biblioteca Digital da UNICAMP (Universidade de Campinas).

Os descritores de busca das teses, dissertações e artigos foram realizados em três momentos: primeiro, violência, educação e infância; depois, violência, educação e criança; e para um maior refinamento em diferentes áreas do conhecimento, violência e educação infantil. Foram encontrados: na primeira busca, 58 trabalhos BDTD, 353 no Banco de Teses da CAPES, 11 no portal da SCIELO, 5.860 Biblioteca da USP e 5 trabalhos na Biblioteca da UNICAMP; com os descritores da segunda busca: 166 trabalhos na BDTD, 401 na CAPES, 20 no portal SCIELO, 8.470 na Biblioteca da USP, e 12 trabalhos na Biblioteca da UNICAMP; e no terceiro momento foram encontrados 58 trabalhos na BDTD, 371 no Banco da CAPES, 15 no portal da SCIELO, 20 na Biblioteca Digital da USP e 2 trabalhos na Biblioteca Digital da UNICAMP (Apêndice I).

Compilando-se os dados das pesquisas referentes à manifestação da violência de diversas formas no contexto da educação infantil, obteve-se uma seleção de 72 trabalhos, que mais se aproximaram do objeto de estudo, dos quais 21 trabalhos foram considerados relevantes. De acordo com as análises dos resumos, foram selecionados os trabalhos que abordavam a temática da violência na educação infantil, sendo 7 trabalhos entre teses e dissertações da BDTD, 1 trabalho da CAPES, 11 documentos da SCIELO, 2 trabalhos da USP e mais 2 da UNICAMP.

Muitos desses estudos não tinham no título nenhuma relação com o objeto estudado, sendo necessária uma análise mais profunda nos resumos de cada pesquisa (Apêndice I). Veja a relação no quadro 4:

Quadro 4: Total de trabalhos selecionados

Banco de Dados	Total de Trabalhos	Trabalhos Selecionados
BDTD	58	7
CAPES	371	1
SCIELO	15	9
Biblioteca Digital da USP	20	2
UNICAMP	2	2
Total	466	21

Fonte: SILVA, 2016

A partir disso, obteve-se uma planilha (quadro 5) para melhor organização e análise das pesquisas encontradas, referente à classificação das obras: origem da base de dados, ano

de publicação, autor, título e classificação. Posteriormente, realizou-se a descrição das concepções e entendimento de cada autor abordado, finalizando com uma análise analítica.

Quadro 5: Produção de trabalhos científicos sobre violência na educação infantil - 1998 a 2013

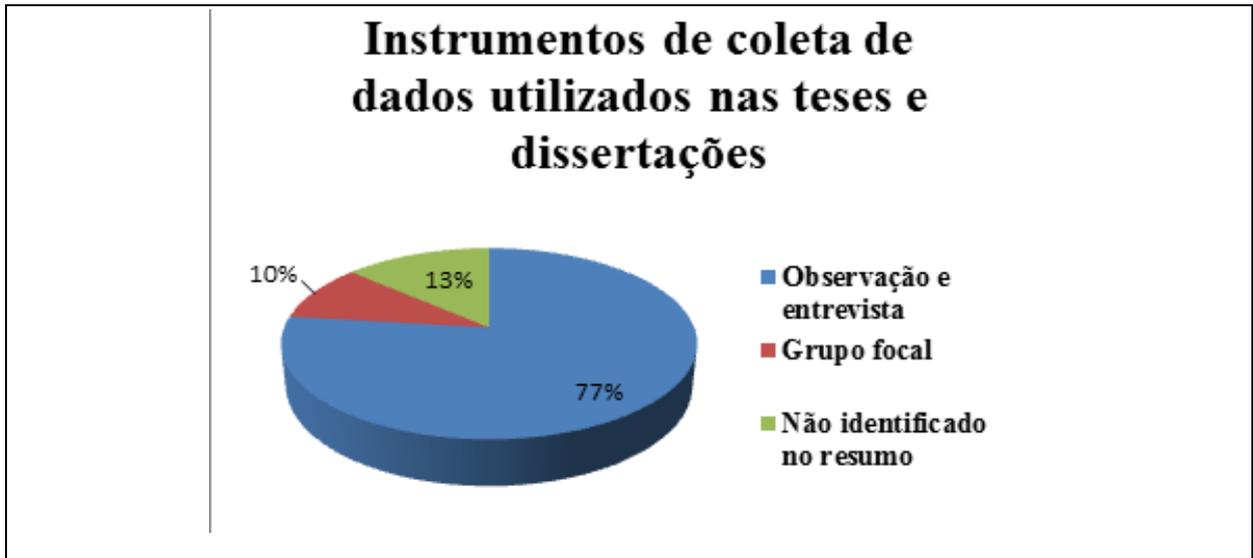
BASE DE DADOS	ANO	AUTOR	TÍTULO/RESUMO	TIPO
BDTD	2005	Iza Rodrigues da Luz	Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche	Tese
	2006	Alaídes Pereira da Silva	Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula	Dissertação
	2007	Márcia Aparecida Giuze Mareuse	A representação infantil da violência na mídia: uma perspectiva para repensar a educação	Tese
	2008	Luciana Pereira de Lima	A educação infantil diante da violência doméstica contra a criança: compreendendo sentidos e práticas	Dissertação
	2009	Paula Furine Stolfi	Concepções de professores sobre agressão e violência em criança no início da escolarização	Dissertação
	2010	Fernanda Seára Cera	A convivência nos CEIS: implicações para o desenvolvimento dos bebês e das às crianças pequenas	Dissertação
	2013	Silvia Néli Falcão Barbosa	Vem agora eu te espero – institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo	Tese
CAPES	2006	Maria Goreti Miguel Santos	A educação infantil frente aos diferentes padrões de sono e vigília de crianças de 0 a 3 anos: dilemas e equívocos	Dissertação
SCIELO	1998	Júlio Groppa Aquino	A violência escolar e a crise da autoridade docente	Artigo
	2004	María Inés Bringiotti; Marta Krynveniuk; Silvia Lasso	As múltiplas violências na escola. Desenvolvimento de um enfoque teórico e metodológico integrativo	Artigo
	2005	Vera Lúcia de Oliveira Gomes; Adriana Dora da Fonseca	Dimensões da violência contra crianças e adolescentes, apreendidas do discurso de professoras e cuidadoras	Artigo
	2006	Adriana Oliveira		Artigo

		de Sousa	Apropriação e significação das normas na dinâmica interativa da educação infantil	
	2007	Miguel González Arroyo	Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia	Artigo
	2009	Dijnane Fernanda Vedovatto Iza; Maria Aparecida Mello	Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na educação infantil	Artigo
	2010	Ana Cristina Richter; Alexandre Fernandez Vaz	Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie	Artigo
	2010	Anelise Monteiro do Nascimento	Quero mais, por favor! Disciplina e autonomia na educação infantil	Artigo
	2013	Rosaria Fernanda Magrin Saullo; Maria Clotilde Rossetti-Ferreira; Katia de Souza Amorim	Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito – um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche	Artigo
Biblioteca Digital USP	2008	Rebeca Eugenia Fernandes de Castro	Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva	Dissertação
	2010	Daniela Finco	Educação infantil espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninos e meninas que transgridem as fronteiras do gênero	Tese
Biblioteca Digital UNICA MP	1998	Sheila Daniela Medeiros dos Santos	Sinais dos tempos: marcas da violência em diferentes modos da linguagem da criança	Dissertação
	2008	Elvira Cristina Martins Tassoni	A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização	Tese

Fonte: SILVA, 2016. Quadro completo com os resumos (Apêndice I)

Nas teses e dissertações analisadas, a forma de coleta de dados (gráfico 3) denotou-se abrangente, sendo vários os instrumentos utilizados pelos pesquisadores: entrevistas com o público escolar e não-escolar, observação na escola e em seu entorno, grupos focais e análises de documentos, predominando a observação e as entrevistas.

Gráfico 3: Instrumentos de coleta de dados utilizados nas teses e dissertações



Fonte: SILVA, 2016.

Dentre as referências metodológicas adotadas nos 21 trabalhos investigados (gráfico 4), os trabalhos se apoiaram na Teoria Histórico-Cultural, Teoria Histórico-Crítica, Hermenêutica-Dialética, Ecologia do Desenvolvimento Humano, além de trabalhos baseados na Psicanálise de Freud e Winnicott. As ideias de Wallon, Erikson e Piaget também foram citadas em vários trabalhos. Predominaram as ideias de Vigotski e da Teoria Histórico-Cultural para explicar a importância das relações colaborativas, do significado e sentido, da personalidade, apropriação, internalização, desenvolvimento, instrução e psiquismo, como questões presentes no contexto da escola e no social.

Gráfico 4: Referências teóricas adotadas nos 21 trabalhos investigados



Fonte: SILVA, 2016

Percebemos uma predominância da teoria histórica cultural nos trabalhos pesquisados. Essa abrangência pode ser explicada sobre a perspectiva de que a teoria elaborada por Vigotski e seus colaboradores trouxeram uma nova visão de desenvolvimento e educação que suscitou novos olhares sobre o processo educacional.

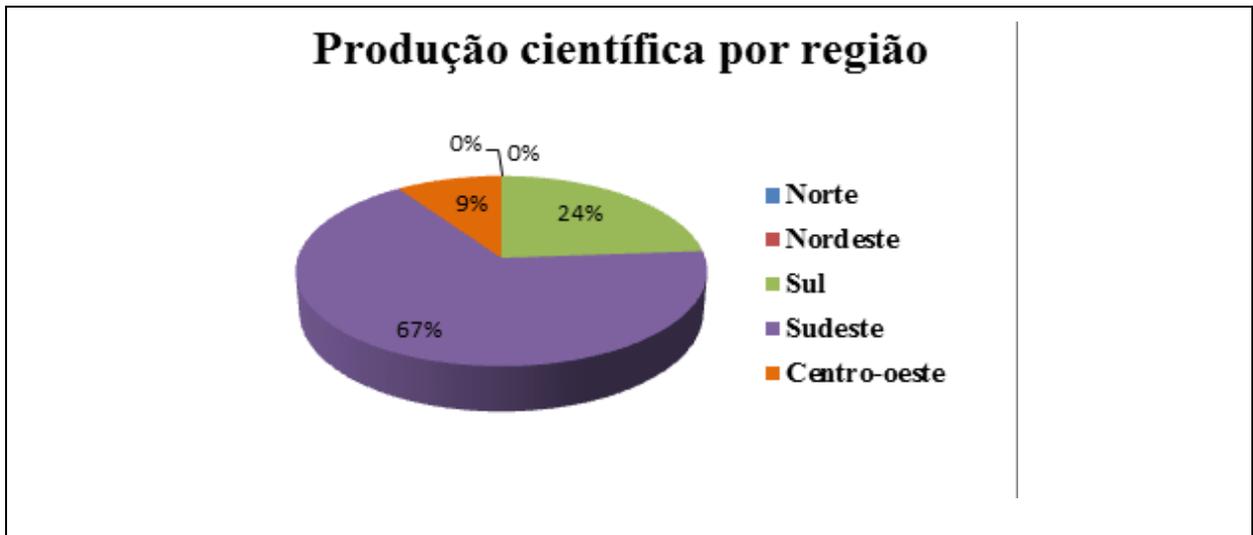
Teoria Histórico Cultural para a educação de modo geral e de modo particular para a educação das crianças pequenas. É fruto de olhares atentos à infância e dos estudos realizados, com a perspectiva de reflexão sobre os novos sentidos atribuídos à educação infantil, por meio da nova compreensão sobre a criança e sua infância, bem como de suas necessidades de desenvolvimento (LIMA, SILVA, RIBEIRO, 2010, p. 16).

A criança, sob essa perspectiva, é vista como sujeito ativo, que se relaciona, transforma e é transformado pelo meio. Mediante a apropriação da cultura que se dá por meio da ação colaborativa com outras pessoas, o indivíduo descobre o mundo, e nesse processo de descoberta se instrui e se desenvolve.

Continuando nossa análise descritiva das produções a respeito da violência na educação infantil, ressaltamos as regiões que mais produziram trabalhos com essa temática.

A seguir, no gráfico 5, demonstra-se a porcentagem de produção científica por região, dos 21 trabalhos investigados:

Gráfico 5: Produção científica por região dos 21 trabalhos investigados



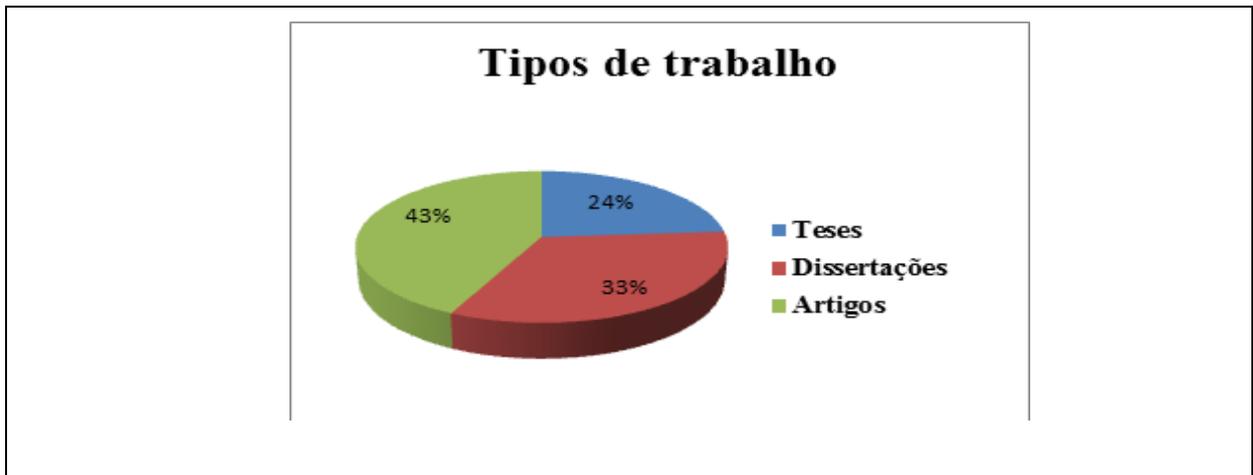
Fonte: SILVA, 2016.

Como é perceptível, pouco se tem estudado sobre a violência na educação infantil - etapa de ensino em que as crianças iniciam sua vida escolar e em que passam a estabelecer novas relações de instrução e desenvolvimento. É preocupante a questão desse assunto não ser

muito evidenciada no meio acadêmico, situação essa que pode gerar uma falsa ideia de que a violência não está presente nessa primeira etapa da educação básica.

No gráfico 6, tem-se a porcentagem referente aos tipos de trabalhos que foram encontrados no levantamento sobre violência na educação infantil:

Gráfico 6: Classificação dos tipos de trabalhos dos 21 trabalhos investigados

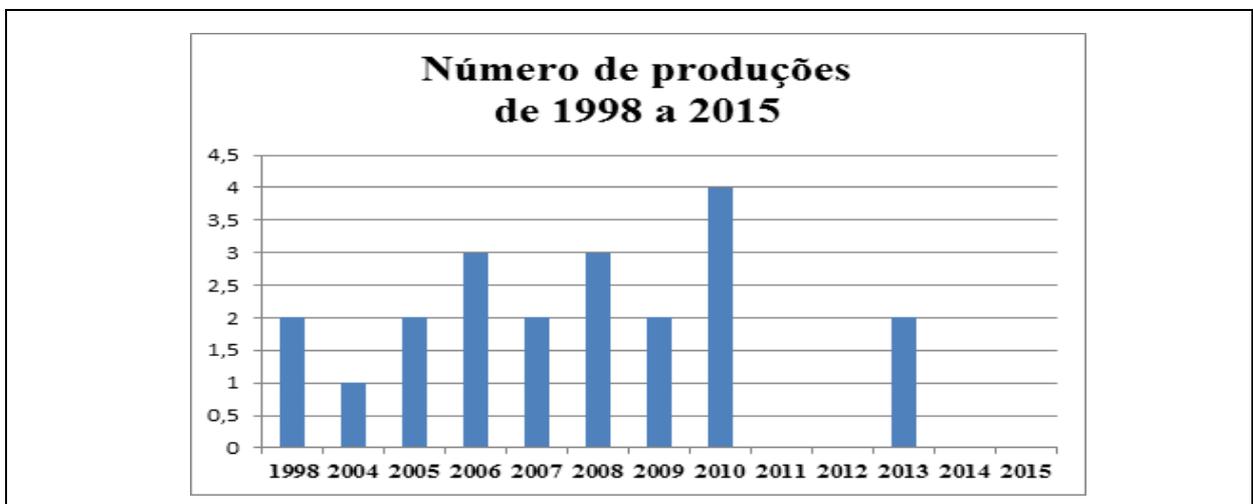


Fonte: SILVA, 2016.

Notou-se uma maior quantidade de artigos produzidos quando comparados às produções de dissertações e teses. Ressalta-se a necessidade de mais pesquisas nesse campo para melhor compreensão acerca do fenômeno da violência na educação infantil, com o propósito de suscitar discussões a respeito das estratégias de enfrentamento.

O gráfico 7 apresenta o montante da produção anual dos trabalhos investigados. Veja, na sequência, a produção:

Gráfico 7: Produção anual dos trabalhos investigados



Fonte: SILVA, 2016.

O aumento de produções foi tímido no decorrer dos anos, sendo o ano de 2010 o que melhor apresentou, quantitativamente, produções relacionadas à temática da violência na educação infantil.

2.3.2 Abordagem das produções sobre a manifestação da violência

Os trabalhos que abordam a manifestação da violência podem, sobremaneira, auxiliar a criar novas perspectivas educacionais, sensibilizando os atores envolvidos na educação de crianças pequenas³, visando à implementação de estratégias de ensino pautadas nos direitos inalienáveis das crianças, a repensar e adotar práticas pedagógicas significativas, a refletir sobre o conceito de infância e sobre o tipo de experiências oferecidas a elas, permitindo cumprir com o direito constitucional de qualidade na educação.

Os resultados encontrados nas análises dos resumos dos trabalhos (Apêndice I) apresentaram a violência em suas diferentes possibilidades de manifestação, o que nos permitiu elaborar algumas categorias para evidenciar as formas de expressão que a violência foi estudada. Dentre as quais, destacam-se, na figura 2 a:



Figura 2: Categorias de violência.

Fonte: SILVA, 2016.

³ Utiliza-se a expressão criança pequena referindo-se as crianças em idade de zero até seis anos, período este que corresponde à educação infantil.

- ✓ A violência emocional apontada como a mais presente na relação entre professor e aluno.
- ✓ A agressividade infantil como manifestação da violência na educação infantil.
- ✓ A violência como um problema social e não somente na escola.
- ✓ A violência manifestada na falta de diálogo entre professor e aluno, em que os professores negociam, ameaça ou impõem regras de comportamento.
- ✓ A violência nos Centros de Educação Infantil como práticas pedagógicas fossilizadas, que desrespeitam as necessidades de descanso de cada criança, no momento do sono.
- ✓ A violência como atividade de ‘não movimento’ das crianças, ou seja, a prática de manter os educandos sempre quietos e calados.
- ✓ A violência embutida na prática pedagógica e confundida com a autoridade.
- ✓ A violência institucional, praticada pela escola de diversas maneiras.
- ✓ A violência como forma de sofrimento psíquico de professores que lidam com crianças que apresentam comportamento agressivo.
- ✓ A negligência expõe a criança a diversos riscos físicos, emocionais e psicológicos e ao não cumprimento dos direitos básicos do educando como cidadão em formação.

Em seu trabalho, Cera (2010, p. 2) fez uma reflexão sobre os tipos de violência que podem ocorrer na educação infantil, constatando que a violência emocional é a que mais desponta na relação criança-professor: “Esse tipo de violência é mais sutil porque não deixa traços, corrói a autoestima, o desenvolvimento saudável e harmonioso, a personalidade e a vida, sem marcar o corpo”.

Compreende-se que a violência está nas salas de aula e não são cometidas apenas por alunos; essas ações foram incorporadas às práticas pedagógicas, devendo-se, portanto, refletir sobre a forma de alertar e combater tal prática.

Acerca da violência simbólica, Lima (2008, p. 9) apresentou os sentidos e significados da violência doméstica e na escola, em que as práticas mais comuns de violência na creche são os castigos, gritos e ameaças, no que ressalta a autora “[...] é de fundamental importância que a educação infantil reflita sobre em quais discursos estão se pautando e como suas práticas vêm contribuindo para proteção da criança”.

Barbosa (2013) alertou para outra forma de manifestação da violência: a institucionalização e a qualidade das relações nas creches. Os referenciais teórico-metodológicos basearam-se nas teorias de Corsaro, Vigotski, Bakhtin e Certeau. Para a autora, as interações e a cultura de pares são privilegiadas no brincar, no que se utilizou dos

conceitos de reprodução interpretativa e conceito de pares para mostrar que, mesmo em situação de controle e restrição, as crianças dão um significado diferente, permeando seu poder de criação e de imaginação com o meio que a cerca.

No entendimento de Luz (2005, p. 11), baseando-se nos trabalhos de Winnicott, Vigotski, Wallon e Erikson e demais estudiosos da educação infantil, as escolas precisam repensar seus projetos pedagógicos para “promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando a singularidade de cada uma delas”.

Outra abordagem, no contexto de violência, é a do diálogo como mecanismo de desenvolvimento infantil, pois, em muitas situações do cotidiano, os professores negociam, ameaçam ou impõem regras de comportamento, convívio, organização física e social. Silva (2006), ancorando-se na perspectiva Histórico-Cultural e na Teoria da Dialogia de Bakhtin, apontou o diálogo como base das relações entre os homens.

Mareuse (2007), pautando-se na Teoria das Representações Sociais, demonstrou, em seu estudo, a representação que as crianças têm sobre a violência, e a influência da mídia e dos desenhos animados nas representações e na constituição da subjetividade infantil. Questionou, também, a relação da violência na mídia, em âmbito pessoal e social, constatando que as crianças sabem diferenciar a ficção da realidade e que conhecem as diferentes dimensões do fenômeno.

Nas pesquisas de Stolfi (2009), abordaram-se as representações que as professoras têm sobre agressividade, fazendo-se uma reflexão sobre as teorias que buscam explicar o desenvolvimento humano e infantil, com o objetivo de explicar os possíveis fatores que podem desencadear a agressividade nos indivíduos.

Convém comentar que crianças que passam o dia em instituições educativas lidam de diversas formas com a violência praticada por quem deveria protegê-las. Para Santos (2006), apoiando-se em Wallon e Vigotski, o sono é uma atividade cristalizada nas creches, pois, na maioria dessas instituições, é uma prática obrigatória às crianças, sem que sejam consideradas as reais necessidades de sono e de vigília de cada um, configurando-se, assim, em mais uma ação violenta que pode ocorrer nos Centros de Educação Infantil.

As ações de violência sofridas pelas crianças em instituições evidenciam o despreparo dos profissionais para lidarem com essa faixa etária. No trabalho de Gomes e Fonseca (2005), embasado na teoria da Hermenêutica-Dialética, compreende-se a importância da qualificação para o trabalho nessa etapa de ensino. As autoras buscaram a concepção de cuidadoras e professoras acerca da violência e também a conduta delas frente a situações de violência contra crianças e adolescentes. Reconheceram a violência física e psicológica sofrida pelas

crianças em ambiente familiar e entre elas mesmas, bem como verificaram a negligência como violência. Os profissionais não reconheceram em suas ações a existência do fenômeno, havendo uma naturalização dessas ações por parte deles.

Para as autoras Iza e Mello (2009), abordando-se também a importância da qualificação sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, as atividades de movimento no cotidiano da educação infantil, como o desenvolvimento infantil e a instrução, são definidas pela cultura e pelo processo da ação colaborativa. Constatou-se que as professoras, objetos de investigação, não sabiam como trabalhar as atividades de movimento e priorizavam as atividades de “não-movimento”, em práticas para manter as crianças quietas e caladas.

Apoiando-se em tópicos da Teoria Crítica da Sociedade, Richter e Vaz (2010, p. 1) analisaram o “tempo-didático”, recomendado pela legislação para o trabalho com crianças pequenas, “estruturado por uma rotina constituída por diferentes momentos: entrada, higiene, alimentação, sono, parque, atividade orientada, saída”. No momento do parque, as autoras observaram ocasiões de controle e dominação do corpo e das pulsões infantis, em que, ao invés das professoras evitarem a barbárie, privilegiavam-nas com suas ações de violência para com as crianças.

Aquino (1998, p. 1), utilizando-se das ideias de Guimarães (1996), Caldas (1964) e Arendt (1992), para explicar como a violência está embutida nas ações de professores, discutiu a relação entre os conceitos de violência e autoridade no âmbito escolar, mostrando que “há um *quantum* de violência “produtiva” embutido na ação pedagógica”.

No trabalho de Bringiotti, Krynveniuk e Lasso (2004, p. 1), “foram encontradas correlações entre o potencial de maltrato, a história da educação, nível socioeconômico e educacional da mãe, problemas comportamentais e emocionais da criança”, além da violência institucional, social e entre os pares (infantil), percebendo-se que a violência na escola é uma continuação de um fenômeno social.

As autoras Saullo, Ferreira e Amorim (2013), com embasamento no pressuposto Histórico-Cultural, apresentaram um estudo de caso de um bebê mordedor, de 12 meses, realizando-se uma análise microgenética para analisar o processo de mediação no drama das relações, constatando-se que, toda vez que a criança apresentava um comportamento agressivo (morder), era isolada das demais crianças. Tal ação do bebê era entendida como inata ou problema de personalidade. A mudança de sentido só veio depois da mediação com significações conjuntas por meio do diálogo.

O estudo apresentado por Castro (2008) fundamentou-se nas ideias da psicanálise de Freud (1980), Klein (1970) e Winnicott (1987), na tentativa de explicar a agressividade

infantil, discorreu sobre o sofrimento psíquico de professores que trabalham com crianças com comportamentos agressivos, os quais estão expostos, segundo a autora, com os impulsos destrutivos das crianças que não conseguiram estabelecer um controle emocional em casa e acabam explodindo na escola, sendo que o professor é o alvo desse comportamento. O significado desses comportamentos se diferencia para cada professor, de acordo com o tempo de trabalho de cada um, mas prevalece o sentimento de rancor e ingratidão dos educadores.

As crianças dão sinais da violência que ocorre no interior das escolas e utilizam várias linguagens para mostrá-la. Santos (1998, p. 5) estudou a significação das diferentes formas de linguagens das crianças para mostrar resistência à violência, como, “gestos, expressões, desenhos, o silêncio e a própria fala oral/escrita que as crianças fazem uso para dramatizar a violência física/simbólica vivida no meio social/no meio familiar”. Utilizando pressupostos de Vigotski e Bakhtin, pode-se mostrar como a violência gera medo e terror e que as crianças utilizam diversas maneiras para um pedido de socorro.

Em seu artigo, Arroyo (2007) chamou a atenção para a violência em relação às práticas pedagógicas, em que as crianças e adolescentes são rotulados como violentos por apresentarem comportamentos “indisciplinados”, ou seja, a própria escola faz uma segregação, reproduz e acaba não cumprindo seu papel social de educar. Essa forma de violência pedagógica acarreta impacto no desenvolvimento humano.

Na perspectiva Histórico-Cultural, Sousa (2006) investigou o processo de apropriação das normas escolares pelas crianças de 4 a 6 anos, enfocando as diferentes maneiras de apropriação e significação das normas vigentes.

Amparando-se nas ideias de Bufalo (1997), Gobbi (1997), Dias (2005), dentre outros, a autora Finco (2010, p. 7) demonstrou a relação entre professoras e crianças que transgridem as normas impostas e como as educadoras trabalham com os conflitos gerados pela diferença de gênero na infância. Os resultados apresentaram “uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos de meninas e meninos”.

Ao analisar os trabalhos selecionados neste levantamento, a violência foi caracterizada como um fenômeno complexo que, muitas vezes, se manifesta de forma inaparente. O tipo de violência, denotado por Aquino (1998), presente na prática pedagógica e ainda pouco discutido, precisa ser aprofundado pelos pesquisadores, pois as crianças expõem-se a várias práticas de instrução que, na maioria das vezes, não contemplam suas especificidades de desenvolvimento e nem seus direitos como cidadãs.

Nas práticas educacionais atuais, vê-se a necessidade de recuperar as escolas, começando da educação infantil até o ensino superior, sobrepujar o caráter formativo das

instituições de ensino, rompendo com velhos paradigmas que fazem da escola uma reprodutora de ações violentas, as quais, muitas vezes, são banalizadas e acabam sendo internalizadas e fossilizadas pelas escolas.

Os trabalhos que se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural revelam a criança como possuidora de:

Ilimitada capacidade de aprendizagem é capaz de ações humanizadoras, de relacionamentos, de convivência com outras crianças e adultos em seu entorno, constituindo sua natureza social humana, mediante apropriações e objetivações motivadoras de seu desenvolvimento cultural (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 17).

Quando a criança não é vista sob essa perspectiva, então, nega-se a ela o que lhe é de direito, fato que requer a aquisição de nova significação para educação infantil, oportunamente apropriando-se da ideia de Lima, Silva e Ribeiro (2010, p. 16), “como possibilidade de humanização, oriunda dos processos intencionais e conscientes de ensino e de aprendizagem das crianças a partir do seu nascimento”.

Assim, o papel dos professores na educação infantil também deve passar por mudanças. Os profissionais responsáveis pela relação entre a criança e o conhecimento a ser aprendido, devem escolher os melhores caminhos e conteúdo da cultura para a atividade (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010).

2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E A VIOLÊNCIA

Estudos comprovam que a violência se faz presente em todos os níveis de ensino. Na educação infantil, essa problemática não é diferente. Conforme Cera (2010), as ações de violência ocorrem com muita frequência na primeira etapa da educação básica, por meio de agressões verbais, hostilizações e humilhações (violência emocional).

Para analisar a ocorrência da violência na educação infantil, fundamenta-se nos direitos das crianças e em como esses não são efetivados no cotidiano. Para tal reflexão, foram utilizados alguns documentos, como: a Constituição Brasileira (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); e Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009). Assim, na intenção de desvelar a violência nas suas relações mais complexas, em que se faz necessária uma perspectiva dialógica, na tentativa de identificar e traçar argumentos explicativos sobre a violência vivida pelas

crianças nos centros de educação infantil, permeada, conforme lecionam Barbosa e Magalhães (2004, p. 52), “[...] a tradução desses no aspecto do desenvolvimento da criança, obstaculizado pela violência expressa de diferentes formas e intensidades, mas que nem sempre é um fenômeno aparente”.

O que é violência, afinal? Como ela pode ser identificada nas relações concretas que se estabelecem e que nem sempre se condicionam e se identificam com aquilo que está posto na legislação? Até que ponto se pode compreender a violência, processo muitas vezes velado, que exige apreensão de nuances específicas e pontuais? Em que medida seria possível, no processo de análise, evidenciar as relações com a história e a cultura? (BARBOSA; MAGALHÃES, 2004, p. 52).

Coadunamos com as autoras referidas acima quando indagam a respeito de como identificar a violência na prática cotidiana do trabalho pedagógico realizado nos CEINFs. Já que há uma legislação que assegura os direitos fundamentais da criança, como elas podem sofrer várias formas de violência?

O fenômeno presente nas práticas educativas emerge de forma velada, com características específicas e pontuais. Para essa apreensão da violência no cotidiano escolar, paralelamente, apresentam-se leis e práticas na tentativa de estabelecer relações entre a violência e como ela pode ser expressa na prática pedagógica.

A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 227, estabeleceu direitos à criança e ao adolescente, reconhecendo esses como sujeitos de direito, assegurando que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 37).

Entende-se a criança⁴ como sujeito de direitos em tempo integral, em todos os lugares, e sob a responsabilidade da família, do Estado e da sociedade. E quando se encontra em uma instituição de ensino, deve ter todos os seus direitos assegurados, a todo o momento, em qualquer circunstância, incluindo-se nas ações pedagógicas, sendo os principais: liberdade, autonomia e respeito.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 3, estabelece que a criança goza de direitos fundamentais, sem nenhum tipo de prejuízo. Esses direitos são assegurados pela Lei e por outros meios, em que “nenhuma criança será objeto de qualquer

⁴ No Estatuto da Criança e do Adolescente é considerada criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos.

forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão punido na forma da lei [...]” (BRASIL, 1990, p. 15).

Tem-se claro que qualquer situação que atente, por ação ou omissão, aos direitos da criança, sujeita-se à punição na forma da lei, conforme estabelece o documento. Esse item é importante porque, quando se tratar de algumas ações desenvolvidas nos centros de educação infantil, ver-se-á que muitas ações ferem os direitos das crianças.

Destacam-se, nos artigos 15, 16, 17 e 18, os direitos civis das crianças, como, a liberdade, o direito ao respeito e à integridade física, psíquica e moral, em que todos têm a responsabilidade de garantir tais direitos. Neste trabalho, “todos” se refere ao professor, pois ele é o sujeito desta pesquisa.

Cabe ao professor assegurar todos esses direitos na sua prática diária, em todos os momentos. Isso quer dizer que, nas situações na qual professor e criança estabelecem contato, esses princípios devem estar presentes, ou seja, a liberdade, o direito, o respeito e a integridade física devem permear as situações de instrução e não apenas ser mais um clichê, como tantos que são divulgados, mas não são efetivados no cotidiano da educação infantil.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) elaborou um documento intitulado Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Esse documento foi elaborado para garantir minimamente a qualidade e o respeito aos direitos fundamentais da criança matriculada em instituições infantis. O documento está dividido em duas partes: a primeira diz respeito às práticas que devem ser adotadas no trabalho direto com as crianças; a segunda parte expõe critérios relativos às normas políticas, tanto governamentais como não governamentais relacionadas ao atendimento em creches (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

O documento detalha o que significa direito da criança, quando ela se encontra dentro de um centro de educação infantil (CEINF): direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene; à saúde; à alimentação sadia; direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção; ao afeto e a amizade; e direito de expressar seus sentimentos e desenvolver sua identidade (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Em muitos lugares, o trabalho na educação infantil não consegue assegurar no cotidiano os direitos referidos acima. Quando se analisa a problemática da violência nos CEINFs, observa-se o que as especificidades do trabalho com crianças de zero até seis anos exigem, e que, quando seus direitos elementares não são assegurados, a violência se faz presente, pois priva e despoja o ser de alguma coisa. Toda vez que a criança é privada daquilo

que lhe é de direito, seja pelo uso da força, da humilhação, da opressão, de situações vexatórias, da não utilização do diálogo e da falta de um atendimento que lhe garanta o bem-estar físico, moral, psíquico, emocional voltado para seu desenvolvimento, trata-se, segundo nossas análises, de uma ação violenta, pautada na literatura que se tem disponível a respeito do fenômeno da violência na escola.

No entendimento de Cera (2010), há três categorias de violência no contexto da educação infantil:

✓ **Violências físicas:** são as ações que colocam em risco a sobrevivência das crianças ou comprometem seu bem-estar (o não atendimento às necessidades fisiológicas, falta de segurança na sala, falta de equipamento adequado e as agressões físicas também fazem parte dessa categoria).

✓ **Violência emocional:** humilhações, xingamentos, hostilidades são ações que não deixam marcas no corpo, mas se expressam com palavras, olhares e gestos. Situações geradas por professores que não levam em consideração a condição singular de desenvolvimento da criança, desconsiderando seus sentimentos, necessidades afetivas e sua individualidade.

✓ **Violência simbólica:** ausência de estimulação, falta de autonomia e toda situação que gere algum prejuízo ao desenvolvimento psíquico da criança.

Portanto, a violência não é apenas um problema das diferenças sociais, externas a escola, e das predisposições pessoais, ambas invadindo e ocupando cada vez mais os espaços sociais e agora com mais presença nos espaços escolares. A violência é um problema da própria escola como sistema educacional excludente e precário [...] a “violência é da escola”, por ser uma violência institucional que as próprias crianças são obrigadas a suportar e se dá através da maneira como a instituição e seus educadores as tratam (CERA, 2010, p. 21).

A violência, por ter causas endógenas e exógenas, tem ações que ocorrem nos centros de educação infantil, geradas devido à própria dinâmica de organização, em que a instituição elabora situações as quais poderia evitar, caso houvesse um entendimento mais amplo sobre as especificidades do trabalho com crianças pequenas.

Muitas temáticas fundadoras das pedagogias da educação infantil nem sempre estão presentes em outros campos pedagógicos. Pode-se exemplificar a ênfase que essa pedagogia dá às relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, às relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não verbais ou não convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças na esfera pública, o brincar e o jogo, entre outros, podendo dar

conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas (BARBOSA, 2006, p. 24).

O trabalho com crianças pequenas em instituições educativas exige formas diferenciadas no cotidiano da prática pedagógica, por isso se fala em diferentes maneiras de se trabalhar na educação infantil. As crianças de zero até seis anos necessitam da relação com o adulto para ter suas necessidades básicas atendidas. Essa relação de “dependência” gera especificidades no trabalho de professores que atuam nessa etapa de ensino.

A rotina de uma criança que frequenta uma instituição infantil educativa é marcada por situações que não ocorrem em outras etapas de ensino, como, banho, sono, trocas de fraldas, atividades que envolvem o brincar, mamadeiras, chupetas – singularidades, essas, de um trabalho que requer uma atenção especial e conhecimento; do contrário, todo o trabalho pedagógico fica comprometido.

É importante ressaltar que existem formas de violência que causam danos, muitas vezes, irreversíveis, mas que ainda são pouco debatidas no cenário acadêmico e na sociedade, O que fica mais explícito é a violência na forma de situações de vandalismo, desrespeito ao professor, briga entre alunos, drogas e tantas outras que chocam a sociedade e causam indignação. São tipos de violência oculta que, no entender de Gomes e Fonseca (2005, p. 34), “inclui um conjunto de ações ou omissões que podem causar, impedir, deter, ou retardar o pleno desenvolvimento das crianças” e que, muitas vezes, passam despercebidas e são incorporadas no cotidiano das instituições.

Nela figuram, como já foi mencionado, não só aquela violência manifestada pelo extermínio, a agressão física e o abuso sexual, mas também aquela cujos implementos materiais foram substituídos por outros não menos cruéis. Tais instrumentos, muitas vezes subliminares e imperceptíveis, operacionalizam a violência simbólica nas mais diversas formas; entre elas, a negligência (GOMES; FONSECA, 2005, p. 34).

A negligência é entendida como a incapacidade de oferecer às crianças aquilo que lhes é de direito, portanto, fundamental ao seu desenvolvimento pleno, ou seja, as necessidades básicas de qualquer ser humano para sua sobrevivência, higiene, alimentação, sono, afeto e educação. Segundo o ECA, qualquer forma de ação ou omissão contra a criança não é aceitável e está passível de ser punido na forma da lei.

A violência se apresenta como uma ação que utiliza a força, a coação, a privação para conseguir algo e, para praticar essa ação, precisa da intencionalidade de quem a pratica. O autor da ação, segundo Luz (2010), precisa ter consciência de que seu ato pode gerar consequências.

Além disso, os estudiosos chamam atenção para a dimensão moral da violência, que só pode ser assim entendida quando quem age consegue reconhecer o “certo” e o “errado” na vida e nas relações com outras pessoas. Desse modo, a realização de atos violentos pressupõe que a pessoa já tenha desenvolvido a capacidade de compreender e interpretar as situações vividas. Por essas características que define o ato violento (ou a violência), e considerando o desenvolvimento das crianças na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, não há como dizer que as crianças agem de forma violenta (LUZ, 2010, p. 2).

A autora referida acima afirma que, por parte das crianças, não são cometidas ações violentas porque elas ainda não desenvolveram as capacidades de compreender e interpretar situações vividas.

Entretanto, baseados na teoria histórico cultural, podemos indagar essa afirmação levando em consideração alguns conceitos da teoria soviética. Como, por exemplo, as duas formas de processos mentais: o intersíquico e o intrapsíquico. Ao nascer, o indivíduo está inserido diretamente na atividade social “distribuída entre os membros de um coletivo, que é externamente e explicitamente expressa e que é concretizada com a ajuda de diferentes meios materiais e semióticos” (DAVYDOV, 1998, p. 31). É por meio dessa assimilação que o ser conduz seu comportamento e elabora os processos intersíquicos.

Ou seja, essa atividade de assimilação ocorre primeiramente de forma externa, posteriormente, segundo Davydov (1998) baseado em Vigotski, se “transformam” e se “convertem” em processos internos, intrapsíquicos. É na passagem das formas externas, que é realizada coletivamente, através das atividades, que as formas internas, subjacentes e individuais, nesse processo de interiorização, é que ocorre a transformação do intersíquico para o intrapsíquico. Durante esse movimento, ocorre o desenvolvimento psíquico do ser humano.

Dessa forma, podemos nos embasar em Leontiev, conforme escreveu Davydov (1998) e afirmar que o indivíduo se apropria das experiências e das conquistas das gerações passadas. Essa apropriação mostra as relações e vivências entre as experiências individuais e sociais. Durante o processo de apropriação o indivíduo reproduz atividades elaboradas socialmente ao longo dos tempos.

Esta tese de Leontiev propicia os fundamentos para se afirmar que a apropriação ou reprodução pelo indivíduo das capacidades sociais pode ser considerada um tipo particular de atividade. Conseqüentemente, surge e se forma na criança, por um lado, uma forma particular de atividade reprodutiva, por outro lado, sobre esta base, ela se apropria ou reproduz diferentes capacidades concretas (DAVYDOV, 1998, p. 31).

Dessa forma, podemos afirmar que a criança pode reproduzir ações violentas caso esteja em contato com elas, por meio da apropriação externa. Ela é capaz de reproduzir ou até elaborar outras formas. Afirmar que a criança não pratica ações violentas pode nos remeter a uma visão romantizada e distorcida da infância e de seu desenvolvimento, por mais que a criança não tenha a consciência de suas ações em determinado momento de sua vida, pois essa condição é conquistada de acordo com suas vivências.

Segundo Lúria, Leontiev e Vigotski (2014), elas são estabelecidas de maneira sucessiva, em estágios de desenvolvimento histórico, ou seja, a capacidade de avaliar situações de forma crítica e reter na memória para poder ser usada em situação futura se desenvolve nas relações com o meio de maneira gradual e contínua, “a criança, no estágio sensório motor de seu desenvolvimento, ainda não faz distinção entre si e o mundo exterior, e o reflexo dos estímulos diretos recebidos põe ela não vai além das impressões elementares ou de respostas motoras difusas” (LÚRIA; LEONTIEV; VIGOTSKI, 2014, p. 196).

No período inicial de seu desenvolvimento, a criança não faz diferença entre ela e o mundo externo; posteriormente, com as vivências, as relações estabelecidas às formas primitivas de consciência, tornam-se mais complexas e começa a distinção entre o mundo externo e ela. Esses momentos se modificam, na medida em que aumenta a comunicação entre os pequenos e os adultos, a qual resulta na formação da fala, que reorganiza a estrutura do processo psicológico. Enfim, por meio da imitação, a criança pode reproduzir situações na qual elencamos como violenta, por mais que não tenha a intencionalidade ou a consciência do que está fazendo.

Luz (2010) faz emergir outra questão que faz parte da realidade escolar: a indisciplina. A criança, para ser classificada como indisciplinada, teria que possuir certo entendimento das regras estabelecidas pela instituição de ensino, bem como ter desenvolvido plenamente sua potencialidade psíquica, para que possa internalizar as regras institucionais de maneira consciente.

Para Lúria, Leontiev e Vigotski (2014, p. 196), “desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob influência constante da comunicação entre a criança e os adultos”.

A moral, segundo Vigotski (2010), é um comportamento ensinado pelo meio social e cabe ao adulto ajudar a criança a organizar a sua consciência, que está em pleno

desenvolvimento. Não basta dizer à criança o que é certo ou errado. Nas experiências concretas e na relação com o outro é que ela conseguirá superar seus impulsos.

Logo, crianças na educação infantil, quando qualificadas como indisciplinadas, podem estar sendo vítimas de um equívoco, pois, segundo a autora, exige do autor da indisciplina uma intencionalidade e um entendimento de regras. Isso posto, leciona Luz (2010, p. 2), que “não é possível exigir que elas ajam de determinado modo já que, entre as finalidades dessa etapa da educação, está à promoção do desenvolvimento social – a ajuda para que essas crianças possam construir relações com os outros de forma respeitosa”.

As crianças apresentam comportamentos, em determinadas situações, para demonstrar seus sentimentos. Utilizam recursos próprios, como mordidas, empurrões, gritos, puxões de cabelos e tantas outras formas de expressão.

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a fala como um instrumento para a solução de problemas ocorre um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Em vez de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal (VIGOTSKI, 2007, p. 16).

Por meio do desenvolvimento da fala, a criança resolve situações e desafios do dia a dia, além de dominar suas ações impulsivas, organizando seu comportamento. Controla, primeiramente, o ambiente em decorrência; depois, surgem novas organizações do comportamento em que, segundo Vigotski (2007), o intelecto humano constitui o alicerce para o trabalho produtivo.

Assim, por meio da fala, a criança pode dar significado e sentido ao meio em que o psiquismo se constitui e estruturar a consciência. Assim, na infância, adquirem-se as ferramentas construídas social e historicamente. Para Luz (2010), a agressividade infantil é entendida como uma energia para ir ao encontro do mundo e do outro, como uma tendência inata ao movimento e à ação.

As pessoas são, então, desafiadas cotidianamente a encontrar meios de exercer sua agressividade, o que pode ser feito, por exemplo, através das atividades de trabalho e das brincadeiras. Sendo assim, a agressividade não está associada a comportamentos negativos, ruins. Entretanto, essa mesma energia que nos põem em movimento pode passar a ter outra função quando não estamos nos sentindo bem com nós mesmos, com nosso mundo interno. Nessas situações, a agressividade pode ser utilizada de modo a hostilizar os que estão a nossa volta e é esse sentido que pode ser tida como um sinônimo da violência. Mesmo com essa segunda finalidade, os atos de agressividades hostis podem ser vistos como um pedido de socorro por parte da criança,

como uma tentativa de encontrar no ambiente algo que a ajude a restaurar um equilíbrio interno perdido (LUZ, 2010, p. 2).

A agressividade é entendida como uma energia que impulsiona o movimento, podendo ser canalizada para várias áreas de atuação humana, como o trabalho e a brincadeira, mas também pode ser direcionada para outra área, para sinalizar que algo não está bem. A criança, quando exposta à situação que lhe cause algum perigo, pode agir de maneira hostil, impulsionada por essa energia para se defender. Essa energia, muitas vezes, é entendida como sinônimo de violência, no entanto, é uma tentativa de encontrar o equilíbrio perdido em seu ambiente.

O estudo sobre a violência na educação infantil requer atenção às especificidades dessa etapa de ensino, para que não se cometa equívocos e nem se propaguem concepções errôneas a respeito do desenvolvimento infantil.

2.4.1 Relação da rotina, prática pedagógica e violência

Para início de conversa, elucida-se o significado de cada um dos termos: **prática pedagógica** e **rotina**. Posteriormente, demonstra-se de que forma as referidas ações podem servir como instrumentos de propagação da violência na educação infantil.

Gomes e Fonseca (2005) afirmaram que há um processo de banalização com relação à problemática da violência, fomentada principalmente pela mídia, que expõe as situações ocorridas de maneira sensacionalista. A violência é sempre apresentada como crime, violência doméstica contra a mulher, contra a criança e adolescente etc. Essa associação da violência com o crime causa maior impacto, choca, produz indignação. Os autores acrescentam que “é necessário ter em mente que a criminalização da violência leva a uma visão unilateral do fenômeno e, conseqüentemente, ao ocultamento de outras formas de violência, hoje descritas tanto nacionalmente quanto internacionalmente” (GOMES; FONSECA, 2005, p. 33).

Observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes a autoridade (KUHLMANN, 2000, p. 13).

Kuhlmann (2000) relatou algumas formas de manifestação da violência e como ocorrem nos centros de educação infantil, em momentos em que deveriam ser privilegiados o aprendizado, a coletividade e a afetividade. Em contrapartida, porém, o que predomina são ações que invalidam a condição de criança cidadã, pois elas são obrigadas a permanecer

sentadas ao redor de mesinhas, com suas cabeças deitadas sobre os braços na hora do descanso - situação ocorrida no interior paulista e presenciada pelo autor. Evidencia-se uma ação que deveria ser de descanso, mas que se transforma em uma privação, em que a criança fica imóvel em uma posição de total desconforto. Esse relato ocorreu em um lugar específico, mas situações como essa acontecem pelo Brasil.

Outra situação relatada pelo autor supracitado ocorreu em uma capital nordestina, em que crianças comiam em mesas para adultos, muitas vezes, em pé, pois as mesas adequadas a elas não eram usadas para não sujar o espaço pedagógico. Outra situação observada e muito comum nas creches é um fato que ocorreu na região sudeste: bebês presos nos berços como animais enjaulados, por um longo período. Situações como essas, infelizmente, ocorrem com frequência e promovem uma apatia educacional, reproduzindo a violência de maneira sucessiva, ou seja, as práticas pedagógicas estão tão fossilizadas que uma ação violenta gera outra, conforme vão surgindo as demandas do cotidiano.

Essas formas de violência, que não chocam, mas que estão ocultas na rotina e nas práticas pedagógicas, norteiam o trabalho em muitas instituições de ensino. Ações como essas relatadas acima são tão perversas quanto às outras formas, contudo, por não serem explícitas, tornam-se banalizadas, presentes de forma vigorosa causando prejuízos às crianças que frequentam instituições educativas.

Para Libâneo (2004), a pedagogia é responsável por viabilizar a educação, ou seja, através da educação formal⁵, a criança se apropriará da cultura produzida social e historicamente, de forma intencional, sendo a pedagogia o canal para que a mediação cultural se realize.

Ante as necessidades educativas presentes, a escola continua sendo um lugar de mediação cultural, e a pedagogia ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos [...] pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

É por intermédio da pedagogia ou da prática pedagógica que o professor desenvolve seu trabalho, de maneira intencional e consciente, e proporciona o processo de internalização da cultura na criança. A aquisição da cultura realiza-se com base nos conceitos científicos, visando o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico. Portanto, a singularidade da

⁵ Libâneo (2010, p. 31) define educação formal como: “Instância de formação, escolares ou não, onde há objetivos educacionais explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática”.

educação infantil deve ser pensada no planejamento das vivências, enquanto a criança está na instituição.

Por conseguinte, na educação infantil, a partir do momento em que a criança chega à instituição, todas as ações ali propostas devem ser pautadas na ética, no respeito, na dignidade e serem consideradas ações pedagógicas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as propostas pedagógicas devem ser pautadas nos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais sejam:

Éticos: autonomia, da responsabilidade, do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferenças culturais, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

As Diretrizes, no artigo 4º, apresentam a criança como sendo sujeito de direitos, ou seja, sujeito que tem necessidades, desejos, autonomia, participação ativa na sociedade, porém esses princípios na prática não são respeitados. Diariamente, as crianças são privadas de liberdade, de respeito, de desenvolver sua criatividade e de uma educação integralizada.

Tal violência não é aparente. Ela despoja a criança de maneira sutil, impede que usufrua de seus direitos políticos, éticos e estéticos. A violência apodera-se da prática pedagógica, desvirtuando-a e, de forma camuflada, interferindo constantemente no trabalho do professor. Muitos trabalhos denotam como a prática pedagógica pode ser um instrumento a serviço da violência.

Nos estudos de Iza e Mello (2009), realizou-se uma investigação para averiguar as atividades de movimento na educação infantil. Não se trata, porém, apenas de um deslocamento de espaço, essa atividade é uma ação que permite à criança abrir novas possibilidades de exploração no ambiente. Foi observado que a prática do não movimento, limitadora da ação da criança, é imposta por várias atividades propostas pela professora, momento em que as crianças permanecem por longos períodos quietas, envolvidas em atividades que não são de seu interesse.

Luz (2010) também apontou para essa questão do movimento, ao afirmar que as crianças são obrigadas a se comportarem como adultas, conduzidas a ficarem, longos períodos, quietas e caladas, com atividades enfadonhas. Essa visão ‘adultocêntrica’ que se tem da criança é um desrespeito às suas especificidades.

As professoras têm grande desgaste em fazer com que as crianças fiquem quietas e caladas e, ao mesmo tempo, isso acarreta um prejuízo para a criança, pois a creche passa a ter o significado de um lugar onde ela deve conter-se sempre, ficar em silêncio, obedecer sem questionar e, no qual suas ideias, seus gostos, suas opiniões e reflexões não podem ser consideradas. As crianças deixam de ter oportunidades de aprender novos conhecimentos de maneira prazerosa (IZA; MELLO, 2009, 297).

Essas práticas tão comuns nas instituições de educação infantil desconsideram o que é estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, em seu artigo 8, parágrafo 1º, sobre a indivisibilidade das dimensões motoras, afetivas, cognitivas e também do diálogo.

Muitos casos de violência contra as crianças ocorrem pelo fato de que os professores acreditam que sabem o que é melhor para a criança sem levar em consideração as necessidades dela. Essa ideia vem de um modelo tradicional de educação, construído ao longo dos anos, que prega a disciplina e a obediência como mecanismo educativo (LUZ, 2010).

Para que haja disciplina, os professores lançam mão de um repertório variado para “educar” as crianças, por exemplo: o cantinho do pensamento, em que a criança fica separada do grupo para refletir sobre suas condutas e toda vez que fizer algo “errado” volta para a reflexão. Outra forma de chantagear a criança é privá-la de ir ao parque, “melhor ainda”, ela acompanha a turma, mas não pode entrar e brincar. Além disso, para exigir disciplina, colocam-se as crianças todas sentadas do mesmo jeito, utilizando-se de uma expressão muito comum entre os educadores: “sentar com perninhas de índio” ou “posição de chinês” - a frase muda conforme a localidade, mas a ideia é sempre controlar de forma excessiva.

Onde pode estar à violência? Na negação do corpo, na indiferença em torno da necessidade de comunicar-se pela palavra, pelo movimento, pelos gestos. Repentinamente, a violência ocorre. Na explosão de sentimentos e na necessidade de mover, aprender, interagir. Tanto nas crianças, quanto nos adolescentes. Eis que vemos a violência como processo de mediação das relações (ARTERO, 2015, p. 1).

Essas ações são consideradas pedagógicas, mas violentam as crianças. Diariamente, há falta de respeito, falta de atenção e falta de compreensão acerca de como deve ser desenvolvido o trabalho na educação infantil e, principalmente, há falta de um olhar mais atento para a relação professor/criança, a qual conduz a prática pedagógica.

Cera (2010), em pesquisa empírica, constatou que muitas professoras atuavam com total desrespeito ao ser humano: eram hostis, xingavam, humilhavam e ridicularizavam as crianças.

Seja ela na forma de violência física, onde além da agressão do corpo, há negligenciado as necessidades mais fundamentais do ser humano como beber água e ter um espaço digno para se desenvolver, e ainda a violência simbólica, que emerge da falta de estimulação para as crianças se desenvolverem, a dura diferença as necessidades dos pequenos e a falta de autonomia que é destinada a eles (CERA, 2010, p. 174).

Situações como essas, infelizmente, são rotineiras na educação infantil e todas servem para ilustrar como a prática intensional incide como instrumento de violência. Aliás, não se podem chamar tais ações de práticas pedagógicas, pois vai contra o ideal da pedagogia de promover a educação, o desenvolvimento e a possibilidade de a criança ter um processo educativo saudável e pautada no respeito e na dignidade.

Na educação infantil, existe a forte influência da história higienista, que deixou fortes resquícios nas propostas atuais das creches e pré-escolas, o cuidar e o educar precisam estar juntos conforme os documentos legais. Na realidade, o que sempre observamos é uma discrepância nessas ações, a priorização recorrente de uma com relação a outra, de forma excessiva, porque ora se destaca o cuidar, ora o educar, denota-se dificuldades em conciliar essas ações complementares uma a outra. Segundo Oliveira (2012), essas ações necessitam acolher a criança em suas necessidades, e a educação deve ser oferecida de forma integrada, globalizada e não fragmentada em situações isoladas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, todas as instituições de ensino devem: considerar as especificidades do trabalho com crianças de zero até seis anos, compreendidas em toda a sua integralidade no campo afetivo, emocional, social e cognitivo; promover o exercício da cidadania; estabelecer o respeito às diferenças no campo social, econômico, cultural e religioso; respeitar o direito à brincadeira e a expressar-se de maneira livre, bem como primar pelo atendimento aos cuidados básicos (BRASIL, 1998).

Práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam a construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e a individualidade de cada criança seja respeitada (BRASIL, 1998, p. 18).

As práticas pedagógicas que incluem atividades ligadas às necessidades biológicas, tais como: trocar fraldas, ir ao banheiro, beber água e tomar banho, devem promover e desenvolver a criança, o que requer, por parte dos profissionais, atitudes baseadas nos conhecimentos específicos: desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, e não apenas no senso comum. Por exemplo: o banho deve ser um momento de fortalecimento

de vínculos entre professor e criança. Durante a realização dessa atividade, as crianças desenvolvem a autonomia e o autoconhecimento, de forma prazerosa e respeitosa.

Convém que o educador oriente as crianças com relação aos seus pertences pessoais e à higiene. Mesmo que a realização dessa atividade tenha tempo estabelecido para começar e terminar, cabe ao professor planejar e promover, de maneira intencional e consciente, cada ação que envolva as crianças pequenas.

O que se vê, entretanto, em muitos casos, é que quando chega a hora do banho, esse momento torna-se tenso para os professores e crianças. Há muito choro, desorganização, falta de planejamento e conhecimento para a realização dessa atividade habitual. Parte dessa tensão é promovida, pelo fato de as instituições de ensino para crianças pequenas determinarem uma rotina rígida a ser seguida.

A rotina faz parte da educação infantil e serve como recurso para o professor trabalhar de forma organizada. Contudo, através da rotina, criam-se momentos de violência camuflada. Para entender melhor a rotina, como instrumento da violência no trabalho diário de professores, apresenta-se uma discussão sobre rotina, cotidiano e violência.

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade [...] não se pode confundir o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a-histórico, pois o cotidiano é o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento. Desse modo, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano (BARBOSA, 2006, p. 37).

Rosler (2004) apresentou o cotidiano como o espaço em que o indivíduo satisfaz suas necessidades essenciais. Esse processo inicia-se quando o indivíduo é inserido em uma cultura de maneira gradual, apropriando-se dos símbolos produzidos pela coletividade.

De acordo com o autor supracitado, o pensar e o agir devem contemplar a reflexão consciente de maneira crítica, ou seja, as ações devem ser pautadas, de acordo com as necessidades, e reinventadas, conforme for conveniente esse movimento, essa dinâmica e complexidade. Enfim, essa dialética é a vida cotidiana, a qual deve estar presente na educação infantil.

As rotinas são rituais e hábitos que correspondem a cada grupo, de maneira particular. Constituem-se como instrumentos da alienação quando não se levam em consideração o movimento, a imaginação e as necessidades do indivíduo. No caso da educação infantil, as

rotinas foram criadas para normatizar o ambiente, criar uma sequência de ações que não podem sofrer alterações, sair da ordem.

Em sua pesquisa empírica, Barbosa (2006) constatou que as rotinas são muito semelhantes: têm os momentos de higiene, entrada, saída, refeições, sono e as músicas, que são utilizadas como forma de anteceder momentos da rotina.

Assim, a rotina na educação vem sendo elaborada para controlar o tempo e o espaço dos professores e das crianças, por meio de sequências rígidas de atividades, que não possibilitam o desenvolvimento, a criação, a espontaneidade e a comunicação.

Os ritmos biológicos, que em geral, são atendidos nas rotinas dos primeiros anos – as crianças dormem quando desejam, comem com os colegas, mas também podem comer fora do horário – são progressivamente abandonados por outras atitudes: não é hora de ir ao banheiro, não se pode tomar água, não se pode mexer na lancheira antes da merenda, está na hora da sesta e tem que dormir obrigatoriamente (BARBOSA, 2006, p. 37).

Observamos uma falta de reflexão com relação à organização e normas estabelecidas em muitos CEINFs. Entendemos que as normas são importantes em qualquer lugar em que haja pessoas dividindo o mesmo ambiente, mesmo assim questionamos a forma de utilização do tempo e a organização que privam as crianças de seus direitos, de sua individualidade e, principalmente, de suas necessidades. Vigotski (2003) apresentou a importância dos hábitos na formação consciência e da condição humana, pois, segundo ele, é através da repetição que a criança aprimora os costumes internalizados na prática social.

Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto. A capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra pessoa parte necessária de sua atividade prática (VIGOTSKI, 2003, 249).

Para Vigotski, o hábito é um processo pelo qual uma ação é realizada repetidas vezes, tornando-se automática, podendo também ser denominada de exercício. O ser humano é um “complexo vivo” de hábitos, e cabe ao professor trabalhá-los de forma significativa, pois serão aproveitados pelas crianças, em situações futuras, na sua vida prática. Os atos mais insignificantes podem representar um “sentido enorme e significativo”. Reitera Vigotski (2009, p. 250) que “um gesto descuidado, um movimento casual e uma travessura inocente, deixam marcas no sistema nervoso, e essa marca sempre se manifesta, talvez de forma imperceptível para nós, porém perceptível para o organismo”.

Nesse contexto, a rotina organizada na educação infantil impacta, de maneira decisiva, na constituição cognitiva da criança, já que é mediante ações colaborativas entre os sujeitos que a criança internaliza os instrumentos e os símbolos da cultura e constitui sua personalidade.

Existem dois grupos de atividades bem definidos na educação infantil, as atividades de “cuidados” e as “atividades pedagógicas”. Na teoria, cuidar e educar deveriam ser uma só ação, mas, na prática, há um entendimento diferente desta concepção. As atividades de cuidado incluem banho, refeições, sono etc. As atividades pedagógicas são aquelas ligadas à pintura, desenho, música, brincadeiras, entre outras. Ressalta-se a importância de não se dividir as práticas do cuidar e educar, que são indissociáveis, pois a prática pedagógica engloba todas as ações que promovem o bem-estar da criança, sua instrução e seu desenvolvimento.

É fundamental, então, pensar na educação infantil como uma forma integrada, pautada na alegria, nas vivências significativas e na criação para que, por meio do deleite das atividades, constitua-se a personalidade da criança de maneira positiva e de maneira emancipatória.

2.4.2 Violência e prática pseudopedagógica

As práticas que violam os direitos, ocorridas nas instituições de ensino são nocivas ao desenvolvimento saudável das crianças, entretanto, são tão recorrentes que, neste trabalho, optou-se por chamá-las de prática *pseudopedagógica*. Pseudo, segundo o dicionário online de português, é um prefixo grego, sinônimo de enganador, errôneo e falso, ou seja, expressa exatamente o que algumas práticas realizadas no trabalho com crianças são: enganadoras, erradas e falsas, pois não promovem um processo educativo emancipatório.

Adota-se esse termo para diferenciar, então, as práticas pseudopedagógicas, que privam a criança da condição de sujeito de direito (o que entra na categoria de violência), das práticas pedagógicas realizadas nos CEINFs, que contemplam a apropriação da cultura e do conhecimento, através de diferentes linguagens, pautadas no direito à proteção, à saúde, à liberdade, à brincadeira, à convivência e na ação colaborativa, conforme estabelecido nas Diretrizes.

A violência, por ser uma ação multifacetada, na educação infantil, se faz presente de diversificadas maneiras e de forma silenciosa; contudo, há que se atentar para seus ângulos

mais elaborados, pois violência é sempre violência e, qualquer que seja a amplitude deste fenômeno, sempre traz prejuízos ao desenvolvimento das crianças.

Vigotski (1999) chamou de comportamento fossilizado condutas humanas que tiveram sua origem em tempos remotos e que são conservadas e praticadas mecanicamente. Não há questionamentos e as reflexões sobre essas práticas são apenas reproduzidas de forma contínua.

Vale destacar que alguns comportamentos fossilizados na educação infantil são heranças de épocas em que a concepção de criança e infância eram diferentes. O atendimento às crianças que frequentavam instituições era pautado na higiene e bem-estar físico, para atender os filhos dos pobres. Muitas práticas, surgidas no início do século XIX, ainda se fazem presentes nas instituições, como, as orações, as músicas e a organização da rotina. Para Bernardes (2010, p. 308), essas são ações “perpetuadas pelas significações que medeiam o movimento de apropriação da produção humana”.

As práticas fossilizadas perderam sua essência original, devido à sua característica automática, criando grandes contradições e, como foram constituídas em tempos remotos, não apresentam sentidos significativos para a atualidade, mesmo assim, perpetuaram-se na educação infantil.

Apresentam-se, assim, algumas práticas que ocorrem nos CEINFs, rotineiramente, e que violam e privam as crianças de vivenciar situações prazerosas, significativas e de instrução, consideradas pseudopedagógicas porque são realizadas de forma fossilizada e negam as especificidades dos sujeitos subordinados a elas. Visa-se abrir novas formas de reflexão para pensar a educação. Tais práticas envolvem atividades, como, as refeições, o sono, as músicas e os eixos de trabalho.

2.4.2.1 As refeições

A alimentação é fundamental para a sobrevivência, assim, para que uma pessoa se desenvolva, é necessário que ela se alimente. Segundo Rossetti-Ferreira et al. (2011), o homem, ao contrário dos animais, não come apenas com o propósito de matar a fome; come para poder estar com amigos, para comemorar, para se divertir, para ficar feliz; enfim, as refeições têm um “significado social”. A criança, com o passar do tempo, também percebe que nos momentos das refeições pode se relacionar com o outro.

A comida vai adquirindo significado social ao mesmo tempo em que é uma explosão de formas, sabores, texturas e cores. A vontade da criança de pegar, olhar, sentir, cheirar, faz o contato com a comida virar uma festa. Festa para uns, bagunças para outros. Na nossa pressa, muitas vezes, achamos que essa exploração da comida não passa de uma grande confusão. Acabamos tão irritados com a sujeira que dificilmente a deixamos comer só, atividade que a criança gosta de fazer (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2011, p. 130).

A alimentação faz parte de um processo educativo contínuo, como qualquer outra atividade. Para tanto, é na ação colaborativa com os adultos e seus pares, que essa ação irá promover o ato educativo; é durante o momento das refeições que as crianças irão explorar todas as possibilidades de sabores, de texturas e cheiros. Entretanto, o que se encontra, na prática, são situações de muita tensão.

Geralmente, as refeições nos CEINFs ocorrem no mesmo horário para todas as turmas, em um único refeitório, com exceção do berçário que, geralmente, tem um horário e local diferenciado. As crianças, ao se encontrarem com os colegas de outras salas, ficam eufóricas e querem conversar, mas todos falando ao mesmo tempo gera um barulho ensurdecedor. Algumas fazem birra para não comer e, por aí, discorrem as diversas situações desse momento da rotina, que encontram nas regras o controle social.

As crianças devem ficar quietas e abrir a boca somente para colocar comida. Devem comer tudo o que lhes é servido, porque faz parte do cardápio do dia. Mesmo sem o hábito de comer aquele tipo de refeição, são obrigadas a comer “porque faz bem para a saúde”. Situações como essas desrespeitam as especificidades da criança, suas preferências, e sua espontaneidade, e um momento que deveria ser de satisfação, torna-se uma violência pseudopedagógica.

Submetê-las a uma rotina “escolarizada”, no pior dos sentidos, ou seja, uma rotina sem significado, apenas com tarefas a cumprir, onde todos fazem tudo ao mesmo tempo, não é conveniente. Quando estamos numa mesa com amigos ou familiares, cada um se serve do que gosta. Por que, então, as crianças são obrigadas a comerem, todas o mesmo alimento? [...] (CARVALHO; ORTIZ, 2012, p. 88).

Tais práticas pseudopedagógicas não veem a criança como uma pessoa dotada de capacidades e competências. O hábito alimentar deve ser um processo educativo construído, diariamente, com diálogo, respeito, conhecimento, e não por imposições. Cabe ao educador desenvolver, em sua prática, a reflexão, pautada em conhecimentos teóricos, sobre o processo de instrução e desenvolvimento da criança.

2.4.2.2 O sono

O ser humano, ao nascer, leva algum tempo para adaptar-se aos ciclos temporais, como o dia e a noite. Segundo Paschoal, Amaral e Pantoni (2014), os mecanismos internos que preveem alterações ambientais são chamados de ritmos biológicos, os quais regulam o estado de sono ou vigília; sendo que, essa última, caracteriza-se pelo momento de maior disposição às atividades. Enquanto o sono suspende, temporariamente, as atividades sensoriais e motoras, o sistema nervoso central continua realizando suas atividades de maneira intensa.

É durante o sono que muitos hormônios são produzidos, pois há um relaxamento dos músculos e o sistema imunológico é fortalecido. Sono e vigília são muito importantes para a saúde do indivíduo. Entretanto, a introdução da atividade do sono, como parte integrante do currículo e como um dos itens da rotina, em uma creche ou pré-escola, torna-se uma ação de controle sobre a criança, deixando de ser uma atividade promotora de saúde e bem-estar físico e psicológico.

Santos (2006) afirmou que as crianças com faixa etária de zero a três anos apresentam o sono bifásico, dormindo em dois momentos: durante a noite e em algum momento do dia, conforme sua necessidade. Porém, cada uma apresenta um ritmo e pode variar, de acordo com as influências externas.

No entanto, em instituições de Educação Infantil, a prática do sono é um acontecimento cristalizado, tido como necessário sem que se saiba suas razões. Em geral, tem-se por certo que as crianças precisam descansar, pois, caso contrário, ficam agitadas e, portanto, incontroláveis. De uma maneira geral, o sono não chama a atenção nem dos educadores e nem dos gestores da escola. Assim, parece-me, a princípio, que é preciso refletir sobre se ele é (ou não) imprescindível para todas as crianças (SANTOS, 2006, p. 62).

Geralmente, nas instituições de educação infantil, as crianças precisam dormir após o almoço, por várias razões, entre elas, para não ficarem agitadas no período vespertino ou por conta da organização da instituição, que no horário do almoço, tem uma redução no quantitativo de funcionários que saem também para almoçar, “então é necessário que as crianças durmam”.

Nota-se uma padronização desse momento nas instituições de ensino, modelo histórico construído e mantido sem questionamento e sem respeito às especificidades da criança que ali está e que é perpetuado como se fosse uma condição que precisa ser mantida.

Alguns professores agem de forma mecânica, tentando adormecer as crianças e utilizando técnicas, muitas vezes, duvidosas, como, por exemplo: virar a criança de barriga para baixo e não a deixar se mexer, pois, “assim o sono chega mais rápido”; ou sacudir a criança bem forte, porque “com o embalo, o pequeno relaxa melhor”. Já se observou, inclusive, o professor colocar as pernas sobre a criança para ela ficar imóvel e dormir. Ações como essas requerem reflexões e conhecimentos específicos, com relação às reais necessidades da atividade do sono para as crianças.

O currículo da educação infantil também gera muitas contradições. É importante ressaltar que ele deve ser organizado a partir de práticas que possam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos científicos, visando promover uma educação plena da criança de zero a seis anos. Também, a criança constrói sua identidade com base nas suas experiências e não na imposição de uma rotina rígida.

A criança de creche deve logo aprender a esperar a vez, a ficar sozinha, a obedecer em qualquer circunstância, a se contentar com pouco. Ela precisa aprender a dominar a vontade, o que na prática pode significar abandono, coerção e o descumprimento de seus direitos, como comer na hora em que tem fome ou dormir quando tem sono. O importante é ser “disciplinado” e obedecer à ditadura do relógio, estabelecido para o bom funcionamento institucional. O foco da organização institucional não é a criança, mas a própria instituição, seus profissionais [...] (CARVALHO; ORTIZ, 2012, p. 87).

Profissionais da educação infantil devem pautar-se em propostas pedagógicas, considerando a criança como um sujeito que tem desejos, necessidades particulares, e que as ações colaborativas e relações vivenciadas no cotidiano são capazes de auxiliar na construção de sua personalidade. Ou seja, a criança é capaz de internalizar a cultura produzida historicamente, mas também possui a capacidade de reproduzi-la e de criar novas formas de relações com essa cultura. A atividade do sono, quando realizada de forma pseudopedagógica, é uma ação violenta, no sentido de transformar as necessidades infantis.

Os horários de sono e repouso não são definidos a priori, mas dependem de cada caso, ou de cada tipo de atendimento. A frequência em instituições de educação infantil acaba regulando e criando uma constância. Mas importante que haja flexibilidade de horários e a existência de ambientes para sono ou para atividades mais repousantes, pois as necessidades das crianças são diferentes. Desaconselha-se manter os bebês e crianças que estão dormindo, ou desejando fazê-lo, em ambientes muito claros ou ruidosos e recomenda-se prever brincadeiras, atividades, materiais e ambiente adequado para aqueles que não querem dormir no mesmo horário (BRASIL, 1998, p. 60).

Ciente das diversas dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação infantil, devido às condições precárias oferecidas ao desenvolvimento de seu trabalho, é necessário repensar algumas práticas; aliás, esse é o dever de todos que se comprometem a oferecer uma educação a crianças tão pequenas. Ressaltamos que a questão da violência na educação infantil está engendrada em condições elaboradas pelas próprias instituições, mas também por questões mais estruturais, como, políticas e econômicas que incidem diretamente na prática pedagógica.

Outra questão que precisa ser abordada é em relação ao preconceito, por meio do trabalho manual e dos cuidados de alimentação e higiene, os quais recebem conotação de trabalho doméstico, resultando “na desqualificação do profissional que trabalha com crianças menores e na divisão de trabalho entre professores e auxiliares” (KUHLMANN, 2000, p. 13). Isso gerado muitos conflitos nos CEINFs. Muitas vezes, essas atividades ficam sob a responsabilidade das professoras auxiliares e, por serem atividades consideradas de menor importância, são vistas como hábitos rotineiros e não como atividades promotoras de desenvolvimento e autonomia.

2.4.2.3 As músicas

Dentre as muitas práticas no cotidiano da educação infantil, o uso das músicas infantis é uma atividade recorrente, utilizada de forma aleatória como sinal para iniciar ou anteceder novas atividades e também como mecanismo de ordem na sala, aviso da hora do lanche, da hora do descanso e, por fim, da hora da saída.

Vale lembrar que é por meio da fala que o sujeito se constitui como ser histórico e social, reiterada pelo conceito vigotskiano, em que pensamento e fala são dinâmicos e responsáveis pela constituição das funções psíquicas superiores e construção da personalidade.

Em Vigotski o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) da criança. O conteúdo da experiência histórica do homem, embora esteja consolidado nas criações materiais, encontra-se também generalizado e reflete nas formas verbais de comunicação entre os homens sobre estes conteúdos. A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem, possibilitando, assim, que a natureza social das pessoas se torne igualmente sua natureza psicológica (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

Com músicas infantis, os professores preservam costumes e valores da sociedade. Essas melodias são aparentemente inofensivas, poéticas e ingênuas, cheias de simbolismos e, com essa ludicidade, disseminam-se os conteúdos historicamente organizados.

Por meio das músicas infantis apresenta-se às crianças uma realidade distorcida, preconceituosa, muitas melodias estão impregnadas de ideologias. Pode-se observar, nas melodias infantis, várias intenções, como, por exemplo, a necessidade de controlar o corpo ou as ações dos pequenos. Conforme Craidy e Kaercher (2001, p. 126), em determinada escola, as crianças ouviram a seguinte música para aprenderem a se comportar: “tchu tchu tchu...” ou “guarda, guarda, guarda bem direitinho...”, ou ainda, “pego a chavezinha, tranco a boquinha...”.

Há uma evidente tentativa de “domesticar” o comportamento da criança através da música. Toda a naturalidade e espontaneidade que cada situação pode proporcionar aos pequenos, de maneira subjetiva e através do diálogo, é substituída por ações homogêneas, disciplinares e sempre com tom de ameaça, reforçando a relação de poder, por exemplo, senão fizer direitinho “pego a chavezinha e tranco a boquinha”. As crianças, no entanto, precisam de atividades ricas, nas quais possam expressar todas as suas possibilidades de movimento, de comunicação, de expressão.

O sentido dado às músicas, no contexto da educação infantil, precisa ser repensado para que não haja ritualização das práticas pedagógicas. Como afirmam Craidy e Kaercher (2001, p. 125), “as regularidades observadas diariamente são incorporadas como absolutamente normais, enquanto os conhecimentos novos são ignorados e rejeitados pelo pensamento habitual”.

A educação musical deve, antes de mais nada, desenvolver nas crianças a alegria proporcionada pela música, a alegria pelo belo, pelo lúdico, pela autoexperiência criativa nos espaços da música. As canções e as práticas pedagógicas repetitivas devem ser repensadas. Como educadores musicais, devemos “capacitar” nossas crianças para a alegria pessoal pela música (MELO; ALMEIDA, 2013, p. 24163).

O diálogo, que deveria nortear as relações de instrução, torna-se um monólogo claro do professor, e a criança fica à espera de poder se comunicar apenas quando solicitada. Essa relação assimétrica reflete o tipo de opressão que as crianças vêm sofrendo nas escolas infantis e também na sociedade.

É importante ressaltar que as músicas refletem os conceitos de cada época da sociedade e, cada vez que uma música limita a condição da mulher apenas às funções domésticas, valoriza o consumismo, privilegia a relação baseada no poder do mais forte. Tais

músicas, carregadas de representações de dominação, violência e discriminação, permanecerão povoando, de maneira determinante, as relações sociais, e esses valores estarão se cristalizando e se propagando no meio, de forma melódica e nociva.

Conforme Souza (2000, p. 27), “ao retornar para si o olhar e as palavras impregnadas de sentidos que o outro lhe transmite, a criança acaba por construir sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que este olhar e estas palavras lhe revelam”.

Ao longo do tempo, a música na educação infantil vem atendendo a vários propósitos: para antecipar momentos da rotina, para trabalhar datas comemorativas, para trabalhar conteúdos como números, alfabeto, dias da semana etc. A música acaba sendo utilizada de maneira indiscriminada e sem objetivos claros. É um instrumento que violenta a criança de forma sutil, ou seja, torna-se uma prática pseudopedagógica, se utilizada sem as reflexões necessárias.

Quando criticamos o uso inadequado das músicas infantis, não estamos de forma alguma fazendo apologia à sua extinção no trabalho pedagógico, pelo contrário, valorizamos o uso da palavra como meio para o desenvolvimento infantil. Conforme Leontiev, a fala, a consciência e o pensamento estão relacionados em sua gênese. Nesse processo, a fala não é apenas o meio de comunicação entre as pessoas, ela é também um meio, uma forma de consciência e de pensamentos. Por meio da palavra “torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade” (LEONTIEV, 2004, p. 94).

Para Vigotski, a arte é um fenômeno humano que decorre das relações do homem com o meio físico, social e cultural, onde se multiplicam diversas faces e nuances que caracterizam o indivíduo como pertencente a esta ou aquela cultura. A arte, como fenômeno social.

A teoria vigotskiana pressupõe que os fenômenos são percebidos como processos em movimento e mudança, no qual existe a mediação, decorrente do uso dos instrumentos e dos signos, mecanismos, esses, que transformam a vida social e cultural da sociedade (OLIVEIRA, 2012).

A música é a expressão de uma cultura, envolve sentimentos, linguagens, está em todos os setores da sociedade. Como elemento de uma sociedade, faz parte também dos currículos da Educação Básica, portanto, essa arte não pode deixar de ser discutida nos meios educacionais.

2.4.2.4 Os eixos de trabalho

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil foi organizado para orientar o trabalho na referida etapa de ensino. É uma referência e apresenta como deveria ser

realizado o trabalho, de forma a garantir os direitos das crianças. Os eixos de trabalho são agrupamentos de experiências, para serem exercidas de maneira a proporcionar um desenvolvimento integral à criança. Dentre eles, se encontram: Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo, tendo-se como objetivo principal a construção da identidade e autonomia das crianças, linguagens como Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. Essas linguagens foram agrupadas com o intuito de oferecer às crianças formas de elas se apropriarem dos símbolos e instrumentos historicamente elaborados. Esses eixos ou linguagens foram organizados para promover ações educativas; entretanto, quando não entendidos e organizados de maneira incorreta, submetem as crianças a uma rotina fatigante, sem sentido, com práticas pseudopedagógicas.

As instituições de educação infantil deveriam ser lugares que proporcionassem às crianças vivências de conhecimento sobre o mundo, por meio dos “sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico” (CUNHA et al., 2012, p. 17).

Fazer com que as crianças tenham liberdade de expressão e que possam experimentar as múltiplas linguagens, como a música, dança, artes, leituras da literatura infantil clássica brasileira, história em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras (SOUZA; 2008, p. 277).

Todavia, o que se percebe são currículos estruturados de maneira que as experiências vividas pelas crianças não se relacionam, devido aos “conteúdos” serem organizados superficialmente. Dessa forma, o trabalho acaba fragmentado, despedaçado, como se a criança fosse dividida em partes para se desenvolver e aprender.

Tudo isso leva-me a pensar que a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar da curiosidade e do desafio e a oportunidade para a investigação (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 21).

As propostas pedagógicas devem respeitar as crianças, oferecer condições para aprenderem de forma desafiadora, num processo de construção de sua identidade positiva, em uma ação colaborativa com adultos e seus pares e alimentada por experiências pautadas na brincadeira, na fantasia e na criação. É direito da criança ficar em um ambiente livre de tensões e coerções.

Saviani (2012) ressalta que, na elaboração do currículo da educação infantil, deve-se ter a participação conjunta de todos os envolvidos com a questão educacional. Os principais

envolvidos são os professores que atuam diretamente na efetivação dos currículos na prática, dessa forma, eles não podem ficar alheios à elaboração destes.

Elaborar, planejar, realizar e avaliar o currículo são ações que exigem fundamentação teórica sobre diversos aspectos pedagógicos e suas implicações filosóficas, sociológicas, psicológicas, éticas, estéticas, técnicas, bem como suporte científico nos vários domínios do saber humano. Implicam, acima de tudo, compartilhar constante de reflexões sobre a prática educativa, em uma perspectiva histórico-crítica (SAVIANI, 2012, p. 58).

Pensar na elaboração do currículo dessa forma significa falar em políticas curriculares, ou seja, uma forma de organização que exige das instituições escolares e dos sistemas educacionais vigentes, mudanças profundas, tanto dos setores intermediários como dos Órgãos Gestores. Transformações que pressupõem mudanças salariais, formação, jornada, condição de trabalhos e investimento na valorização do professor (SAVIANI, 2012).

Finalizando-se a discussão sobre a violência contida em práticas pseudopedagógicas, evidencia-se um problema muito sério, que insiste em permanecer nas práticas da educação infantil, desrespeitando as crianças, as diferentes culturas e a história: trata-se do calendário de festividade adotado pelas instituições.

Corroborar-se com Barbosa e Horn (2008) sobre as críticas tecidas a essa forma de trabalho, pois, no decorrer do ano letivo, as crianças são forçadas a voltar suas energias às datas comemorativas - práticas pseudopedagógicas que não oportunizam instrução significativa e são repetidas em todos os anos de vida da criança, enquanto ela permanecer na educação infantil. Os conhecimentos trabalhados são fragmentados, simplórios e, muitas vezes, equivocados.

Em setembro, exercícios marcham ao nosso redor com chapéus de papel; na páscoa, orelhas de coelhos enfeitadas com algodão enfeitam as cabeças das crianças, em abril, é frequente encontrarmos muitos índios saindo das escolas pintadas com três riscos na bochecha (azul, vermelho e amarelo) e com uma pena na cabeça. Será esta uma maneira respeitosa de se trabalhar com as nações indígenas brasileiras, pasteurizando-as, americanizando-as [...] as escolas desrespeitam tanto os indígenas quanto as crianças com essas caricaturas [...] (BARBOSA; HORN, 2008, p. 39).

Trabalhar as tradições e culturas da sociedade é fundamental, mas é preciso que essas práticas tenham significado e promovam a construção de novos conhecimentos. A complicação está em comemorar apenas para manter práticas fossilizadas, o que, certamente, não promove a apropriação das heranças culturais dos povos indígenas, afrodescendentes e outras etnias que ajudaram a construir nossa identidade.

Os profissionais da educação infantil passam o ano preocupados com as várias datas comemorativas e se esquecem da principal função da escola infantil: o desenvolvimento da criança de forma plena. Além das datas comemorativas, são perceptíveis várias outras práticas pseudopedagógicas corriqueiras, nas instituições destinadas à criança de zero até seis anos.

Como visto, a organização do espaço, do tempo, da rotina nos CEINFS incide diretamente na constituição do sujeito em desenvolvimento.

Assim, o espaço na educação infantil não pode mais ser visto somente como um local de trabalho, onde ocorre a rotinização da infância e estabilização das regras escolares, isto é, um elemento a mais no processo educativo, mas, antes de tudo, precisa ser compreendido como instrumento e espaço de produção de sujeitos com diferentes realidades sociais e históricas (SOUSA, 2006, p. 141).

A criança cidadã necessita ser tratada com ética e, por conseguinte, ter acesso ao que foi produzido historicamente e socialmente, por meio de situações significativas e vivências enriquecedoras, visando a troca de experiências, de maneira colaborativa com outros indivíduos, e a ampliação de suas experiências sociais, em um movimento dialético de instrução e desenvolvimento.

Contudo cabe salientarmos que em momento algum estamos culpando ou julgando os professores que atuam nesta faixa etária, uma vez que eles também se encontram em situação complexa, reféns que são das demandas curriculares apresentadas e das condições de trabalho e formação por vezes precárias (SAVIANI, 2012, p. 102).

Acredita-se que analisar a situação de violência na educação infantil e a participação do professor nesse evento é uma maneira de superar as formas fossilizadas das práticas pedagógicas e construir novas possibilidades para a educação de crianças pequenas. Os professores não são os culpados da violência na escola, bem como as crianças também não o são. Porém, requer-se uma análise crítica da realidade para fazer parte de um processo sócio-histórico que precisa ser superado.

Uma prática em que a criança seja sempre o elemento norteador, sendo respeitada em suas etapas de desenvolvimento e priorizada quanto à os seus direitos [...] experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimento, vontades e desgostos, e agindo com progressiva autonomia (SOUZA; DAMÁZIO, 2014, p. 6595).

Para entender a criança como um ser ativo em seu processo de instrução e desenvolvimento, faz-se necessário romper com antigas concepções de ensino. O início desse

rompimento começa por meio de uma boa formação acadêmica, boas experiências e conhecimento científico acerca da criança e seu processo de desenvolvimento e sua constituição.

Na próxima sessão, analisamos a relação do professor com a violência na educação infantil.

2.4.3 O professor e a relação com a violência

No decorrer deste trabalho, foram identificadas algumas dinâmicas das práticas pseudopedagógicas e que, por serem atitudes que desrespeitam os direitos das crianças, podem ser classificadas como ações violentas, no sentido de que transformam sujeitos que estão em pleno processo de desenvolvimento e os impedem de serem vistos como cidadãos em uma condição especial de desenvolvimento e direitos.

Os professores, como sujeitos mais experientes nessa relação de ensino, devem ter consciência de que todas as suas ações interferem no processo de desenvolvimento da criança. A violência é expressa como uma ação transgressora dos direitos da criança em todos os sentidos, seja institucional, pedagógico, de liberdade ou de respeito. Entretanto, a ação do professor atinge de forma direta a relação de sujeitos que estão em etapas diferentes de desenvolvimento, mas que possuem a mesma condição humana e de sujeito que se constitui a partir do meio.

Como uma conversão de uma diferença e de uma assimetria, numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e de opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como uma ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inercia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência (KOEHLER, 2003, p. 2).

Essas ações interpessoais, expressas na relação professor-criança, caracterizam-se como violência quando os professores mantêm uma postura hierárquica, em relação ao sujeito que ele deveria cuidar e educar. A criança é tratada como uma coisa que não tem vontades e necessidades, e que deve se manter inerte às vontades do ser superior (professor), visto esse ter mais anos de vida e, por isso, mais direitos. Assim, a criança fica anulada como sujeito ativo e, ao invés de ser produtora de cultura, passa apenas a ser uma figura passiva e receptora.

Koehler (2003), baseada na “American Professional Society on the Abuse of Children” (APSAC)⁶, apresentou um guia para fornecer pistas da manifestação da violência psicológica. Por não deixar marcas aparentes, na maioria das vezes, é banalizada ou, em muitas circunstâncias escolares, passam a integrar como práticas que fazem parte do cotidiano da criança. Essas pistas podem ser classificadas da seguinte forma:

✓ **Rejeição:** não há um reconhecimento das necessidades da criança por parte de quem é responsável, no caso do CEINF, o professor. Essas necessidades não são valorizadas nem reconhecidas como legítimas. O professor sempre estabelece uma distinção na forma de tratar a criança em comparação com outra.

✓ **Denegrir/difamar:** muitas vezes, tem relação com a rejeição e o depreciar a criança, publicamente, com intuito de humilhar perante os colegas, atribuir apelidos que caracterizam a criança como ser inferior, sem importância.

✓ **Terrorismo:** ameaça a segurança da criança. Tem como característica o uso da coerção, como forma de conseguir algo por meio do terror, do medo, das ameaças, castigos, exigindo, dos pequenos, atitudes não compatíveis com a idade, acessos de raiva incontroláveis por partes dos professores.

✓ **Isolamento/confinamento:** a criança é impedida de se relacionar, de brincar, de explorar o espaço, de ter contato com amigos.

✓ **Indiferença frente às demandas afetivas da criança:** oposta à rejeição, que é uma ação que se apresenta de forma explícita, a indiferença assume uma forma passiva de negligenciar. O professor passa a ser indiferente às necessidades afetivas do sujeito em desenvolvimento.

Tais ações, descritas anteriormente, são muito recorrentes nos centros de educação infantil. Essas relações são pautadas no poder que o professor exerce sobre as crianças, com o intuito de conseguir um comportamento desejável, e muitas dessas ações são legitimadas dentro da instituição, como recursos para a obtenção de uma “boa educação”. A desculpa para esses atos é a de que as crianças vêm de famílias desestruturadas, que não colocam limites a elas e cabe à escola ensiná-las.

Essas formas de comportamentos, psicologicamente violento, envolvem pelo menos três dimensões: poder - no sentido de resolver pelo outro e estão explicitados nas seguintes palavras: decidir, ir contra, impedir, acusar, dar ordens, mandar fazer, causar insegurança, ameaçar; humilhação: ridicularizar, chamar por palavrões, desaprovar; coisificação do outro:

⁶ Disponível em: <<http://www.apsac.org/>>.

esquecer e desprazer, não levar em conta o valor/desejo/necessidade do outro, cometer injustiça (KOEHLER, 2003, p. 4).

Percebe-se, nessas ações, a ausência do diálogo. Como a criança de zero até seis anos encontra-se em processo de aquisição da fala, o professor, na maioria das vezes, não consegue estabelecer uma comunicação sadia e acaba recorrendo a recursos mais convincentes e rápidos. Essa forma de tratamento é historicamente construída e, para combatê-la, é preciso torná-la evidente e analisá-la de forma crítica como Cera (2010) apontou.

Como explicar, então, essas atitudes vindas de um profissional que deveria cuidar e educar com respeito carinho e responsabilidade e, ao invés disso, recorre à violência como forma de manter o equilíbrio e a tranquilidade? Os conflitos que ele tem de enfrentar, diariamente, como, a exaustão emocional e as dificuldades da profissão, colaboram para desencadear sentimentos negativos, prejudicam a relação com os colegas, com as crianças e com o trabalho, de forma geral. Koehler (2003, p. 9) enfatizou que “raiva, irritabilidade, nervosismo, impaciência, ansiedade e sintomas psicossomáticos como dores no corpo” fazem do professor um profissional que sempre trabalha à margem do que a sociedade necessita e recai sobre este todo o fracasso da educação.

Todo ser humano é um ser histórico, e cada ação dele, por menor que seja, está diretamente ligada a um contexto marcado por condições sociais diversas e transformadas nas relações econômicas. Nesse âmbito, a educação, como ação humana, precisa ser analisada de forma a não esquecer o passado, mas ressignificá-lo às ações futuras. O professor, dentro desse cenário, precisa ter uma visão crítica ao analisar o passado, criar novas formas e definir novos ritmos que tornem o trabalho menos alienante e mais significativo, tendo, como ponto essencial, a afetividade.

No entender de Codo (1999), todo trabalho envolve, de alguma forma, um investimento afetivo, seja com outros ou com o produto do trabalho. No caso do professor, a relação da afetividade é condição obrigatória para que o trabalho de educar se concretize. A afetividade é o “catalisador” para que a função de construção de conhecimento seja efetivada na relação professor/criança.

Se por um lado, as tarefas oficialmente atribuídas a estes profissionais são objetivas, de caráter operacional, não necessitando, portanto de investimento afetivo, por outro, cuidar, educar requerem necessariamente a expressão da afetividade. Para que esta função implícita seja realizada com sucesso, entretanto, o vínculo afetivo torna-se obrigatório (CODO, 1999, p. 51).

A palavra afeto vem do latim e significa afeição, carinho - elementos básicos da afetividade entendida como “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma

de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre dá impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza” (CODO, 1999, p. 51).

Para cada ação do ser humano, atribui-se um significado e, por meio dela, a singularidade se faz presente, e o professor constrói sua relação afetiva com o trabalho. A atividade exercida pelo professor de educação infantil, por sua vez, exige um investimento muito maior de afetividade, porque está diretamente relacionada ao cuidado.

O cuidado, por definição é uma relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem-estar do outro. Podemos chamar esta ação de trabalho porque ela se enquadra perfeitamente em nossa definição anterior: é uma relação de dupla transformação entre homem (no sentido de ser humano que cuida) e objeto (no sentido de extremo ao homem; o outro que recebe o cuidado). Na medida em que cuida de outrem, o cuidador se transforma, na mesma medida em que transfere para o outro parte de si e vê neste o seu trabalho realizado (CODO, 1999, p. 51).

Quando não há um envolvimento afetivo positivo de ambos (professor e criança), a relação torna-se tensa, desencadeadora de sentimentos negativos, os quais geram, por parte dos professores, ações violentas que marcam, negativamente o processo de instrução e desenvolvimento da criança, bem como a relação do professor com seu trabalho.

Para Davydov (1988, p. 7), “a atividade humana tem uma estrutura complexa que inclui componentes como: necessidades, motivos, objetivos, tarefas ações e operações, que estão em permanente estado de interligação e transformação”, refletindo uma relação entre o sujeito e a realidade externa, mediada pelas transformações dessa mesma realidade externa.

Com a apropriação, o sujeito reproduz em si mesmo as formas históricas e sociais da atividade. Transpondo essa afirmação para a realidade do professor de educação infantil, ele reproduz toda a história de descaso e desvalorização de sua atividade (DAVYDOV, 1988).

Na educação infantil, a prática docente traz especificidades na ação do trabalho pedagógico, pois as crianças precisam dos adultos para ter muitas de suas necessidades básicas atendidas, requerendo maior atenção, pois o trabalho com crianças pequenas exige dos profissionais uma série de ações que vão além de práticas fossilizadas difundidas pelo senso comum. Essas ações, conseqüentemente, requerem o rompimento com valores e práticas arcaicas, em busca de novos olhares, de transformação e de valorização, de conhecimento científico.

Ao buscar os condicionantes dessa situação, deparamo-nos com problemas que envolvem, entre outros, a ausência de um compromisso político claro com a educação por parte da administração local e a ausência de

compreensão da complexidade da prática educativa papel da educação no processo de desenvolvimento humano, tanto por parte do dirigente quanto por parte do próprio educador. Decorrem daí condições de trabalho que dificultam o desenvolvimento das práticas educativas de qualidade, relações centralizadas de poder que impedem a realização de um projeto educativo coletivo, visões simplistas acerca do processo educativo que impõem formas de trabalho mais voltadas para facilitar a fiscalização sobre os educadores do que propriamente voltadas para qualidade do projeto pedagógico (MELLO, 2001, p. 213).

Ao estudar a violência praticada pelo professor de educação infantil, teve-se a preocupação de adotar uma postura, na qual não se discute o problema sobre uma ótica maniqueísta (dualidade entre bem e mal, certo e errado), tampouco reducionista, focada somente sob um ângulo. As instituições de ensino infantil lidam com uma série de dificuldades, que interferem de forma direta na qualidade de ensino. A falta de compromisso político é um fator muito importante que recai, decisivamente, na vida dos profissionais da educação. Da mesma forma, também há uma resistência do professor e, muitas vezes, uma falta de comprometimento com a profissão, devido a todo o processo histórico de desvalorização da figura docente.

As relações estão pautadas, hierarquicamente, no poder do diretor para com o professor, desse para com o aluno, e o processo educativo fica limitado a práticas simplistas, voltadas sempre à fiscalização de um sujeito sobre o outro. Não se trabalha de forma coletiva e democrática, e sim em relações pautadas no poder e na alienação.

[...] os motivos, os interesses e as necessidades são cultivados, aprendidos de forma intencional ou espontânea e não devem ser vistos como necessariamente verdadeiros apenas porque expressos pelos interessados, pois outros interesses podem se esconder por trás das ideias expressas pelo povo, muitas vezes ingenuamente, contra seus próprios interesses e necessidades (MELLO, 2001, p. 213).

Mediante o processo educativo, todos os sujeitos envolvidos se educam, tanto professores quanto alunos; os professores proativos impulsionam os trabalhos de qualidade no ambiente escolar, sem esperar soluções apenas políticas.

O sentido dado à docência está intimamente ligado, no conceito de Barbosa, Lima e Martins (2010, p. 4), à “dimensão pessoal e à significação que os/as professores/as atribuem ao seu trabalho”.

Historicamente, o trabalho com crianças pequenas em instituições de ensino, sempre esteve atrelado a péssimas condições de trabalho e remuneração baixa, realizado por mulheres, sem nenhum reconhecimento da profissão e sem a exigência de formação adequada. Conseqüentemente, decorreu a desvalorização da profissão, ainda mais por ser

permeada na concepção de “vocação”, “sacerdócio”, “profissão de fé”. O professor tinha que suportar as mazelas do trabalho de maneira digna, sem vislumbrar grandes mudanças.

Essa visão, constituída a partir do século XIV, quando foram abertas escolas elementares para as camadas populares e a igreja, não conseguiu atender à demanda crescente. A partir daí, houve convocados e colaboradores, sem nenhuma formação para assumir o cargo de professor, dos quais era exigido apenas manter uma jura de lealdade “[...] aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário. O termo professor, portanto, originalmente designa aquele que professa” (ALVES, 2001, p. 9).

A lógica da mercantilização no princípio neoliberal transferiu a educação da esfera pública para a do mercado, ou seja, a educação transfigurou-se em serviço a ser comprado, o direito à educação limitou-se a alguns e, para piorar, as empresas privadas impuseram suas regras para a gestão escolar pública (ARCE; ZINGARELLI, 2012).

As novas exigências do trabalho forçaram os professores a dominar novas práticas, novas funções e, com isso, eles realizavam várias atividades, as quais, muitas vezes, não proporcionavam boas condições de trabalho. O ato educativo transformou-se em ato penoso, sem sentido, contributivo a situações de violência.

Da mesma forma que a violência interfere de maneira arrasadora na relação professor/aluno, causando implicações no processo de desenvolvimento e instrução, a afetividade também proporciona profundas mudanças nessa relação. Segundo enfatizou Tassoni (2008, p. 5), é de extrema relevância o “entrelaçamento entre processos afetivos e cognitivos, determinantes no desenvolvimento da criança, bem como o papel das interações sociais para a construção do conhecimento e da própria pessoa”, no caso, também o professor.

Nesse contexto, os professores também precisam assumir novas posturas e compreender a criança como sujeito de direito e produtora de cultura, capaz de se expressar de múltiplas maneiras, ou seja, como um ser que participa ativamente do seu processo de desenvolvimento.

Para tanto, o professor, como colaborador do processo de instrução e desenvolvimento na escola, também necessita ter claro que a violência pode se fazer presente em sua prática pedagógica sob várias formas de expressão. É necessário atuar conscientemente e exercer a profissão de maneira emancipadora e pautada na ética. As ações de liberdade, cidadania, respeito, aprendizado e atuação devem estar presentes nas práticas entre professor/criança e nas diversas vivências que ocorrem nos CEINFs.

3 NAS TRILHAS DA PESQUISA: RASTROS E VESTÍGIOS DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB OS ALICERCES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL



Fonte: Ferrari (2013) - Sonhos – Vento Leste - 2012.

Retrato do Artista Quando Coisa

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa

válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

Manoel de Barros

O capítulo inicia com a pintura de Ricardo Ferrari ‘Sonhos-Vento Leste’ e o poema de Manoel de Barros ‘Retrato do Artista Quando Coisa’, para refletir sobre a forma como a Teoria Histórico-Cultural se relaciona com as práticas educativas; pois ambas as obras traduzem o homem como ser social e em constante movimento.

Esta sessão tem como objetivo, inicialmente, apresentar alguns apontamentos da Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vigotski e seus colaboradores, como abordagem dialética sobre a análise do desenvolvimento humano, relacionado ao ambiente social e histórico, bem como apresentar o papel da escola na instrução e desenvolvimento das crianças. Posteriormente, propõe-se a apresentar os resultados obtidos na pesquisa empírica, por meio de dois instrumentos descritos subsequentemente. Fundamentado no processo analítico dos dados capturados, buscou-se evidenciar os sentidos e significados da violência para as docentes participantes deste trabalho. Adiante, apresenta-se a caracterização do CEINF e dos sujeitos da pesquisa, para uma análise mais ampla do contexto em que estão inseridos. Em seguida, fez-se uma abordagem qualitativa, que possibilitou ao pesquisador captar diversas concepções e formas de apreensão sobre a violência, na primeira etapa da educação básica, dentro de um contexto histórico e social.

A pintura de Ferrari (2013) mostra as crianças em constante relação e é através dessas relações feitas por meio de ações colaborativas entre seus pares e as demais pessoas que elas se constituem como sujeitos sociais. Sempre em movimento, essa constituição busca novos sonhos e desafios. Nesse sentido, Manoel de Barros afirmou que “a maior riqueza do homem é sua incompletude”, assim, o processo educativo perpassa por toda a vida do ser humano e provoca mudanças tornando-nos sempre inacabados.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A teoria histórico-cultural, elaborada a partir dos anos de 1920, que teve como seus precursores Lev Semionovitch Vigotski⁷(1896-1934), Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977), Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1904-1979) e outros colaboradores, foi desenvolvida em um contexto de muitas transformações e conflitos na jovem União Soviética da época acima referida. Nesse cenário, Vigotski, com sua característica interdisciplinar, e

⁷ A grafia do nome desse autor tem sido feita de diferentes formas, neste trabalho, optou-se por escrever o nome de Vigotski dessa forma baseada nas reflexões de Prestes (2010) que analisa as traduções dos trabalhos do autor soviético e tece críticas com relação às traduções equivocadas.

colaboradores suscitaram vários questionamentos quanto à psicologia de sua época, lançando novas reflexões, que afirmava estar em uma crise profunda.

É interessante esclarecer que a Teoria Histórico-Cultural tem seus fundamentos epistemológicos nos pressupostos marxistas e no método histórico dialético que se referem ao homem e sua sociabilidade, aos instrumentos e signos como mediadores do conhecimento, à cultura e à historicidade.

Vigotski não fez uma justaposição de uma ciência filosófica a uma psicológica para elaborar uma nova teoria, tanto que afirmava: “não quero saber de graça, escolhendo um par de citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” (VIGOTSKI apud DUARTE, 2000, p. 80).

Nesse cenário, Vigotski apontou alguns estudos que tentaram construir uma psicologia marxista, “justapondo dados psicológicos empíricos a citações dos clássicos marxistas, sem questionar, entretanto, os pressupostos contidos nas análises dos dados e nos métodos de obtenção dos mesmos” (DUARTE, 2000, p. 80).

Sua intenção foi elaborar uma nova psicologia que explicasse os fenômenos que ocorriam à época, fenômenos esses que acarretaram muitas mudanças no panorama político, social e cultural da Rússia pós-revolução de outubro de 1917, provocando discussões a respeito da nova sociedade. A psicologia, elaborada nesse contexto, deveria romper com a psicologia da época, visando entender o novo homem inserido nessa sociedade, que se configurava de forma diferente.

Vigotski pertencia a uma geração revolucionária que estava convencida de que o homem novo seria gerado através de um conjunto de transformações, entre as quais a educação desempenhava um papel fundamental. Essa inspiração profundamente marxista da obra vigotskiana, que não se limita a interpretar o mundo, mas aspira transformá-lo (CARRETERO in: VIGOTSKI, 2003, p. 12).

Duarte (2000), por sua vez, apontou que, tanto no Brasil quanto no mundo, existe uma corrente para incorporar as ideias vigotskianas a um universo pós-moderno, com o objetivo de descaracterizar Vigotski e a sua teoria dos ideais marxistas e socialistas. Crê-se, contudo, que isso ocorre porque tais ideais são mais bem aceitos em uma sociedade capitalista, afastada da luta contra a dominação do capital e da construção de uma sociedade socialista.

Não se pretende, contudo, suscitar uma longa discussão acerca desse assunto, mas destacar a visão marxista dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-

Cultural e as influências que tiveram sobre Vigotski e colaboradores, como Davydov, Leontiev e Luria, dentre outros.

Acrescenta-se, então, que analisar Vigotski sem contextualizá-lo a partir dos fundamentos marxista e socialista seria desconsiderar tudo aquilo que fundamenta o Materialismo Histórico Dialético e a Teoria Histórico-Cultural (DUARTE, 2000).

Para Facci (2004, p. 153), “o materialismo histórico e dialético entende a sociedade como elaborada pelo próprio homem e este é modificado por ela, melhor dizendo, o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais, é produto e produtor da sociedade”.

As referências de Marx, em Vigotski, também ressaltam a importância do método, do contexto social, em uma abordagem histórica e material. Para isso, faz-se necessário entender que a base marxista se define nas seguintes características: a condição humana, a questão social e a historicidade.

Embasado nessa forma de pensar, Vigotski e colaboradores elaboraram um método para pensar uma nova teoria que está no limiar da educação e da psicologia, que levou em conta a filogênese (desenvolvimento cultural e social da espécie humana), ontogenética (história do indivíduo e seu desenvolvimento). Dessa maneira, ele defendia que o homem se constitui com base nas relações sociais. “Daí sua ênfase na internalização das práticas sociais e sua afirmação de que as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas” (SMOLKA in: VIGOTSKI, 2009, p. 8).

A internalização não ocorre, porém, como uma simples transferência do mundo exterior para o indivíduo; há, porém, todo um processo dialético que transforma a apropriação de práticas sociais em um movimento singular baseado nas vivências concretas. Essa ação dialética presente em Vigotski precisa ser analisada sob a perspectiva de “um todo maior formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural” (DUARTE, 1996, p. 21).

Duarte (2000, p. 84) apresentou a dialética de Marx, adotada por Vigotski, como construção do conhecimento científico, em psicologia, de duas formas: “abstração e a análise da forma mais desenvolvida”.

A análise é o método que busca detectar, no fenômeno, sua forma essencial, mesmo sabendo que chegar à forma pura não é possível, pois o entendimento do fenômeno ocorre sempre de uma forma mediada e concreta. A abstração é a visão que o pesquisador tem do fenômeno, com todas suas especificidades, indo além do que é visível. De tal modo, fica explícita a adesão da ideia dialética e materialista do conhecimento que:

Este novo enfoque nos mostra que a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. Engels assinala repetidas vezes que para a lógica a metodologia da ciência é o reflexo da metodologia da realidade (VIGOTSKI, 1991 apud DUARTE, 2000, p. 88).

A concepção sobre o método de análise e sobre as abstrações do conhecimento evidenciam o pensamento dialético e materialista do conhecimento científico. Isso porque a compreensão da realidade não acontece de forma direta, “há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real” (DUARTE, 2000, p. 89).

Entende-se, então, que o conhecimento científico, compreendido a partir das abstrações da mente, não é algo individual, tampouco uma construção arbitrária da mente, mas resultado da realidade; é a partir dessa base material que se constitui o pensamento. Nesse contexto, a dialética de Vigotski se faz presente em Marx (DUARTE, 2000).

A abordagem do método em Marx justifica-se para apresentar as influências dos fundamentos marxistas em Vigotski, na forma de pensar sobre ciências e aquisição do conhecimento. A discussão em torno da ciência e do conhecimento volta-se para a educação, conforme afirma Duarte:

Nessa concepção vigotskiana do desenvolvimento da personalidade através do conhecimento mais profundo da realidade objetiva, incluídas nesta as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento, evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte (DUARTE, 2000, p. 111).

A educação, como lugar do saber sistematizado, é fundamental para o processo de aquisição do conhecimento, convertendo o conhecimento espontâneo em científico, para que, assim, o indivíduo entenda a realidade, transforme-a, adaptando-se através do trabalho que, segundo Marx, é uma capacidade de antecipar mentalmente as ações, fato que diferencia a espécie humana dos animais.

Duarte (2011) comentou que, para facilitar a assimilação de Vigotski ao universo ideológico capitalista, há uma tentativa de substituir o que o autor soviético escreveu por

versões feitas por seus intérpretes e, na maioria das vezes, deturpando o que foi escrito e atribuindo conceitos que o próprio autor não escreveu em sua vasta obra.

E foi por meio das traduções norte americanas que o mundo ocidental passou a conhecer a teoria histórico cultural; com base nelas foram feitas traduções e publicações em diversos países, inclusive no Brasil e na Alemanha. Atualmente, existem estudos que revelam a trajetória das traduções de L. S. Vigotski no Brasil e que apontam para a necessidade de rever as traduções e a compreensão de conceitos basilares do seu pensamento[...] (LOPES; PRESTES, 2015, p. 2).

Dentre esses estudos, está o da professora Zoia Prestes com uma outra leitura, intitulado “Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski, no Brasil. Repercussões no campo educacional” (2010). Esse estudo apresenta os equívocos e descuidos nas traduções da Teoria Histórico Cultural e como essas ações provocaram adulterações e distorceram as ideias fundamentais da teoria.

O professor Newton Duarte, em seu trabalho intitulado *Vigotski e o Aprender a Aprender*, também critica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, tecendo críticas às apropriações neoliberais da teoria deste autor e questiona as traduções norte-americanas dos livros “pensamento e linguagem” e a “formação social da mente”.

O Brasil precisa empreender esforços para editar as obras de Vigotski com traduções diretas do russo e a partir dos textos integrais, textos em que a própria Rússia, somente na última década, vem respeitando cada vírgula e termo usado pelo pensador, pois sabemos que muitas obras de Vigotski sofreram mutilações e deturpações nas mãos da censura e de editores ao longo dos anos. Pode-se justificar a preferência dos pesquisadores por esses livros em função de terem sido os dois primeiros que romperam as fronteiras brasileiras para o pensamento de Vigotski. No entanto, análises aprofundadas dos originais russos, que estão sendo editadas atualmente, revelam as graves distorções que esses dois livros acarretaram (PRESTES, 2010, p. 69).

Enfim, as deturpações das ideias de Vigotski e da Teoria Histórico Cultural precisam ser corrigidas e difundidas para que possamos nos apropriar dos conceitos corretos. Dessa forma, estaremos contribuindo para socializar os saberes que foram historicamente produzidos, com o propósito de mudanças.

Selecionamos alguns conceitos da Teoria Histórico Cultural que, segundo Prestes (2010), estão presentes no meio educacional brasileiro, porém devido aos equívocos nas traduções ou com o intuito de apresentar um Vigotski menos marxista e socialista, trouxeram muitas interpretações distorcidas.

Por exemplo, Em algumas traduções a expressão atividade de brincar foi traduzida como brinquedo; *obutchenie* como aprendizagem; *retch* como linguagem; *tvortchestvo* como arte. Todos esses conceitos são de suma importância para o campo educacional, mas sofreram com a falta de cuidado nas traduções, acarretando distorções na interpretação das ideias de Vigotski (PRESTES,2010, p.109).

Percebemos, de acordo com essa autora, como algumas palavras sofreram alterações do russo para o português, como brincar que virou brinquedo, como instrução virou aprendizagem, como criação virou arte. Outro equívoco é o conceito de zona de desenvolvimento “proximal ou imediata”, cuja tradução ainda provoca confusões e erros na interpretação, no qual muitas obras, ao explicar o que significa esse conceito, não traduz a ideia de esse processo ser simultâneo e momentâneo.

Não iremos nos aprofundar nas questões das traduções a respeito das ideias de Vigotski, pretendemos apenas justificar o uso de alguns conceitos neste trabalho baseados nas traduções da professora Zoia Prestes. Respeitaremos, todavia, a tradução feita por outros autores ao utilizarmos seus trabalhos conservando suas traduções.

Adotamos o uso de alguns conceitos, como zona de desenvolvimento iminente, para analisar as “tendências do desenvolvimento infantil, desvelando as possibilidades das crianças” (PRESTES, 2010, p.159). Não como uma ação pré-determinada, como vem sendo divulgado, mas entendendo que a criança trabalha em ação colaborativa e, conseqüentemente, assim se desenvolve. Entendemos, porém, que esse desenvolvimento é uma possibilidade, mas não é a única.

Outra palavra que causa muita controvérsia é *retch* que, no Brasil, foi traduzida como linguagem, estando, todavia, mais relacionada à fala. Prestes não consultou apenas o dicionário para fazer essa afirmação, segundo afirma em seu trabalho, estudou profundamente as obras de Vigotski e concluiu que o autor soviético refere-se à relação de pensamento e fala que se expressa na forma oral ou escrita. “... A fala e o pensamento são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando a unidade pensamento e fala que é o pensamento verbal” (PRESTE, 2010, p.176).

Outro conceito muito importante é o de instrução que, no Brasil, foi entendida como aprendizagem. Prestes (2010) comentou que a palavra *obutchenie*, ao ser utilizada por Vigotski, significava simultaneamente “instrução, estudo e aprender por si mesmo”.

A palavra *obutchenie* possui características diferentes da palavra aprendizagem. Mais que isso, *obutchenie* é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (A. N. Leontiev, D. B. Elkonin e outros) como atividade-

guia, assim como a brincadeira o é anteriormente a atividade obutchenie. Para as teorias da aprendizagem, aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski obutchenie é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra (PRESTES, 2010, p. 184).

Mesmo o termo instrução não tendo, hoje, uma boa conotação no meio educacional foi a palavra empregada por Vigotski e deve ser respeitada nas traduções para evitar distorções e equívocos sobre a teoria. Essa explanação a respeito de alguns conceitos da teoria histórico cultural foi destacada para justificar o uso deles. Através de outra visão, adotamos a utilização dos termos traduzidos pela professora Prestes (2010), por acreditar que o conhecimento produzido deve ser socializado e difundido de forma correta e ética.

3.2 VIGOTSKI: EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste tópico, são apresentadas as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação. Buscou-se compreender as implicações pedagógicas da teoria defendida por Vigotski e seus colaboradores.

No entendimento de Vigotski (2003), toda educação tem como propósito alcançar certos objetivos. Dessa forma, deve funcionar aliada às ciências filosóficas e normativas e a pedagogia como ciência ocupar-se da educação da criança. Educação, segundo o autor soviético, é a influência “premeditada”, organizada e sistematizada de forma prolongada no desenvolvimento do indivíduo.

Como a pedagogia é uma ciência empírica totalmente peculiar, ela se baseia em ciências auxiliares, isto é, na ética social que destaca os objetivos gerais da educação e na psicologia que, junto com a fisiologia, proporciona os meios para resolver essas tarefas (VIGOTSKI, 2003, p. 37).

Vigotski fez essa afirmação por volta de 1923, mas fica clara a atualidade de suas ideias ao defender que a educação como ciência precisa desenvolver seu próprio método e, a partir dele, cumprir com suas tarefas.

A metodologia das ciências determina a diferença fundamental entre as ciências que estudam fatos e as que estabelecem normas. Sem dúvida a pedagogia se encontra no limite entre ambas. No entanto, unicamente os fatos não podem nos levar a conclusões científicas corretas com relação a educação; o mesmo acontece com as normas que, sem se basear nos fatos, não podem nos garantir que o ideal possa ser realmente concretizado (VIGOTSKI, 2003, p. 37).

Vigotski esclareceu que a pedagogia deve definir um método para poder se constituir como ciência e poder cumprir seu papel na educação. Para que isso ocorra, não pode ficar somente no campo filosófico e nem apenas se ater a estabelecer normas. A pedagogia científica baseia-se em ações concretas a partir da observação e da experimentação. Deve levar em consideração não um fato isolado, mas, sim, a relação do ser que receberá a educação com o meio ao qual pertence, sendo necessário o auxílio de outras ciências para trabalhar de forma globalizada.

O objeto da psicologia, por exemplo, constitui as leis do desenvolvimento mental da criança enquanto que as leis específicas da educação e do ensino, deste ponto de vista, pertencem ao processo pedagógico, que é a condição desse desenvolvimento (DAVYDOV, 1988).

Vigotski afirmou que, no século XIX, a psicologia, assim como outras ciências, passou a utilizar a experimentação para estudar os fenômenos, assumindo, dessa forma, características de uma ciência exata. Nesse processo de experimentação, surge a psicologia pedagógica. “Diz Bloski: A psicologia pedagógica é o ramo da psicologia aplicada que estuda o emprego das conclusões da psicologia teórica ao processo de educação e ensino” (2003, p. 41).

No surgimento desse ramo da psicologia, criaram-se grandes expectativas como forma de melhorar a educação. Esperava-se que funcionasse de forma técnica e precisa, entretanto, logo veio a decepção, pois a instrução e o desenvolvimento, contidos no processo educacional, não são fórmulas prontas e exatas, são contraditórios, estão em constante movimento e dependem das relações estabelecidas com o meio durante um processo histórico, e essas relações não podem ser elaboradas como técnicas aplicadas.

Psicologia e pedagogia são duas ciências relacionadas, porém cada qual possui leis próprias de funcionamento. Não foi possível tirar da psicologia programas de ensino eficazes para desenvolver o raciocínio lógico na criança, por exemplo, percebeu-se, porém, que é função da psicologia conhecer como se dá o processo de desenvolvimento infantil. Com base nesses conhecimentos, a pedagogia encontra procedimentos para poder executar seu papel.

Segundo Vigotski, a perspectiva psicológica do futuro é uma possibilidade de elaborar uma teoria para a educação. Na visão do adulto, a criança sempre está incompleta, precisa conquistar algo. Tais conquistas ocorrem durante a infância, para conseguir chegar ao todo social. No início desse processo, o ser humano é determinado pelo biótipo e se transforma em

sociotipo, construindo sua condição humana, e “o domínio social desse processo natural é chamado de educação” (VIGOTSKI, 2006, p. 286).

A educação e o ensinar alguém constituem a apropriação e a reprodução de capacidades elaboradas histórica e coletivamente. A educação e o ensino, por seu lado, são apropriações das funções psicológicas do homem universal; por sua vez, a apropriação e o desenvolvimento são processos dependentes e relacionados com o desenvolvimento da psique humana (DAVYDOV, 1988).

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p. 13).

Em 1923, para Vigotski (2003), a ação educativa dos alunos deveria estar pautada em um processo integral que apresenta três componentes: a percepção da excitação (estímulo), elaboração (o próprio processamento) e ação de resposta, ou seja, aprende-se com as experiências, reage-se diante delas e elaboram-se novas formas de comportamentos. O ato de educar trata-se, então, de uma ação social, em que a criança tem participação ativa no processo de construção do conhecimento. Como afirmou Vigotski (2003, p. 76), “educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta”.

A relação que a criança estabelece no período escolar precede as relações futuras que ela construirá com seus pares e demais pessoas, nos mais diversos setores da sociedade. De forma colaborativa, o educador constrói um alicerce de afetividade que extrapola o campo das emoções e alcança a psique infantil, de maneira a interferir em todo o processo de desenvolvimento da criança.

Segundo Vigotski (2003), o material humano e o meio forma uma unidade, resultando no fato de que tudo no homem pode ser educado e reeducado de forma contínua, conforme as vivências do ambiente em que se está inserido, e sempre será entendido como ser inacabado, em constante mudança, movimento, em uma relação dinâmica e dialética.

Nesse contexto, o objetivo da educação é a apropriação dos bens culturais pelo indivíduo, o que o torna humano e singular, pois as vivências e a forma de aprender relacionam-se com o processo de desenvolvimento particular, ou seja, a internalização do que foi produzido histórica e coletivamente, de forma única. Porém, a internalização não pode ser entendida como apenas uma transição do externo para o interno, ou seja, um deslocamento da cultura para o indivíduo.

O processo de internalização pressupõe uma transformação do ser e estar no mundo. Com o enraizamento, ou seja, com a passagem da função para o plano interno, ocorre uma complexa transformação de toda sua estrutura e seus momentos essenciais são: substituição das funções; alteração das funções naturais (processos elementares que estão na base das funções superiores); e surgimento de novos sistemas funcionais psicológicos (ou funções sistêmicas) que tomam para si a função que, na estrutura geral do comportamento, se realizava pelas funções particulares (VIGOTSKI, 1984). Ou seja, a interiorização das funções psíquicas superiores, que está relacionada às novas mudanças na sua estrutura, é dominada por Vigotski de enraizamento (PRESTES, 2013, p. 303).

Nesse processo de internalização, a pessoa não fica estática, ela transforma e é transformada por diversos processos. Esse enraizamento não pode ser analisado apenas do ponto de vista orgânico ou apenas da assimilação engessada dos conhecimentos externos. O desenvolvimento da criança se dá por meio do contato com a cultura e ao meio social em uma relação dialética no qual a criança participa ativamente de todo o processo.

A educação escolar deve ser alicerçada nos princípios da liberdade, que deve estar pautada em uma organização educativa geral “essa educação livre deve ser entendida exclusivamente dentro dos limites que pode ter essa liberdade no plano geral de educação e no meio social” (VIGOTSKI, 2003, p. 219). Educar a criança para que ela tenha liberdade de escolhas, deve estar livre da ausência de regras e limites, ato que geraria para a criança situações prejudiciais à sua segurança ao seu desenvolvimento.

Segundo Vigotski o desenvolvimento infantil se dá de duas maneiras: primeiro, o desenvolvimento ocorre mediante atividades coletivas, sociais, chamadas de funções intersíquicas. Posteriormente, ocorrem as atividades individuais, internas do próprio pensamento da criança (funções intrapsíquicas). O processo de desenvolvimento das funções psíquicas começa na fase mais precoce da infância e se desenvolve com as vivências que ocorrem no meio social.

A função da prática pedagógica é aperfeiçoar o conteúdo e o método de trabalho educacional, com o propósito de influenciar, de forma positiva, o desenvolvimento das crianças (DAVYDOV, 1988).

As reações adquiridas tornam-se concretas por meio das experiências vividas pelo sujeito e a experiência individual da criança converte-se no principal instrumento da prática pedagógica.

A organização do meio social na escola não significa apenas criar uma constituição da direção escolar e convocar regularmente as crianças a reuniões gerais, realizar eleições e observar todas as formas de sociabilidade que as crianças gostam tanto de copiar dos adultos. Também é preciso se

preocupar com os vínculos realmente sociais que devem impregnar esse meio, começando pelas relações íntimas e amistosas dos grupos sociais menores, passando pelas uniões mais amplas de caráter fraterno e terminando pelas mais vastas e importantes formas do movimento infantil, a escola deve impregnar e envolver a vida da criança com milhares de vínculos sociais que ajudem a elaborar o caráter moral (VIGOTSKI, 2003, p. 220).

Percebemos que o desenvolvimento da criança ocorre por meio da relação estabelecida com o ambiente. Cabe à escola proporcionar situações realmente sociais para tornar o ensino realmente significativo e, a partir das relações estabelecidas, criar vínculos afetivos e desenvolver a criança e seu caráter moral.

Vigotski (2003) asseverou que o meio social contém uma diversidade de aspectos e elementos que estão sempre em contradição; por essa razão, o ambiente nunca é estático ou estável, mas, sim, dinâmico e dialético.

A atitude do ser humano com relação ao ambiente sempre deve ter o caráter de atividade⁸, e não de mera dependência. Por esse motivo, a adaptação ao ambiente pode implicar a mais dura luta contra seus diferentes elementos, denotando sempre inter-relações ativas com este (VIGOTSKI, 2003, p.197).

Assim, o comportamento da criança em meio a esse contexto social sempre estará em mutação e, por isso, deve ser interpretado constantemente de acordo com as nuances do meio social e do desenvolvimento do indivíduo.

Partindo dessa premissa, entendemos que o caráter da educação humana é definido pelo meio social que o sujeito vivencia, embora essa relação do ambiente com o sujeito nem sempre seja direta e imediata. Essa relação também pode ser indireta e sofrer influências da ideologia⁹.

3.2.1 Sentido e significado

Como vimos no capítulo anterior, sentido e significado são distintos. Segundo Vigotski (2010), o significado da palavra é uma unidade do pensamento e da fala, podemos

⁸ “O conceito de atividade tem raízes no materialismo histórico dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais de existência. Refere-se a atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações; é mediada por instrumentos e signos” (SMOLKA in: VIGOTSKI, 2009, p.11).

⁹ “Chamaremos ideologia todos os estímulos sociais que foram estabelecidos no processo de desenvolvimento histórico e que se cristalizaram por meio de normas jurídicas, regras morais, gostos artísticos, etc. Estas normas estão totalmente impregnadas pela estrutura de classe da sociedade que as gerou e servem para a organização de classe de produção” (VIGOTSKI, 2003, p. 201).

entender unidade como parte interna da palavra e, nesse sentido, analisar a fala é importante para analisar a menor unidade e, nessa, encontra-se propriedades de um todo.

Ao discutir se o significado da palavra, que representa uma unidade indivisível dos processos de pensamento e da fala, é um fenômeno do pensamento ou da fala, Vigotski afirma que a palavra, livre do significado, não é palavra, mas apenas um som vazio. Consequentemente, o significado é uma propriedade da própria palavra. Então, podemos analisá-la como um fenômeno da fala. Porém, a palavra é uma generalização, ou um conceito e toda generalização é um ato de pensamento. Logo, a palavra é também um fenômeno do pensamento. Pode-se concluir, diz Vigotski, que o significado da palavra e, ao mesmo tempo, um fenômeno da fala e do pensamento (BELIAKOVA; PRESTES, 2010, p. 752).

Entendemos que a palavra não é, todavia, concernente a um objeto, mas, sim, a um grupo ou a uma variedade de objetos. Dessa forma, cada palavra representa uma “generalização oculta”, portanto, cada palavra já é uma generalização, é a própria palavra analisada internamente.

Para Vigotski (2010), generalização e formação de conceito é o ato mais autêntico do pensamento, conclui-se então que o significado de uma palavra é um fenômeno do pensamento. Para ser considerado como tal, o pensamento deve estar relacionado à palavra e materializar-se nela em uma ação recíproca, o significado da palavra é entendido como uma unidade do pensamento discursivo e, por meio dessa unidade, é possível descobrir as importantes peculiaridades em diferentes momentos.

O autor acima referido afirmou que os significados das palavras se desenvolvem e, por isso, é um fenômeno discursivo é a unidade da palavra com o pensamento.

Já os sentidos, esses predominam e se sobressaem ao significado. Podem ser entendidos como a fala dita para si mesmo, ou seja, fala interna. Em vista disso, sentido e significado são diferentes.

Assim, sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido (VIGOTSKI, 2010, p. 465).

Ao contrário dessa dinâmica do sentido, em que a palavra adquire diversas conotações de acordo com o contexto, ao contrário, o significado é um ponto imóvel e imutável que sempre continua estável nas diversas alterações do sentido.

Por meio dos sentidos, a palavra é enriquecida e, de acordo com o contexto, ela incorpora os “conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que

contém o seu significado, quando tomamos isoladamente e fora do contexto” (VIGOTSKI, 2010, p. 466).

As palavras podem contrastar do sentido nelas explícito, pois, esse, conforme dito, muda de acordo com o contexto. Nesse caso, o sentido pode ser despreendido da palavra que o expressa, e também pode ser incorporado a uma outra palavra, segundo Vigotski (2010).

“Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação, ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro” (VIGOTSKI, 2010, p. 465).

A partir dessas premissas, mais adiante, veremos como os sujeitos da pesquisa atribuem seus sentidos e significado com relação à violência na educação infantil, no contexto da escola.

3.2.2 Instrução e desenvolvimento da criança

A instrução e o desenvolvimento estão presentes na vida do indivíduo desde seu nascimento, interligados em uma relação com particularidades específicas de cada processo. Ambos têm características próprias, estabelecem relações, mas não significam a mesma coisa. A instrução, sempre deve vir à frente do desenvolvimento, é uma atividade que encontra nela mesma seu sentido e é através desta ação de instrução que “se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento [...] é uma atividade rica em vivências, que geram neoformações” (PRESTES, 2010, p. 185).

Para Vigotski, a instrução é uma atividade-guia que gera desenvolvimento e, por essa razão, sempre está à frente e, por ser uma atividade, contém nela mesma os elementos para promover o desenvolvimento, privilegia os conteúdos e as relações concretas do indivíduo com o meio social. É na instrução que a criança se apropria do que foi historicamente construído pelo homem, por possibilitar um desenvolvimento, atividade que não seria possível de realizar se não fosse a ação de adquirir novos hábitos, constantemente.

A instrução “desperta para a vida, organiza e guia o processo de desenvolvimento, mas que apenas toma impulso com ele sem se apoiar nos processos prontos e nas funções amadurecidas” (VIGOTSKI, 2004 apud PRESTES, 2010, p. 168). Entretanto, a atividade de instrução e desenvolvimento não são simultâneos; a instrução aparece primeiro e pode possibilitar zonas de desenvolvimento iminente (ZDI)¹⁰. Ou seja, a instrução não é garantia

¹⁰ Devido à polêmica em relação ao termo, consequente das variações de tradução, adota-se neste trabalho, o conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI).

de desenvolvimento, mas, ao ser realizada de forma colaborativa, cria possibilidades para que o mesmo possa acontecer.

A zona de desenvolvimento iminente é a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível de desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes [...] define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI, 2004 apud PRESTES, 2010, p. 173).

Dessa forma, o processo educativo baseia-se na possibilidade de desenvolvimento. Não se pode entender a zona de desenvolvimento iminente como algo pré-determinado, já que existem várias maneiras para despertar nas crianças processos internos, funções que ainda não estão amadurecidas.

Prestes (2010) asseverou que a instrução é uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento, e sendo uma atividade colaborativa da criança com adultos ou com seus pares, cria diversas possibilidades para o desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento iminente (ZDI) é a ação que a criança consegue realizar de forma colaborativa, pois o que ela já consegue fazer de maneira autônoma foi denominada, por Vigotski (2004, apud PRESTES, 2010), como zona de desenvolvimento atual, revelando as funções já amadurecidas.

[...] a atividade colaborativa pode criar essa zona que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera de relação com outras pessoas, mas que, ao percorrermos essa marcha orientada para o sentido interno, tornam-se patrimônio da criança. Isso não quer dizer que Vigotski vê o desenvolvimento apenas como maturação, ou que valoriza somente o ponto de chegada da criança. Ao contrário, se desenvolvimento é uma possibilidade, então é imprevisível e não obrigatório; uma vez desencadeado, pode mudar de rumo e depende de múltiplos aspectos (PRESTES, 2013, p. 300).

Nesse sentido, considerando sob esse prisma, o desenvolvimento é um processo imponderável, por ser uma possibilidade que envolve várias nuances caracterizadas por momentos críticos ou estáveis, ou seja, é um processo dialético em que a passagem de um momento para outro pode provocar mudanças. Esse processo não é patronizado, seu ritmo é inconstante ora rápido, ora lento, intenso ou fraco, ou seja, está sempre subordinado a princípios internos próprios (PRESTES, 2013).

Assim, a ação colaborativa realiza-se em diversas situações na qual a criança está envolvida, não somente na vivência escolar, mas também em outros contextos de coletividade e, por isso, são muito importantes a atividade de imitação, atividade de manipular objetos e atividade de brincadeiras (PRESTES, 2010).

Através da ação de imitar, entendida como ação que amplia as experiências sociais da criança e não como uma mera reprodução mecânica, o indivíduo passa a realizar funções características da condição humana. E mesmo em uma condição menos madura, a imitação levará a outros níveis de comportamento e desenvolvimento.

Ao desempenhar várias funções do adulto em situações imaginárias e comparar as diferentes características destas funções em relação a sua própria experiência real, a criança começa a fazer a diferenciação entre as facetas internas e externas da vida adulta e da sua própria vida. A criança descobre que tem sentimentos próprios e começa a se orientar, de maneira inteligente, através destes sentimentos. E como resultado desta descoberta, surgem novas atitudes em relação a si próprio. Esses sentimentos são generalizados (surgem generalizações afetivas) e surge na criança até mesmo uma lógica de sentimentos única (DAVYDOV, 1988, p. 45).

A imitação, conforme leciona Vigotski (2004, apud PRESTES, 2010), só é possível na medida em que se situa na zona das possibilidades da criança, ou seja, a imitação só é significativa quando, através de uma sugestão, a criança consegue realizar uma atividade, pois seu desenvolvimento mental caracteriza-se não apenas por aquilo que já conhece, como também faz parte desse processo de desenvolvimento do que pode vir a aprender.

Outro ponto que Vigotski chama a atenção, no âmbito da instrução, e muito importante no processo educativo e que, na maioria das vezes, passa despercebido pelos professores, é o hábito, ações repetidas até que elas se tornem automáticas. Comportamentos construídos na relação com o meio, repetidas vezes, transformam-se em rotina.

Conforme Vigotski (2003, p. 249), “o processo mediante o qual qualquer ação se transforma em hábito e adquire as propriedades características de um movimento automático é denominado exercício”. Na escola, esses hábitos devem trazer benefícios para ações futuras e contribuir com o processo de instrução da criança.

Vigotski (2003) referiu que o exercício pode ser entendido como modalidade da memória, iniciando-se de forma mais simples e, ao longo do processo de desenvolvimento, torna-se mais complexo. Não se trata de meras reproduções de comportamentos mecânicos. Toda ação que é reproduzida perde algo no momento da realização inicial, mas adquire algo novo nas realizações posteriores. Qualquer ação deixa um vestígio no comportamento, tanto no presente quanto no futuro.

Essa lei deveria concitar a atenção do professor, dado o enorme e importante significado que os atos mais insignificantes podem adquirir caso se transformem em hábitos. Um gesto descuidado, um movimento casual, uma travessura inocente deixa marcas no sistema nervoso, e essa marca sempre se manifesta, talvez de forma imperceptível para nós, porém perceptível para o organismo (VIGOTSKI, 2003, p. 250).

O professor, como parceiro mais experiente, precisa estar atento à sua prática com as crianças, pois qualquer ação, por mínima que seja, será vivenciada pelo aluno e deixará marcas, que podem ser positivas ou negativas, perceptíveis ou não, mas que deixarão vestígios na personalidade daqueles que estão em formação.

Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão frequentemente elas recorrem a sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2014, p. 60).

Percebemos que, no processo de instrução escolar, vários são os elementos que compõem a ação educativa, e permeando todos esses elementos, a afetividade se faz presente e necessária, pois nesse processo existe uma unidade de afeto e intelecto.

Para Vigotski (2006), os desafios que o educador impõe à criança impulsionam seu desenvolvimento para adequar-se às condições sociais que a cercam, ou seja, os desafios conduzem-nas para uma nova esfera de instrução e desenvolvimento. É na inadaptação que são geradas as forças criativas do desenvolvimento. Esse processo é caracterizado por três momentos:

1º A inadaptação da criança ao meio sociocultural cria fortes obstáculos ao longo do curso do crescimento psíquico (princípio de condicionamento social do desenvolvimento); 2º Estes obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensatório; tornam-se seu alvo e orientam todo o processo (princípio da perspectiva do futuro); 3º A presença de obstáculos eleva e compele as funções ao aperfeiçoamento, permitindo a superação destes obstáculos, ou seja, a adaptação (princípio da compensação) (VIGOTSKI, 2006, p. 284).

Enfim, para Vigotski, o desenvolvimento representa sempre o surgimento do novo, e as condições sociais em que a criança se integra constitui toda sua inadaptação, e dela surgem as forças criativas para seu desenvolvimento. Por meio da socialização, a criança se transforma em um ser cultural que se modifica na relação com o meio, relação essa mediada por símbolos e instrumentos construídos historicamente.

3.2.3 O castigo educa escravos

Em seu livro, *Psicologia Pedagógica*, escrito por volta de 1923, Vigotski escreveu sobre a educação moral¹¹ tradicional, e como essa, por muito tempo, vigorou com força retumbante. Essa educação que o autor soviético ressaltou pautou seus princípios no autoritarismo.

Sobre a atribuição de certo significado compulsivo a autoridade dos pais ou professores, respaldada sobre a sanção do prêmio ou do castigo, pela intimidação e pela felicidade. “Escute os mais velhos e você trilhará o bom caminho, do contrário será pior”, essa é a fórmula grosseira, porém exata, de tal pedagogia (VIGOTSKI, 2003, p. 218).

Notamos, nessa citação, como a obediência, conseguida por meio do medo, foi valorizada na educação moral de várias gerações. Essa obediência supunha a total falta de liberdade e o comportamento servil era o mais esperado diante das situações diversas.

Essa forma de educação enraizou-se tão profundamente que mesmo os pedagogos e pais da atualidade não deixam de lado esse método clássico. Entretanto, as marcas na personalidade dessa ação educativa, baseadas no autoritarismo, no prêmio ou no castigo, são negativas.

Porque foi adquirida às custas do medo, da humilhação, e não as custas de uma verdadeira regeneração. Por isso, o valor moral da obediência nos parece insignificante, e o bom comportamento, comprado a esse preço, não representa, de acordo com nossa opinião, o ideal pedagógico (VIGOTSKI, 2003, p. 218).

Como evidenciado nos capítulos seguintes deste trabalho, essa forma de tratamento (obediência, castigo e prêmio) dada às crianças ainda vigora na atualidade, mascarada, camuflada, permeando o sistema educacional e as práticas educativas com grande força. Por mais que Vigotski não tenha falado em violência expressa na prática pedagógica, assunto que

¹¹ Em cada meio social modificam-se os conceitos e as noções morais, e aquilo que em uma determinada época e lugar era considerado ruim, em outro lugar podia ser considerado o maior dos méritos. E, se em todas essas diferentes manifestações da consciência moral se destaca alguma característica comum, isso só ocorre porque nos sistemas sociais também existiram elementos comuns... E moral deve ser considerada como certa forma do comportamento social que é elaborada e estabelecida em prol da classe dominante, e é diferente para as diversas classes (VYGOTSKY, 2003, p. 209).

trataremos posteriormente, ressalta-se que já eram percebidas pelo autor soviético atitudes equivocadas na ação educativa.

Essa educação baseada na obediência gerou, culturalmente, a padronização do aluno ideal, aquele que obedece, que não provoca alterações no plano estabelecido; enfim, é o tipo de aluno que não provoca mudanças no ambiente em que está inserido, apenas aceita. Essa forma de educação baseada no autoritarismo e na obediência ressaltou apenas o protagonismo do professor.

O prêmio e o castigo adotavam as mais diversas formas, abrangendo os castigos físicos, a privação do almoço, a cela de castigo, uma recompensa, até formas sutis como uma repreensão, uma advertência ou elogios. A utilidade pedagógica ou, melhor, o dano dessas medidas, pode diferir bastante, porém todas elas servem como meios de influência profundamente mecânica e ensinam, no melhor dos casos, só a virtude da submissão e apenas uma regra moral: Evitar o desagradável (VIGOTSKI, 2003, p. 219)

Segundo Vigotski, essa pedagogia é uma forma grosseira e mecânica que apenas ensina o aluno a ser subordinado. É uma forma hierárquica, capaz de fugir das dificuldades e causa apenas danos. Como os conceitos mudam ao longo do tempo e são ressignificados, também as formas de castigos e os prêmios mudaram, contudo, continuam deixando marcas nocivas na personalidade e no desenvolvimento da criança.

“O castigo educa escravos”. Esse antigo princípio está profundamente correto do ângulo psicológico, porque na verdade o castigo só ensina o medo e a capacidade de governar o próprio comportamento por meio dela. Por isso, o castigo é o recurso pedagógico mais fácil e medíocre, que provoca um efeito rápido e superficial sem levar em conta a educação interna do instinto. Baseando-se na aversão natural da criança a dor, é muito fácil atemorizá-la com um chicote e obrigá-la a deixar um mau hábito de lado, porém isso não o destrói, pelo contrário, em vez de apenas um hábito incorreto ela acrescenta outro, que é a sujeição ao medo. O mesmo ocorre com o prêmio [...] (VIGOTSKI, 2003, p. 102).

O professor que faz do castigo ou da recompensa uma ação pedagógica, um instrumento para ter o controle sobre o comportamento das crianças, transforma a relação, que deveria ser pautada no respeito e na confiança, em situação humilhante e angustiante para os envolvidos no processo educativo, sendo que tais mecanismos são prejudiciais ao processo de apropriação do conhecimento e do próprio desenvolvimento.

Entende-se o comportamento moral como sendo a livre escolha das formas de comportamentos do indivíduo. A criança não deve sofrer influência baseada nas ações que exaltem suas faltas, por meio de punição ou de prêmio, pois isso implica em subordinação, comportamento desejado para impor o controle, sem direito à livre escolha.

O meio em que vive a criança vai constituindo sua moral. Não basta dizer-lhe o que é certo ou errado, é necessário que ela tenha domínio de sua consciência e esse domínio significa “superar todas as motivações e inclinações”, ou seja, a educação moral também pode ser aprendida, da mesma forma que outros comportamentos humanos, apropriados na relação com as pessoas e com o conhecimento produzido historicamente.

Qualquer tentativa do educador-professor de introduzir na criança o conhecimento e as normas morais, passando por alto a atividade própria da criança para assimilá-la, prejudica [...] as próprias bases do seu sadio desenvolvimento moral e mental, do alimento (educação) de suas características e qualidades pessoais (DAVYDOV, 1988, p. 32).

O desenvolvimento da criança se constitui nas relações com o meio, o qual se dá pela apropriação da cultura, num processo decorrente de vários instrumentos e símbolos, que proporcionam uma instrução de forma livre, significativa e criadora.

Na escola, há várias formas de trabalhar a educação de forma livre e significativa para a criança. Vários são os instrumentos elaborados para tal ação. A brincadeira, a arte, o drama, a escrita criativa são formas de trabalhar o comportamento infantil de maneira positiva e eficaz. Nesse processo, a arte se apresenta como um instrumento de conhecimento da realidade. Qualquer forma estética em que se mostra a realidade leva a enxergar os fenômenos com olhares diferentes e desenvolve vivências sensíveis para novas situações, mediante comportamentos que implicam emoções das mais diversas.

A responsabilidade de educar da escola amplia-se com as vivências no meio social em que a criança está inserida. O desenvolvimento da criança encontra-se diretamente relacionado à apropriação da cultura. “Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, senti, falar, pensar e se relacionar com os outros” (SMOLKA in: VIGOTSKI, 2009, p. 8).

Nesse contexto, convém ressaltar uma questão muito importante no desenvolvimento da criança que é o processo de criação que aparece desde o nascimento. Essa atividade criadora significa algo novo. É um tipo de atividade que pode ser classificada de duas maneiras: reconstituidor ou reprodutivo e está relacionado à memória.

“Sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes... nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita sua reprodução” (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Além dessa capacidade de reprodução, o cérebro humano também elabora outra atividade chamada de combinatória ou criadora. Esta se caracteriza por criar novas imagens ou ações. O cérebro humano, além de reproduzir experiências precedentes, também combina e reelabora elementos das vivências anteriores, fabricando comportamentos e situações originais (VIGOTSKI, 2009).

A atividade humana criadora, para Vigotski, apresenta sempre algo novo, podendo ser um objeto apresentado no mundo exterior, como também pode ser uma construção interna, tanto da mente como dos sentimentos característicos da espécie humana.

A brincadeira é uma ferramenta essencial, pois origina na criança uma orientação positiva dos seus sentimentos, suas emoções e afetividades, ainda não amadurecidas. Assim, elas vão se educando e a instrução significativa precede ao desenvolvimento, em que o professor canaliza sua intencionalidade para auxiliar nesse processo.

Desse modo, uma das responsabilidades da educação é possibilitar a criação infantil mais do que técnicas artísticas, é educar as crianças a ter juízo estético, educar para que elas possam vivenciar e perceber as diversas emoções que a arte pode lhe provocar.

Na psicologia, tal capacidade de criação é chamada de imaginação ou fantasia, e se manifesta em todo o percurso da vida cultural, “na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica” (VIGOTSKI, 2009, p. 14), ou seja, tudo que foi criado no mundo pelo homem, todo o contexto cultural, é produto da imaginação e da criação humana.

Dessa forma, o cotidiano sempre oferece possibilidade para criar e todo o processo criativo pode ser percebido na infância, de maneira muito precoce. Para a pedagogia, essa função é muito importante, pois as crianças apresentam uma grande capacidade de criação e a relação com o ambiente e com o outro são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Na infância, veem-se muitas ações criativas das crianças nas brincadeiras. A fantasia advém dos elementos captados da realidade, porém esses elementos nunca se reproduzem tal qual ocorreram na realidade, a brincadeira infantil é mais que uma reprodução, mas uma “reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2009, p.17).

Sob o prisma pedagógico, podemos concluir que para se construir uma base sólida de atividade de criação da criança é preciso ampliar suas experiências nas mais diversas situações sociais.

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de imaginação... A fantasia não se opõe a memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Cabe, então, à escola proporcionar um amplo campo de experiências para explorar, produzir, reproduzir, combinar e criar, não baseado em prêmios, punições, mas, sim, como forma de atividade promotora de liberdade, de imaginação e da criação.

Na junção da realidade e da imaginação, entra um terceiro elemento - o emocional - que se manifesta de duas formas: por meio do sentimento e da emoção, ambas com capacidade de revelar-se e propagar-se nas imagens que lhes correspondem.

A emoção “parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideais e imagens com o ânimo que nos domina em determinado instante. Qualquer um sabe que vemos as coisas com olhares diferentes, conforme estejamos na desgraça ou na alegria” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Nesse período da alegria ou de desgraça, da satisfação ou do desgosto, a realidade é percebida com outros olhos e cada sentimento é expresso de uma forma, não apenas revelada na expressão corporal, mas na esfera interior, na escolha de pensamentos, imagens e impressões.

Toda representação criativa inclui elementos afetivos, assim como a fantasia vivenciada constrói, de maneira recíproca, os sentimentos. Por mais que essa construção não diga respeito à realidade, todos os sentimentos desencadeados são reais, pois são vividos por quem os experimenta (VIGOTSKI, 2009).

Para o ato de criação, tanto o intelectual quanto o emocional, são necessários o sentimento e o pensamento, que promovem a criação no ser humano, e essa criatividade sempre está sempre relacionada pela necessidade de adaptação ao mundo que o rodeia. A criação sempre está vinculada a uma necessidade, aspiração ou desejo.

Vigotski afirmou que a lei básica da criação infantil não é o valor dado ao produto final da criação, mas, sim, ao processo, e o mais importante é o fato de serem autoras, criadoras dele, exercitando a imaginação, a criação.

Sem dúvida a questão da criatividade infantil se resolve no sentido de seu extraordinário valor pedagógico, embora seu valor estético independente seja quase nulo. O desenho infantil sempre é fato educativamente prazeroso, ainda que às vezes também seja esteticamente feio. Ele sempre ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma excelente expressão, ensina a psique a se elevar (VIGOTSKI, 2003, 236).

É muito importante que a pedagogia entenda que a atividade de criação faz parte do processo de desenvolvimento da criança com todas as suas especificidades, pois, sendo autora das produções, a criança transforma a realidade de acordo com suas emoções e necessidades. Vale comentar que a “arte é sempre portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse” (VIGOTSKI, 2003, p. 235). Nessa perspectiva de criação e contato com a arte, o desenho infantil vem proporcionar à criança essa vivência estética, pois através do ato de desenhar, o ser apresenta suas experiências imediatas, consegue superá-las e projetar ações futuras.

Todo desenho infantil que não for feito por indicação dos adultos sempre parte de seu caráter apaixonado – que deve ser levado em conta como propriedade básica do psiquismo infantil e, por isso, a criança sempre distorce os aspectos que são centrais e mais importantes para ela sem respeitar o objeto [em um sentido naturalista] (VIGOTSKI, 2003, p. 236).

O desenho da criança sempre irá representar a sua visão sobre os objetos, pessoas e seus sentimentos, não o que cada item desses representa na realidade, pois quando a criança cria e expressa sua criação através do desenho, naturalmente amplia seus campos de experiência pessoal para o social, bem como expressa o que lhe é importante e significativo.

Para Vigotski (2009), tanto o drama quanto o desenho, a leitura e a escrita criativa são formas de expressão elaboradas pelas crianças e que a escola deve oferecer. Esses modos de expressão fomentam as funções superiores e têm um significado importante na educação das crianças.

De uma forma geral, a tarefa da arte significa transformar sentimento em algo novo, superar sentimentos que atormentam e transformá-los em vivências positivas para ações futuras. No entender de Vigotski (2009, p. 122), “a criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente”.

Emoções e Vivências em Vigotski, Toassa (2011) apresentou a arte como campo do sentimento social e cabe à psicologia, como tarefa primária, esclarecer a ação que a arte tem sobre os sentimentos levando em consideração à estética e o impacto individual.

A arte é um produto social, dirigido a provocar um determinado efeito em seu público alvo; segundo Vigotski... Quando cada um vivencia uma obra de arte, ela se converte de social em pessoal. A atenção é centralizada na própria obra de arte e em sua organização; não nas impressões do artista ou do apreciador; a dialética parte-todo das obras de arte é analisada, permitindo que elas sejam identificadas como um conjunto singular de

contradições e interações entre material, fábula e enredo responsável pela “reação estética” do receptor (TOASSA, 2011, p.56).

Esse fragmento mostra que a arte provoca sentimentos diferentes de acordo com as vivências do receptor. Independente de qual tenha sido o objetivo do artista ao criar sua produção, a arte sempre provocará impactos diversos e singulares na pessoa, por isso, a afirmação de que a arte se converte do social para o pessoal quando contemplada.

A autora afirma que, no Trabalho de Vigotski, Psicologia da Arte já evidencia o “nascimento do sistema psicológico vigotskiano”. É possível perceber as categorias consciente e inconsciente, leis psicológicas, em que emoções e vivências já surgem como pontos de interesse do autor soviético.

As vivências surgem como unidade de consciência e personalidade, na qual muitos trabalhos são apresentados de forma dissociada. “A vivência é a unidade sistêmica da consciência e também da relação personalidade-meio: espécie de campo psicológico que contém criança e meio; a relação interior entre ambos” (TOASSA, 2011, p.190).

A tomada de consciência é um processo que se dá por meio da relação com o mundo.

A vivência constitui a unidade da personalidade e do meio tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais realiza-se em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. [...] A atenção não é uma unidade da consciência, mas um elemento da consciência, carente de outros elementos com a particularidade de que a integridade da consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência, é a vivência (VIGOTSKI 1996 apud TOASSA, 2011, p. 191).

Evidencia-se a relação estabelecida entre meio e personalidade, e é nessa unidade que se dá o desenvolvimento da criança e de sua consciência. Nesse processo, a atenção é mais um elemento que precisa de outros elementos, mas apenas por meio das vivências que o indivíduo irá alcançar momentos mais complexos da realidade.

Urt (2012) afirmou que o homem, como ser histórico, constitui-se na relação com o mundo concreto e nas interações com outros homens, apropria-se da cultura por meio das mediações simbólicas e se concebe por sua ‘totalidade’, ou seja: “as questões referentes ao homem são históricas, geradas por necessidades de um determinado tempo, resultado das forças humanas produzidas nesse tempo. Portanto, nada do que é humano é natural, mas histórico” e cultural (URT, 2012, p. 21).

Ao estudar a história de um indivíduo, estuda-se a história da humanidade, com as transformações da sociedade no plano, filogenético, ontogenético, pois “explicam a interligação entre a teia de formação do psiquismo humano que constitui o cenário da cultura e se manifesta pela internalização do sujeito” (URT, 2012, p. 21).

Convém lembrar que o sujeito é formado por pensamento, afetos, desejos, necessidades e emoções, ou seja, conteúdos internos que são característicos do ser humano, mas não são naturais, são resultados das mudanças ocorridas historicamente na sociedade. Conforme asseverou Urt (2012), essas construções dos sujeitos com a cultura, ao longo do tempo, os tornam singulares; porém, apesar de suas vidas serem singulares, os conteúdos são sociais.

Essa singularidade apresenta-se como a personalidade do sujeito, que significa a maneira particular de cada um dar sentido às suas vivências, de forma consciente ou inconsciente.

Ressalta-se que entendemos que a cultura possui um caráter dinâmico e mutante e que proporciona ao sujeito uma bagagem cultural própria, uma autoimagem e uma posição com respeito às outras pessoas com as quais ele se relaciona. A cultura não é um legado fixo, mas tem uma dimensão intersubjetiva que deve aglutinar e não separar seres humanos. Uma cultura é para ser inclusiva, para que englobe os sujeitos e não segregá-los (URT, 2012, p. 22).

Nesse contexto, a escola deve respeitar a cultura das crianças, que são diversas e ricas, e todas devem ser incluídas no processo de instrução. Essa reflexão mostra que a escola deve elaborar uma nova forma de entender a educação de crianças pequenas, para que não sejam vítimas de segregação, mediante sua cultura.

A educação requer o entendimento da criança como um sujeito concreto, que manifesta sua singularidade através da internalização de conceitos, ideias e valores, os quais apreendem no contexto social, bem como um sujeito de emoção, que tem afetividade, desejos e necessidades, e essa concretude não pode ser preterida.

Urt (2012) afirmou que o professor necessita resgatar a questão da afetividade no aluno e nele próprio. É urgente entender que as mudanças ocorrem se houver um rompimento com conceitos cristalizados, para que novas acepções possam ser apropriadas. A autora reitera de que nada adianta investir em capacitações de professores, se eles não compreenderem que o sujeito presente (criança) é um ser social, que tem emoções, se constitui ao longo do tempo, é biológico e cultural, e que cognição e emoção são indissociáveis.

Partindo-se dessa compreensão, o professor percebe, com maior clareza e criticidade, o seu papel, conseguindo, assim, dar significado às atividades de maneira positiva e valorosa. Ao atribuir um sentido pessoal ao trabalho, o educador não verá sua atividade de maneira alienada e, socialmente, a visão sobre o professor não se baseará no estereótipo de desvalorização e desprestígio.

O trabalho¹² do professor é duplo, no sentido de que, ao mesmo tempo em que organiza e administra o meio, também faz parte dele, transforma e é transformado, em uma relação dialética. A atuação efetiva, desse profissional da educação no processo de desenvolvimento da criança, não anula a participação dela como ser atuante.

Entretanto, o trabalho do professor, para ser realmente efetivado, precisa pautar-se em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento da criança e suas necessidades.

Também temos de levar em conta o duplo papel do professor no processo educativo, neste aspecto, seu trabalho não constitui uma exceção se o compararmos a outros tipos de trabalho humano. Qualquer trabalho humano tem dupla natureza. Nas formas mais primitivas e nas mais complexas do trabalho humano, o trabalhador assume um duplo papel: organizador e diretor da produção e parte de sua própria máquina (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

Conforme Vigotski (2003), o educador especialmente o de educação infantil, não pode ser um “pedagogo-babá”, conceito valorizado pela velha pedagogia que se caracterizava pela sua receptividade, a doçura e o desvelo, que tornou medíocre a profissão do professor. Esse, por sua vez, deve dominar os mecanismos da instrução, sendo um profissional cientificamente instruído.

Atualmente, com a crescente complexidade das tarefas exigidas ao professor, a quantidade de recursos que se exigem dele se tornou tão infinitamente diversa e se complicou tanto que, se um professor desejar ser um pedagogo cientificamente formado, vai ter de aprender muito. Antes se desejava apenas que conhecesse sua matéria e o programa e que soubesse dar alguns gritos na sala de aula ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

¹² Trabalho entendido como uma atividade humana fundamental, “criadora e produtiva”; por meio deste, “os homens modificam a função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 283).

O papel fundamental do professor no contexto escolar não está somente em transmitir informações, mas ter um grande conhecimento das formas e técnicas em que se dá a instrução e o desenvolvimento, fato que não ocorre pela intuição, sim pelo embasamento teórico e de forma coletiva e cooperada, de modo a superar a visão alienada das práticas.

[...] a superação de um trabalho alienado não depende apenas de condições subjetivas depende também das condições efetivas de trabalho que podem ou não auxiliar o professor na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve. Quando as condições objetivas de trabalho-recursos físicos da escola, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários, etc. Não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico. Entender esse desgaste psicológico deve ser uma das preocupações dos pesquisadores engajados com a educação, não ficando somente na denúncia, mas procurando meios práticos e fundamentos teóricos que possibilitem a compreender a profissão do professor (FACCI, 2004, p. 250).

No complexo sistema educacional, o trabalho do professor não se efetiva somente pelo seu conhecimento cultural ou das técnicas modernas da pedagogia. Faz-se necessário também um grande aporte material e psicológico para que ele possa plenamente desempenhar sua função, considerando-se que, por meio de um trabalho coletivo, desenvolve-se uma ação social. Qualquer pesquisador que desconsidere essas premissas realiza um trabalho não comprometido com a verdade, pois, segundo o próprio Vigotski (2003), os problemas da educação só serão resolvidos se antes resolverem os problemas da vida.

Na educação infantil, um dos grandes problemas é a visão romantizada que se faz da criança. Entretanto, a teoria histórico-cultural combate essa visão romantizada de que a criança nasce perfeita, ou seja, de que é boa por natureza. Segundo Vigotski, essa ideia equivocada é eco da teoria de Rousseau: “Eis a grandiosa frase dita por Rousseau, que permanece resistente e verdadeira como uma pedra. Ao nascer, o homem é o protótipo da harmonia, da verdade, da beleza e da bondade” (VIGOTSKI, 2009, p. 71).

Esse pensamento de que a criança é um ser ingênuo e inocente perdura no imaginário das pessoas e faz com que, no cotidiano das instituições educativas, as práticas pedagógicas sejam pautadas por essa premissa. Nesse contexto, surge outro equívoco, o de que a criança é frágil e precisa ser conduzida, daí elas serem vistas como ingênuas e frágeis. Aos olhos do adulto esse indivíduo está sempre incompleto, evidenciando as condições que a criança ainda não desenvolveu por conta de sua imaturidade biológica e social.

Durante anos, a criança permanece, segundo Vigotski (2006), inadaptada ao meio. Todavia, é nessa inadaptação, característica da própria infância, que está a raiz para seu desenvolvimento. É, também, durante a infância que a criança conquistará seu espaço em relação ao meio social.

Nesse processo de conquista, o ser humano se transforma em um ser biótipo para um sociotipo. Esse processo é culturalmente definido como educação.

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos as crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 72).

Entendemos, dessa forma, que a personalidade da criança não nasce com ela, mas forma-se em um processo social e dialético, o que contraria a teoria de Rousseau de que a harmonia natural da criança era destruída pela educação que ela recebia posteriormente. “A infância é a etapa natural da educação porque se trata de uma etapa de enorme matriz trágica, de falta de harmonia e de correspondência entre organismo e o ambiente” (VIGOTSKI, 2003, p. 303). Ou seja, para a Teoria Histórico Cultural, o homem cultural forma-se pela atividade, e justamente nessa atividade que ocorre a socialização e a transmissão da herança cultural acumulada durante a história da espécie humana. Nessa mesma teoria, o desenvolvimento passa por diversas atividades guias que são características de cada momento do desenvolvimento infantil. Na primeira fase da vida, a atividade que guiará o ser em formação é a relação ativa com os adultos e com as pessoas que os cercam; é dessa relação que a criança irá se apropriar do mundo social e histórico.

Entende-se, assim, que a criança como um ser social que se relaciona com o meio de forma ativa tem direitos próprios e interesses a serem aprimorados por meio das vivências, tanto no contexto escolar como fora dele. A educação surge com essa nova concepção de criança como possibilidade de humanização pautados nos processos intencionais de ensino (LIMA, SILVA, RIBEIRO, 2010).

Fundamentada por essas ideias, a escola abre espaço para as experiências colaborativas, a reciprocidade, o questionamento, o envolvimento entre a criança e seus parceiros (outras crianças e adultos), superando ações pedagógicas comumente baseadas no autoritarismo, na superioridade do adulto em relação à criança, no abreviamento ou desaparecimento da infância (LIMA, SILVA, RIBEIRO, 2010, p. 18).

A Teoria Histórico-Cultural nos mostra uma forma de trabalhar a educação de maneira colaborativa entre os sujeitos, superando práticas autoritárias relacionadas às crianças que se apresentam com muita frequência não só no contexto da escola, mas fora dele.

Dessa maneira, entramos na questão da violência na escola. Esse fenômeno violento, que tem sua gênese nas relações sociais, não é um fenômeno típico da escola, mas a expressão da violência que ocorre no contexto social. Dentro da teoria histórico cultural, o desenvolvimento da espécie humana atrela-se ao modo de produção de época. “Ou seja, em relação direta com as condições objetivas de produção da vida concreta” (COSTA, 2014, p. 15).

Com essa premissa, partimos ao estudo do fenômeno da violência além da sua condição aparente, pois, de acordo com a teoria aqui adotada, procuramos desvelar a essência por trás dessa aparência, para entendermos, enfim, que a violência como fenômeno produzido no meio social tem que investigar as relações sociais que engendram essa ação.

Enxergar além do aparente, possibilita-nos estranhar situações no contexto da educação infantil que parecem naturais, mas que são, na verdade, ações violentas. Essa busca pela essência nos permite questionar muitos fatos e fenômenos bastante habituais nesse contexto educacional e tencionar uma análise mais profunda do que nos é aparente.

Devemos entender o fenômeno da violência não como uma prática individual, mas social atrelada às relações econômicas, políticas, sociais e históricas. Falar desse homem social implica contextualizá-lo no sistema capitalista vigente e como a alienação está contida nesse processo de socialização.

Dessa forma, a alienação que atinge os homens no capitalismo os violenta quando os impede de se apropriarem plenamente das construções materiais e intelectuais da humanidade. Se a alienação é parte constituinte do capitalismo, uma vez que é resultado da divisão do trabalho, a formação humana unilateral e a violência também o são (COSTA, 2014, p. 28).

Enfim, quando apontamos, no segundo capítulo, que a violência é expressa por meio de práticas pseudopedagógicas, tentamos evidenciar essa alienação que atinge as crianças nos centros de educação infantil, pois elas são constantemente violadas quando impedidas de se apropriarem das construções materiais e intelectuais da humanidade. Esse impedimento se deve a vários fatores constituídos na própria dinâmica social.

A violência pode representar um grito de socorro em instituição que não tem conseguido alcançar seu objetivo, qual seja transmitir conhecimento

sistematizado, contribuir com a formação plena do humano no homem [...]. A escola que não alcança esse propósito denuncia um estado de coisas já violento, e conchama as diversas ciências e profissões a (re)pensarem a estrutura escolar e as implicações de não conseguir educar (SANTOS, 2014, p. 28).

Notamos que o próprio sistema social engendra a violência e se expressa de várias formas e em diversos setores do meio social. Porém, seu enfrentamento não depende somente da união de diversas ciências afins ou mudanças na estrutura escolar, antes de tudo, precisa ser enfrentada no meio social para que, assim, essas mudanças cheguem ao meio escolar. Santos (2014) afirma que a Psicologia Histórico Cultural contribui para o enfrentamento desse fenômeno à medida que entende o homem como ser concreto que se desenvolve e se constitui a partir das diversas relações sociais e que a educação da criança não deve ser pensada como uma educação escrava, como anunciado no início desta sessão, mas humanizada.

Em seguida, faz-se uma abordagem descritiva e analítica a respeito dos sentidos e significados da violência expressas de diversas formas; sob a ótica de professoras de educação infantil.

3.3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Para a Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento não é uma ação simples ou um fragmento de indução ou dedução da realidade, mas um processo histórico, social e dialético, regido por leis universais (BERNARDES, 2010).

Diante disso, destaca-se o princípio da unidade, vigente na relação global dos objetos e fenômenos presentes no estudo do psiquismo humano. Inclusive, os movimentos que expressam as contradições internas e externas desses objetos e fenômenos são princípios ligados ao materialismo histórico-dialético, posição da luta de unidades contrárias que se apresentam sempre em movimento, valorizando os processos qualitativos, que se transformam de forma ascendente¹³.

Como manifestação da compreensão do conceito de totalidade no psiquismo humano, Vigotski (2001) concebe que as funções psicológicas superiores, tais como a memória, o pensamento, a abstração, a linguagem, a generalização, entre outras se constituem numa relação interfuncional, sendo impossível decompor a unidade complexa do psiquismo humano em elementos isolados (BERNARDES, 2010, p. 306).

¹³ Superação das relações anteriores e estabelecimento de novas formas de relação.

Nesse contexto, para compreender o psiquismo humano, busca-se analisar o todo e não fragmentar as funções em físicas ou psicológicas, elementares ou superiores. Vigotski (2007) fez uma analogia com a água para explicar a importância de analisar os fenômenos de forma universal e afirmou que, para entender as propriedades da água, é necessário analisar todos os seus elementos: o hidrogênio e o oxigênio. Decompor a molécula e analisar seus elementos isoladamente não permite observar todas as propriedades da água, mas apenas conseguir uma descrição de cada elemento. Daí a necessidade de fazer a análise de forma global. Essa análise consiste em estudar as unidades existentes em um conjunto, na globalidade do fenômeno.

Para Vigotski a unidade do pensamento verbal, que satisfaz esses requisitos, é o significado da palavra: “É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas as nossas questões sobre a relação entre pensamento e a fala”. Uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas sim a um grupo ou classe de objetos, e assim, seguindo este raciocínio, cada palavra já é uma generalização (MARIUZZO; MARTINS, 2005, p. 4).

Dessa forma, para captar a consciência de alguém, é preciso analisar as palavras com seus significados, considerar os núcleos de significação do discurso, contido em um universo de significação pessoal e, ao mesmo tempo, coletivo, pois, de acordo com Vigotski (2007), o significado e a palavra são indissociáveis e pertencem tanto ao domínio da fala quanto do pensamento.

Mariuzzo e Martins (2005) afirmaram que o significado da palavra é sincrônico ao pensamento e à fala, e é nesse significado que se pode encontrar a unidade do pensamento verbal, ou seja, a consciência do sujeito materializada em sua fala.

Outra categoria que compõe o método dialético na Teoria Histórico-Cultural é o movimento, ou seja, em uma pesquisa, é necessário estudar o fenômeno desde a sua gênese, para, então, o pesquisador compreender todas as suas fases e mudanças, e desvelar sua natureza e essência. Nesse movimento, um corpo se mostra como é, e o pesquisador apoia-se em Vigotski (2007) para entendê-lo como o estudo da historicidade que, por sua vez, fundamenta o estudo teórico.

Para investigar um fenômeno dentro da Teoria Histórico-Cultural, o método adotado deve ter três características fundamentais:

1. Análise do processo e não do objeto: essa característica do método dialético pressupõe a apresentação dos aspectos mais essenciais que integram a história dos fenômenos, parte de uma investigação. Desse modo, buscou-se aplicar esse princípio no presente trabalho,

tendo-se, como objeto, a violência na educação infantil. Entretanto, ao invés de somente realizar uma análise do objeto, pretende-se contextualizar a historicidade da educação infantil, dos professores e das crianças, para, então, partir para análise do fenômeno da violência, considerado em constante movimento, por meio de relações que se estabelecem e mudam, de acordo com cada época e cultura.

2. Explicação do fenômeno em substituição à descrição: Vigotski (2007) afirmou que a mera descrição do fenômeno não revela as relações dinâmicas, as causas e a gênese, e sim a aparência externa que, contrariamente à análise que procura a essência do fenômeno e o analisa internamente, considera que a aparência externa é importante, embora esteja subordinada à essência do fenômeno.

3. O problema do comportamento fossilizado: entendido como ações conservadas pelos seus significados e fazem parte do movimento de apropriação da cultura humana. Refere-se a comportamentos surgidos em tempos remotos e que são propagados como leis universais, disseminados, automaticamente, sem análise crítica, ou seja, mecanizados. Exemplificam-se tais comportamentos na rotina pedagógica das instituições de ensino.

Por meio desses três princípios, a abordagem histórico-cultural, baseada nos pressupostos marxistas, tem seu método na análise do concreto, no que apresenta, utilizando-se das palavras de Mariuzzo e Martins (2005, p. 2), as “multideterminações psicológicas, históricas, sociais, políticas, econômicas e ideológicas, e aos poucos expõe a visão do real, a essência, o concreto pensado, que emerge dessa análise”.

No entender de Prestes (2012, p. 404), o método é sempre um meio, um caminho que se percorre para atingir os objetivos propostos, sendo que “o mais importante é aonde se quer chegar, e o percurso, ou método, está rigorosamente relacionado às principais características da pesquisa ou do estudo que se pretende realizar para a investigação da hipótese que foi apenas indicada”.

3.4 TRILHAS METODOLÓGICAS

O presente trabalho desencadeou-se com o levantamento bibliográfico, no propósito de analisar as pesquisas realizadas sobre a violência na educação infantil e também servir de referência ao estudo, além de apresentar a fundamentação da Teoria Histórico-Cultural.

Optou-se, como instrumentos para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada (Apêndice A) e análise de imagens (Apêndice B), por crer-se, que com tal procedimento, tem-se melhor condição de apreender acerca dos movimentos pertencentes à consciência dos sujeitos pesquisados, expressos pelos sentidos e significados de suas palavras proferidas verbalmente e por meio da escrita a respeito da violência na escola.

Em seguida, elegeu-se o cenário em que ocorreu a examinação dos dados, para empreender maior amplitude das análises e aplicação da pesquisa. Trata-se de um CEINF, instituição que abrange atividades com crianças de zero até seis anos, que possibilitou a obtenção do material de análise. Mediante um universo de quase cem CEINFs, o critério de escolha baseou-se na que atendesse crianças de zero até seis anos, fosse pública e permitisse a entrada da pesquisadora.

Primeiramente, contatou-se a Secretaria de Educação Municipal (SEMED) e, após conversação com uma técnica que atende os CEINFs, foi sugerido o nome de três CEINFs localizados em bairros distantes do centro da cidade. Por telefone, ocorreu o diálogo com as diretoras dessas instituições indicadas e apenas uma delas, prontamente, aceitou receber a pesquisadora para maiores informações. As outras instituições alegaram estar passando por momentos delicados e não poderiam prestar atendimento na ocasião.

Posteriormente, ainda em conversa pelo telefone, marcou-se uma reunião para esclarecimentos das questões sobre a pesquisa. A diretora mostrou-se muito aberta ao estudo da temática e autorizou a coleta de dados no local. Desse modo, a partir do contato inicial, foram providenciados todos os documentos para submissão do projeto ao SIGPROJ¹⁴ e ao Comitê de Ética, dentro do prazo estipulado pelo Programa de Pós-Graduação.

Depois da aprovação dos respectivos Órgãos, iniciaram-se todos os preparativos para a realização das entrevistas semiestruturadas e análise de imagens, sob uma perspectiva qualitativa.

Sobre um prisma dialógico, conforme afirma Freitas (2002b, p. 28), entre pesquisador e pesquisado, “trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem histórico-cultural consiste, pois numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”. A quantidade, nesse caso, não é fator preponderante, mas a qualidade da relação estabelecida, as vivências subjetivas de cada sujeito, os sentidos e significados dados à violência pelos docentes que norteiam as discussões. Como afirmou Minayo (1994), preocupa-se com o aprofundamento da

¹⁴ Sistema de Informação e Gestão de Projetos.

compreensão, independente de se tratar de um grupo social, uma organização, instituição ou de uma representação.

As entrevistas ocorreram no CEINF, no período de maio de 2015, durante o momento de planejamento (PL) das atividades das professoras. Ficou acordado com a diretora que os professores seriam convidados a participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais foram informados, antecipadamente, da presença da pesquisadora nos dias estabelecidos para a realização da entrevista.

A ideia inicial era reunir os professores para apresentar a pesquisa, corroborando-se com Freitas (2002b, p. 28), obtendo uma “aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados”. Porém, a diretora afirmou que isso não seria possível, devido a mudanças organizacionais pelas quais passavam os CEINFs, sendo assim, não ocorreu o momento de aproximação antes das entrevistas.

Os encontros nos dias de PL foram estabelecidos. Foram três dias de entrevistas, nas datas de 27, 28 e 29 de maio de 2015, em que, primeiramente, a pesquisa foi apresentada aos sujeitos, introduzindo-se o assunto, criando uma aproximação, mesmo que breve, para só depois dar início às entrevistas e análise de imagens. As entrevistas foram gravadas no pátio externo. Defronte a esse pátio, havia uma rua com fluxo de carros muito intenso, provocando vários ruídos nos momentos das gravações. Entretanto, era o único espaço disponível, com maior privacidade no instante da captação do áudio; o tempo de duração de cada entrevista variou entre 10 a 60 minutos.

Em relação às análises de imagens, ocorreram na sala dos professores - local que dispunha de várias estantes com brinquedos e materiais dos professores -, fato que tornou o espaço muito apertado. A mesa utilizada pelos professores ficava no centro da sala. Toda vez que alguém precisava de um material, alguns professores tinham de se levantar e dar a passagem, motivo pelo qual, a todo o momento, havia interrupções nas atividades. Em frente à sala dos professores, situa-se o refeitório, disposição que, quando as crianças estão comendo, faz com que o barulho na sala fique muito intenso, mesmo com a porta fechada.

No último dia, a entrevista ocorreu na sala dos docentes, pois o pátio externo estava ocupado e no refeitório havia o ensaio para a festa junina da instituição, fato que dificultou a realização da entrevista, devido ao barulho, várias interrupções e desistência de três professoras, que alegaram não querer participar por motivos de várias preocupações a respeito do trabalho. Ao final, agradeceu-se a atenção de todos os envolvidos na pesquisa e concluiu-se a coleta de dados. Ficou acordado que, após o término do estudo, voltar-se-ia à instituição para dar uma devolutiva sobre os dados coletados e também levar alguns textos para reflexão do tema violência na escola.

De acordo com Freitas (2002b), nesse processo, o pesquisador não é um sujeito neutro e, apoiando-se em Bakhtin, afirma que é durante o processo de pesquisa que investigador e investigado passam por processos de instrução e transformações, do qual decorre uma ressignificação no campo da pesquisa. Essa arte de descrição, completada pela explicação, caracteriza o trabalho qualitativo com enfoque histórico-cultural.

3.5 OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa qualitativa, o importante é a compreensão de fenômenos dialéticos presentes no dia a dia, os quais são acolhidos nesse tipo de pesquisa para representar informações relevantes ao serem analisadas. Os sujeitos são constituídos e constituintes de uma cultura, é na relação com o outro por meio da mediação dos instrumentos e dos signos que se dá a humanização do ser.

Dessa forma, destaca-se que é na produção dos sentidos e significados que advêm as vivências dos sujeitos no espaço social. No significado da palavra, o pensamento e a fala se unem e formam o pensamento verbal. Através da palavra, encontra-se um universo de significações pessoais e ao mesmo tempo universais.

Segundo Freitas (2002b), as questões de uma pesquisa são orientadas de forma a compreender os fenômenos em toda a sua complexidade e, em processo histórico, não se cria de maneira artificial uma situação para ser analisada, mas se vai ao encontro da situação.

Nesse contexto, optou-se por utilizar dois instrumentos metodológicos: a entrevista semiestruturada (Apêndice A) e análise de imagens (Apêndice F).

A entrevista semiestruturada, segundo Freitas (2002a, p. 10), é utilizada “numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão”. Nessa perspectiva, a entrevista passa a ser uma relação dialógica entre sujeitos, compartilham-se experiências, valores e a própria cultura.

Assim entrevistador e entrevistado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica, conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão. Entretanto, os sentidos que são criados nesta interlocução, dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo entrevistador e pelo entrevistado (FREITAS, 2002a, p. 11).

Cabe ao entrevistador criar uma situação em que o entrevistado se sinta seguro para expressar suas ideias e possa haver, então, uma apreensão dos sentidos das respostas dadas pelo entrevistado. A entrevista, em uma pesquisa qualitativa, não é apenas um jogo de perguntas e respostas, mas uma produção de linguagem dialógica. Leciona Freitas (2002b, p. 29) que: “Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social”.

As análises do pesquisador são realizadas a partir de um contexto sócio-histórico e as relações intersubjetivas estabelecidas com os sujeitos são fundamentais. Nesse contexto, o pesquisador pode ser considerado um dos principais instrumentos da pesquisa, porque é parte dela e a sua análise depende da situação pessoal e social (FREITAS, 2002b).

O segundo instrumento utilizado é a análise de imagens considerada instrumento simbólico. Pretende-se capturar o esquema de referência e percepção que os pesquisados têm sobre violência, visando obter aprofundamento em relação ao objeto estudado.

Toda a pesquisa, especialmente quando realiza um trabalho de campo, visa a troca com o outro, busca interlocutores para a produção do conhecimento. Portanto, é o modo como a pesquisa assimila ou nega a relação com o outro que direciona as possibilidades do conhecimento gerado no seu interior. Nossa proposta de uma abordagem dialógica e polifônica da imagem vai, justamente, na direção de analisar este objeto cultural de modo a o lugar do outro na produção do conhecimento contemporâneo, conhecimento que se explicita na proliferação ininterrupta de imagens a nos circundar, envolver e seduzir (PEREIRA; SOUZA, 2008, p. 6).

A intenção de utilizar imagens é provocar uma reflexão mediante uma interlocução entre pesquisador e pesquisado e, através do signo (imagem), extrair uma ação interpretativa. A imagem é um instrumento que apresenta situações reais por meio de ilustrações, de acordo com Mendonça (2002), citado por Pereira (2014), o qual entende que as imagens agem como marcas que auxiliam na significação verbal.

A opção pelo instrumento simbólico nesta pesquisa traduz a tentativa de captar informações, que pela via do discurso e linguagem verbal possivelmente tenham se omitido. Ao utilizarmos o recurso das tiras, propomos um olhar sobre uma “ilustração”, que conduza a reflexão sobre uma dada situação, em um dado contexto. Neste sentido, as tiras são usadas como recurso “provocador” de um discurso, que possivelmente não teria vindo por meio dos demais instrumentos (PEREIRA, 2014, p. 72).

Destarte, as imagens servem como recurso provocador de um discurso, não encontrado por meio da entrevista semiestruturada. Captar aquele ‘algo a mais’ pode fazer toda a diferença na análise de uma pesquisa qualitativa.

O gravador foi um instrumento técnico utilizado na coleta de dados:

Estes instrumentos mais operativos ou técnicos, tomados em si mesmos e isoladamente, podem ou não corresponder aos princípios e fundamentos da teoria histórico-cultural. Queremos dizer com isso: as técnicas de obtenção e registros de dados devem ser analisadas não isoladamente, mas na relação que ela estabelece com os demais instrumentos de pesquisa. Só assim, sua coerência com a perspectiva teórica adotada pelo pesquisador poderá ser explicada (PICCHETTI-NASCIMENTO, 2011, p. 8).

No processo de organização e compilação dos dados, pretendeu-se buscar a explicação da violência referenciada na Teoria Histórico-Cultural. De acordo com Picchetti-Nascimento (2011), para organização dos dados de uma pesquisa, o pesquisador necessita de clareza das intenções, do objeto e dos referenciais teóricos para a fundamentação, para que, assim, o estudo seja relevante à sociedade. Portanto, com tais instrumentos, procurou-se realizar a análise científica do fenômeno da violência, e apresentá-la dentro de uma realidade permeada por contradições, dinâmicas e causas, que, na verdade, é sua base.

Pretendeu-se, assim, aproximar os sujeitos da pesquisa à sua realidade para que pudessem posicionar-se de forma crítica, consciente e articulada, no que alertam Barbosa e Magalhães (2004, p. 53), visando “expressar e até expandir os significados e sentidos pessoais sobre suas práticas educativas, inclusive sobre a suposta violência. Trata-se, pois, de assumir uma postura crítica frente à violência”.

O próximo item propõe-se a ouvir os sentidos e significados dos professores em relação à criança sujeito de direitos, à violência na educação infantil, bem como apresentar algumas formas de enfrentamento.

3.6. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O universo da pesquisa é um CEINF, localizado em um bairro periférico central de Campo Grande/MS, construído para atender mais três bairros adjacentes. Para preservar a identidade dos participantes, não se menciona o nome do bairro, tampouco da instituição. Todos os dados dispostos neste item foram retirados da proposta pedagógica da instituição.

Inicialmente, tinha uma capacidade para atender 76 crianças, em uma casa alugada, que funcionou de 1998 a 2000. Em 2000, a prefeitura, em parceria com um empresário, construiu um prédio próprio para seu funcionamento. As obras tiveram início em abril deste ano e foram

parcialmente concluídas em novembro. Detalhe: parte da planta projetada ainda não havia sido concluída quando houve a inauguração. Apenas no final de 2002, as obras foram encerradas e a instituição passou a atender 250 crianças.

O quadro de professores da instituição é composto por:

- Duas professoras de berçário I.
- Quatro professoras, nos berçários II A e B.
- Seis professoras de creche I, distribuídas nas turmas A, B e C.
- Cinco professoras de creche II distribuídas nas turmas A, B e C.

Além dessas professoras, faz parte do quadro uma professora de educação física. Desse quantitativo de 18 professoras, seis aceitaram participar da pesquisa.

Compõem esse quadro de funcionários, 20 recreadoras¹⁵, as quais se dividem nas seguintes etapas de ensino: três no berçário I; cinco recreadoras no berçário II (dividido em duas salas); seis recreadoras (divididas em três salas de creche I); seis recreadoras (divididas em três salas de creche II).

O prédio possui oito salas de aulas, um berçário, uma sala de professores, um almoxarifado, uma despensa, um banheiro para adultos, uma cozinha, uma lavanderia, um lactário, um solário, sete banheiros infantis, um parque infantil coberto com tela, além de pátio amplo com grama e árvores. A rua que dá acesso ao CEINF não é asfaltada. O corpo administrativo é composto por: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma auxiliar administrativa, três cozinheiras, três auxiliares de serviços diversos, três vigias noturnos e uma lactarista.

A missão do centro de educação infantil, conforme descrito em sua proposta pedagógica, elaborada em 2014, tem como meta promover a formação da criança para a vida, obedecendo aos princípios da solidariedade, do respeito das diferenças individuais, do diálogo e da compreensão, despertando neles suas potencialidades, visando sua inclusão social e comunitária como elementos capazes de participar na obra do bem comum:

Os pressupostos metodológicos da instituição preveem o respeito à dignidade e aos direitos da criança, o direito a brincar, acesso aos bens culturais disponíveis, práticas sociais diversificadas, oferecer cuidados essenciais à sobrevivência e ao seu desenvolvimento.

Os níveis de ensino estão dispostos no quadro 6:

¹⁵Profissionais que auxiliam os professores na educação infantil, em Campo Grande/MS, e que, em sua maioria, não possuem formação específica para atuar na referida etapa de ensino.

Quadro 6: Níveis de ensino oferecidos pelo CEINF

ETAPA	IDADE
Berçário I	4 meses a 18 meses
Berçário II	18 meses a 2 anos
Creche I	2 anos a 3 anos
Creche II	3 anos a 5 anos

Fonte: **SILVA** (2016)

A proposta pedagógica da instituição segue a legislação e estabelece que a quantidade de profissionais por sala está de acordo com a LDB/1996. Nos berçários, para cada grupo de oito crianças, há um professor; para creche I, a cada 15 crianças, um professor; creche II, para cada 20 crianças, um professor; e pré-escolar, a cada grupo de 25 crianças, um professor.

Quanto à formação continuada dos professores, ocorre em encontros semanais para planejamento das atividades, estudos e reflexões, realizados pela coordenadora, além de encontros durante o ano, na Secretaria de Educação.

A instituição trabalha com diferentes projetos pedagógicos e tem programas públicos para complementar as atividades, como o programa de merenda e o programa de saúde (parceria com o Posto de Saúde), que oferece palestras para a comunidade com as temáticas de saúde bucal e bem-estar geral do ser humano.

A criança, nessa instituição descrita na proposta pedagógica, é vista como um ser que potencializa seus conhecimentos, suas capacidades intelectuais e suas relações com a natureza e com a sociedade, para que possa se relacionar com a realidade de forma crítica, consciente e produtiva, podendo, assim, globalizar seus conhecimentos, visando sempre a continuidade de estudos e a formação de uma vida plena.

3.6.1 Impressões da pesquisadora

Conforme estabelecido com a diretora, foram três dias de realização das entrevistas com as professoras, cujos dias e horários foram estabelecidos pela direção e coordenação, sugeridos nos momentos de maior disponibilidade delas, em função do horário de planejamento de sete horas semanais; dessas, quatro horas cumpridas na instituição.

No primeiro dia de coleta de dados, o encontro foi marcado para as 07h30min. Após as devidas apresentações, iniciaram-se os trabalhos. Nesse ponto, foi perceptível certo desconforto de algumas professoras ao falar sobre a violência, num misto de preocupação e

insegurança sobre o assunto e, principalmente, com relação à gravação. Por esse motivo, a conversa inicial estendeu-se por mais tempo, até que elas se tranquilizassem.

Discorreu-se sobre vários assuntos referentes ao trabalho das professoras de educação infantil. Dentre tantos pontos levantados, o que mais indignava as professoras eram as condições de trabalho e o episódio da greve dos professores municipais e estaduais, que ocorria à época. Elas alegaram ter vontade de participar, mas os professores de educação infantil, que atuam nos CEINFs, não aderiram ao movimento por não ter como repor os dias de paralisação. A instituição não funciona aos sábados, dia de reposição de aulas em outras escolas.

Assim, percebeu-se o receio em falar o que pensavam. A todo o momento, perguntavam se poderiam falar tudo, ao que se respondia “certamente que sim”. Dessa forma, estimulando-as a se expressarem livremente acerca de suas impressões sobre a temática proposta, frisando que a identidade delas seria preservada.

No primeiro dia (27 de maio de 2015), foram entrevistadas quatro professoras: três no período matutino e uma no período vespertino; no dia seguinte (28 de maio de 2015), uma professora no período vespertino; as outras professoras que se encontravam na sala não aceitaram participar. As entrevistas, que ocorreriam no terceiro dia (29 de maio de 2015), foram adiadas para a semana seguinte, pois haveria reunião dos pais naquela tarde e todos estavam com muitos afazeres.

Na semana seguinte, o retorno ocorreu no período da manhã (05 de junho de 2015), para realizar a entrevista, mas apenas uma professora aceitou participar. De modo geral, os momentos das entrevistas foram muito produtivos, pois se conseguiu captar situações que requerem análise com muita atenção.

As professoras entrevistadas relataram situações vividas ao longo de suas trajetórias no magistério com muita naturalidade, porém quando se ligava o gravador, havia inibição e então, falavam o mínimo. Para obter mais dados, corroborou-se com os trabalhos de Lúria (1981 apud OLIVEIRA; REGO, 2010), utilizando-se como recurso para as entrevistas o “oponente hipotético”, que consiste em apresentar uma opinião de um personagem fictício ao sujeito, como maneira de suscitar mais reflexões. Nesse contexto, eram mencionadas expressões como “uma professora disse”, “já vimos acontecer”, mecanismos para incitar e manter uma relação de troca de experiências com os sujeitos.

3.7 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras da educação infantil, da primeira etapa da educação básica da rede pública de ensino de Campo Grande/MS.

O critério de inclusão exigiu que os professores tivessem, no mínimo, dois anos de magistério, que fizessem parte do quadro efetivo de funcionários, fossem de ambos os sexos e que aceitassem os critérios mínimos de participação da pesquisa, como, assinar o TCLE (Apêndice C), responder ao questionário de identificação (Apêndice D), a análise das entrevistas (Apêndice E), análise das imagens (Apêndice F), disponibilizando-se os diálogos das professoras na íntegra (Apêndice G) e análise das imagens na íntegra (Apêndice H).

Para preservar a identidades de todos os sujeitos da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios: Adriana, Giovana, Eduarda, Bianca, Poliana e Carolina.

3.7.1 Caracterização dos sujeitos

Conforme a tabela 1, abaixo, verificou-se que as participantes, em sua maioria, são casadas e possuem formação em Pedagogia. Apenas uma possui a formação no magistério, situação muito comum até a implantação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabeleceu que a formação de docentes para atuar na educação básica fosse de nível superior - Curso de Licenciatura, de Graduação.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Profs. ^a	Idade	Estado civil	Formação	Pós-Graduação	Tempo de atuação no Magistério	Tempo no CEINF	Atuação em outros níveis	Carga horária	Cursos de formação continuada
Adriana	38	Casada	Pedagogia	Especialista	11 anos	1 ano	Ensino Fundamental	20 horas	Sim
Giovana	27	Casada	Pedagogia	Especialista	7 anos	1 ano	Não	20 horas	Sim
Eduarda	45	Solteira	Pedagogia	Especialista	18 anos	15 anos	Ensino Fundamental	40 horas	Sim
Bianca	36	Casada	Magistério /Letras	Especialista	12 anos	4 anos	Ensino Fundamental	20 horas	Sim
Poliana	35	Casada	Pedagogia	Especialista	2 anos	2 anos	Não	17 horas	Sim
Carolina	28	Casada	Pedagogia	Especialista	4 anos	3 anos	Não	40 horas	Sim

Fonte: SILVA (2016)

Todas apresentam Especialização em cursos diversos, como Libras, Educação Especial, Letramento, com formação em instituições privadas. Apenas duas professoras têm uma carga horária de quarenta horas; as demais trabalham 20 horas. A professora Poliana tem uma carga horária de 17 horas no nível da “atividade dois”¹⁶, desenvolve o trabalho normalmente e também tem seu momento para planejar. Todas possuem cursos recentes de formação continuada e alegaram gostar de participar de momentos de estudos.

Apresentam-se, a seguir, os sujeitos da pesquisa e algumas particularidades com relação à receptividade de cada professora no momento da coleta de dados, traduzindo-se, posteriormente, fielmente os diálogos.

- Adriana

Adriana tem 38 anos, é casada formada em pedagogia há 12 anos, atua como professora há 11 anos, já trabalhou no ensino fundamental. Atua na instituição e é concursada em regime de 20 horas. Relatou que participa constantemente de programas de aperfeiçoamento para professores de educação infantil. Os cursos mais recentes que participou foram de Letramento e Aperfeiçoamento da Língua Portuguesa.

Em um primeiro momento, a professora Adriana foi muito receptiva, antes de iniciar a gravação, demonstrou-se bem interessada em fazer o mestrado, fez vários questionamentos a respeito do programa de Pós-Graduação e disse que um dia se arriscaria nesse desafio.

Durante a entrevista (Apêndice G), ficou bem à vontade para falar e relatou situações vividas por ela em instituições que trabalhou anteriormente.

Na análise das imagens (Apêndice H), foi mais sucinta para escrever, alegou que fica mais à vontade conversando do que escrevendo.

- Giovana

Giovana tem 27 anos, é casada, formada em pedagogia. Atua no magistério há 7 anos e, na instituição, há 1 ano. Possui curso de especialização em educação infantil e recentemente participou de cursos de formação continuada nas áreas de Musicalização, Brincadeiras e Recreação, é professora concursada.

A Professora Giovana, no momento da entrevista (Apêndice G), mostrou-se pouco à vontade com o gravador. Porém, apresentou suas impressões a respeito das questões levantadas de forma direta e rápida. Com relação à análise de imagens (Apêndice H), levou um tempo maior para analisar e escrever.

- Eduarda

¹⁶Professoras que ficam em sala apenas quando a professora regente está na atividade de planejamento, o qual tem duração de 7 horas semanais.

Eduarda tem 45 anos de idade, é solteira, formada em pedagogia e possui curso de especialização na educação infantil. Atua no magistério há 18 anos, está nessa instituição desde sua inauguração no ano de 2000.

Possui uma carga horária de 40 horas semanais. Recentemente, participou de cursos de formação continuada na área de História Cantada e Confecção de Cartazes, é concursada.

Durante a entrevista (Apêndice F), expressou-se pouco, situação que exigiu da pesquisadora algumas inserções para extrair mais apreensões da professora Eduarda a respeito da violência e das suas vivências. Uma particularidade dessa entrevista foi que, ao desligar o gravador, a professora começou a relatar situações que a angustiavam na educação infantil, de forma mais natural e disse que, apesar de serem muitos os desafios, ainda gosta de trabalhar com crianças.

Na análise de imagens (Apêndice G), a professora Eduarda observou com bastante atenção, pois o tempo de duração em que observou as imagens e escreveu foi bem longo.

- Bianca

Bianca tem 36 anos, casada, uma filha, possui formação no magistério e Licenciatura em Letras, atua no magistério há 12 anos e na instituição há quatro anos. É concursada 20 horas e já trabalhou no ensino fundamental e médio.

Possui Especialização e, recentemente, fez cursos de Libras e Contação de Histórias. Trabalha no período matutino e atua no berçário.

A professora Bianca foi bem receptiva no momento da apresentação da pesquisa, relatou várias situações que, segundo ela, ocorreram em CEINFs distintos. Encorajou as colegas a participar dizendo que é muito bom ter trabalhos que permitem ouvir a fala das professoras.

Na entrevista (Apêndice G), a professora falou com muita naturalidade e expressou de forma objetiva o que pensava.

Na análise de imagens (Apêndice H) ao mesmo tempo em que escrevia tecia comentários bem divertidos a respeito do que observava.

- Poliana

Poliana 35 anos, é casada, formada em pedagogia há três anos, atua na instituição há dois anos, possui uma carga horária de 17 horas e é professora contratada. Tem Especialização em Educação Especial Inclusiva e disse que participa dos cursos de formação que são oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal.

No início da apresentação da pesquisa, a professora Poliana não esboçou nenhum comentário, apenas ouviu a pesquisadora. Aceitou, porém, participar e contribuiu de forma importante com a pesquisa.

Na entrevista (Apêndice G), ela ficou à vontade no momento da gravação e foi bem objetiva ao falar o que pensava sobre as proposições levantadas.

Na análise de imagens (Apêndice H), analisou todas com bastante atenção e escreveu suas ideias de forma clara.

- Carolina

Carolina tem 28 anos, é casada, formada em pedagogia, atua há 4 anos no magistério e há 3 anos na instituição onde ocorreu a pesquisa. É concursada 20 horas e possui uma carga horária de 40 horas. Participou de um curso de extensão Currículo e Planejamento e outro de Educação Especial.

A professora Carolina chegou à sala dos professores algum tempo depois do início da apresentação da pesquisa. As outras professoras que se encontravam na sala não aceitaram participar, ela, porém, aceitou e contribuiu de forma muito importante.

Na entrevista (Apêndice G), Carolina discorria sobre as proposições de forma tranquila e natural. Várias questões surgiram mediante a experiência da professora.

Na análise de imagem (Apêndice H) a professora Carolina foi bem objetiva demonstrou um olhar muito crítico em relação a realidade dos CEINFs de Campo Grande/MS.

3.8. ANÁLISE DOS DISCURSOS DOCENTES

Analisar as falas das professoras a respeito da violência na educação infantil é um processo muito importante e complexo, pois exige uma perspectiva dialógica por parte do pesquisador, no esforço de identificar e traçar considerações sobre o fenômeno da violência infantil e, principalmente pelo fato de o fenômeno apresentar-se de variadas formas e intensidades e, muitas vezes, de maneira implícita.

O que é violência afinal? Como ela pode ser identificada nas relações concretas que se estabelecem e que nem sempre se condicionam e se identificam com aquilo que está posto na legislação? Até que ponto se pode compreender a violência, processo muitas vezes velado, que exige apreensão de nuances específicas e pontuais? Em que medida seria possível, no processo de análise, evidenciar as relações com a história e a cultura? (BARBOSA; MAGALHÃES, 2004, p. 52).

As dúvidas sobre a violência neste trabalho coadunam-se com as das autoras referidas acima, pois, ao estudar o fenômeno violência pelos sentidos expressos pelas docentes, compreende-se que a produção dos sentidos não se restringe ao campo pessoal, os sentidos de

qualquer ação constitui práticas complexas, formadas por uma série de circunstâncias históricas e socialmente produzidas.

Conforme Silva e Ristum (2010), é impossível compreender o fenômeno da violência fora do contexto das relações sociais, independente do ângulo do fenômeno, que se evidencia, deve ser historicamente contextualizado. Para as autoras, baseadas em Debarbieux (2001), a violência deve ser analisada da maneira como é sentida pelos sujeitos que a vivenciam em seus diferentes contextos. Neste trabalho, tem-se o contexto da educação infantil.

No primeiro momento, foram gravadas as entrevistas com as professoras, sob a técnica de evocação livre acerca de cinco categorias, a saber: 1- compreensão sobre a criança sujeito de direitos; 2- a violência na escola; 3- a violência na educação infantil (especificidades, presença nas atividades pedagógicas, rotina); 4- experiência vivida expectador ou participante; 5- formas de enfrentamento (Apêndice G).

Posteriormente, fez-se a captação dos dados sob a ótica imagética fundamentada em três categorias contendo três imagens cada (dispostas nos tópicos referentes): 1- contexto da violência contra criança; 2- contexto da violência na rotina escolar (“ações pedagógicas”); e 3- contexto da violência contra o professor (Apêndice H).

3.8.1. Análise das entrevistas

As respostas dadas pelas professoras foram organizadas em categorias *à priori* para serem analisadas e fundamentadas a partir dos objetivos do objeto de estudo.

A seguir (figura 3), está a chave de análise 1 acerca das entrevistas gravadas com as professoras:

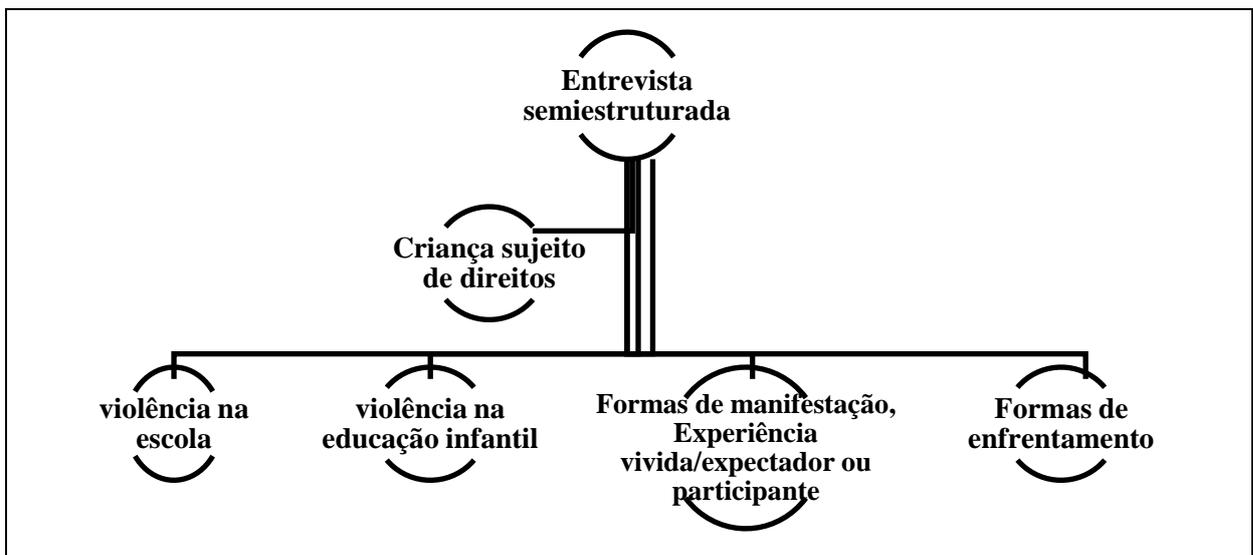


Figura 3: Chave de análise 1

Fonte: SILVA (2016)

3.8.1.1. Criança sujeito de direitos

A escolha em iniciar com essa categoria é por acreditar que as práticas educativas guardam profunda relação com os sentidos atribuídos à criança e sua educação.

Comumente, encontra-se em muitos trabalhos de pesquisa, e mesmo na legislação vigente, o termo “criança sujeito de direitos”, entretanto, pergunta-se qual a compreensão que as professoras possuem acerca do significado desta expressão? Descobriu-se, portanto, que, para as professoras, a expressão criança sujeito de direitos, remete-se a algumas abordagens.

Veja na figura 4 quais sejam:

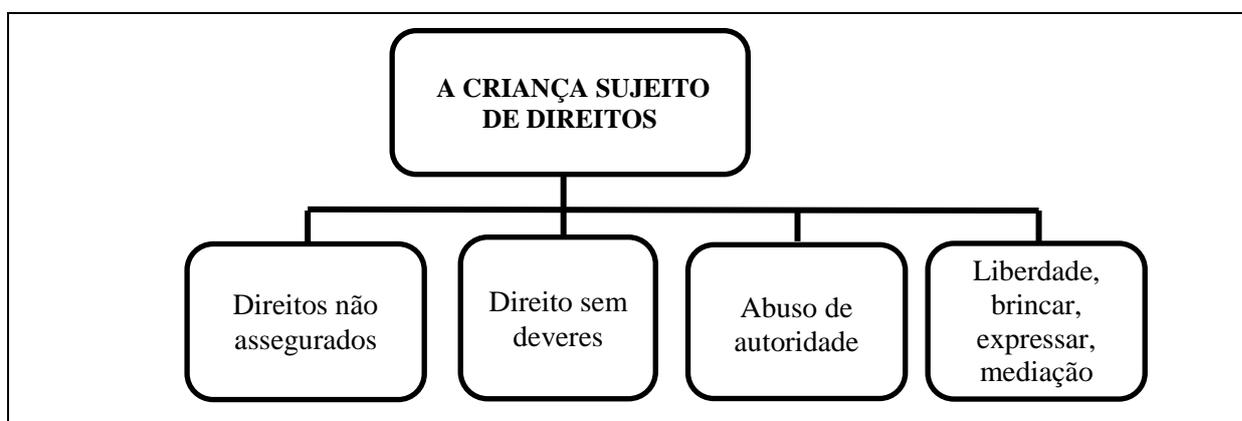


Figura 4: Análise da categoria sujeito de direito.

Fonte: SILVA (2016)

Observou-se que os professores entendem que a criança é cidadã porque tem direito à liberdade, a brincar, a se expressar, ao respeito, ao ambiente escolar. Essa compreensão é importante, pois faz parte do trabalho pedagógico. Contudo, essa dimensão se encontra em uma via bifurcada, em que as ações do trabalho pedagógico tanto podem ser alienadas e mecânicas, ou então, transformadoras.

Os saberes que regulam o trabalho docente, segundo Barbosa, Alves e Martins (2010, p. 5), “delimitam atitudes, posturas, opções metodológicas, reflexões e interações com as crianças”.

O conceito de ‘cidadã’ é uma construção social demarcada por todo momento histórico em que está inserido. Segundo Barbosa, Alves e Martins (2010), na sociedade liberal burguesa, ser cidadão significava possuir oportunidades iguais independente da condição hereditária familiar. Já no sistema capitalista, a ideia se difere, pois, as oportunidades são dadas a todos, mas o sucesso ou o fracasso dependem da capacidade individual.

Revela-se cruelmente a premissa, porém, o significado da cidadania sob a premissa da igualdade de oportunidades: todos são iguais – crianças com

características e direitos semelhantes em qualquer parte do planeta – porém, suas condições de vida são profundamente desiguais. Ao fim e ao cabo, tornam-se peças do mesmo jogo, subordinadas a exploração como força de trabalho e como consumidora (ALVES, 2007 apud BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2010, p. 13).

A visão burguesa liberal sobre o sujeito de direito camufla uma realidade de desigualdades e expropriação de condições, em que, por essa perspectiva, todos gozam das mesmas condições. Na percepção de algumas professoras que participaram da pesquisa, os direitos das crianças cidadãs não estão sendo respeitados, pois, na “prática, não são assegurados”; “há um desrespeito à liberdade da criança e um abuso de autoridade por parte dos professores”.

Desse modo, como pode alguém ser cidadão e nem ao menos ter seus direitos básicos garantidos? No entender de Bazílio e Kramer (2011), pode, No entanto, ainda não houve a fruição dos direitos com relação à criança cidadã, ou seja, ocorreram alguns avanços legais, porém, não foram incorporados à vida cotidiana.

As professoras apresentaram sentidos muito parecidos com relação à criança cidadã, notou-se que algumas falas reproduzem o que está posto nos documentos, nos referenciais, direito ao brincar, expressar e alimentar-se.

Todavia, não foi percebido um entendimento amplo do significado cidadão articulado ao cotidiano das práticas pedagógicas, nas falas, não foram encontrados vestígios de uma relação igualitária entre professores e crianças, bem como não houve a caracterização de sujeitos ativos e criativos, capazes de assumir posições relacionadas às suas questões pessoais e sociais.

Uma professora apresentou uma visão mais ampla sobre a cidadania da criança efetivada na prática cotidiana, demonstrou conhecer que, na realidade de muitos centros de educação infantil, as crianças não usufruem de seus direitos:

Então, na minha cabeça a criança tem seus direitos, nós temos que respeitar o direito que ela tem na instituição, mas infelizmente muitos lugares não levam a sério, não respeitam o direito das crianças. Eu acho assim, tem uma visão que acham um abuso que a criança tem que andar em fila, e ficar sentadinha ali, não pode conversar, não pode levantar, não tem direito de brincar da maneira dela, do jeitinho dela, tem que ser do jeito que a professora quer, então isso aí já é não cumpri os direitos da criança (Carolina).

Há uma dicotomia do que está contido na lei e o que ocorre na prática, a criança é cidadã de direitos quando lhe é dado, na prática cotidiana, todas as condições necessárias para

seu desenvolvimento e instrução. Nas instituições de ensino, essa questão deve ser muito clara e efetivada em cada situação em que esteja presente uma criança.

Tanto a professora quanto a criança são sujeitos cidadãos que se relacionam em uma dinâmica dialética, são produtos e produtores de uma história que se relaciona entre si em um processo colaborativo.

O processo de ressignificação dos significados sociais e sentidos pessoais – no qual não há uma absorção imediata, mas a possibilidade de sua modificação individual e coletiva – é fundamental para que se proponha e concretize outra política de educação infantil que efetivamente assegure direitos as crianças e as educadoras (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2010, p. 15).

A fala das professoras apresentou uma situação que precisa ser transformada, para romper com o que existe hoje: um discurso utópico de que as crianças são sujeitos de direitos. Para se libertar desse discurso é preciso materializar nas práticas pedagógicas o conhecimento, para que ele deixe de ser quimérico e passe a ser efetivado de maneira objetiva, proporcionando às crianças condições de igualdade suficientes para sua vivência em sociedade.

Cabe assim, às instituições infantis romper com práticas fossilizadas para tratar a criança como sujeito ativo, criativo, capaz de manter uma relação com o meio, apropriar-se da cultura, construir e reconstruir sua própria história.

Durante as entrevistas, o termo liberdade foi bastante abordado, mas será que se tem a clara compreensão do que significa a criança ter liberdade? Algumas professoras colocaram que a criança tem liberdade de expressão, mas que expressão é essa?

Direito a liberdade, ao brincar, a se expressar, o direito a falar o que pensa, um direito assistido, não pode usufruir desse direito sem acompanhamento de um adulto, na escola de um profissional (Adriana).
Ah, a criança tem direito de brincar, ter uma boa alimentação, ser respeitada em todos os momentos e ter liberdade de expressão (Eduarda).

Conforme Saviani (2013), a criança é um ser situado, ou seja, ela reage à situação, essa reação é individual. Muitas vezes, essas situações são aceitas normalmente pela criança, outras são rejeitadas, ou ainda há uma tentativa de modificá-la. Essas questões evidenciam que o ser humano é capaz de modificar, aceitar ou preterir determinada situação.

A criança é, então, um ser autônomo; um ser livre. A liberdade constitui, pois, o segundo aspecto da estrutura do sujeito humano: o aspecto pessoal. Esse aspecto é tão fundamental e importante quanto o primeiro, porém

incompatível com ele. No primeiro salientou-se o lado determinista, e neste, o caráter livre do homem (SAVIANI, 2013, p. 260).

Tanto o aspecto pessoal quanto o de liberdade, segundo esse autor, apresentam duas faces, a liberdade de opção e a liberdade de adesão, as quais podem ser entendidas como responsabilidade, ambas inseparáveis. Nesse ponto, a questão pessoal não pode ser esquecida no trabalho educativo. Quando um professor aborda apenas uma face da liberdade traduz uma visão reducionista, o que comumente pode ser evidenciado “pelo moralismo pedagógico e o liberalismo pedagógico”.

Para Saviani (2013), o moralismo pedagógico caracteriza-se pela separação entre responsabilidade e liberdade, com ênfase na responsabilidade, ou seja, o professor fixa seu trabalho na educação do caráter ou na educação da vontade, baseada na imposição “tu deves”. A criança é responsabilizada por decisões que não tomou e lhe é imputada a responsabilidade que vem de fora, a qual recebe maior ênfase em relação à liberdade. Já no liberalismo pedagógico, a postura é inversa, a ênfase está na liberdade, porém com uma visão restrita a esse conceito, ou seja, a liberdade de escolha, identificada como autonomia do indivíduo, e a responsabilidade por suas ações fica em segundo plano.

A análise do fenômeno mostrou que a liberdade é um dado irredutível que faz parte integrante da realidade humana. O homem não se aplica apenas pelo fato de estar em situação, ou pela faticidade. O homem é também um sujeito pessoal, capaz de dominar a situação, de afastar-se ou intervir, de decidir, escolher, arriscar, lançar-se no vazio, mas também assumir as suas escolhas, engajar-se por elas, responsabilizar-se. Todo ato humano está profundamente marcado tanto no primeiro como pelo segundo aspecto. Na educação, portanto, estes dois aspectos (empírico e pessoal) estão irredutivelmente presentes (SAVIANI, 2013, p. 263).

A liberdade, que tantas vezes foi lembrada pelas professoras participantes da pesquisa, pode ser efetivada a partir do momento em que o educador conseguir manter uma relação indissociável entre liberdade, em seu sentido singular, e a responsabilidade, em um sentido de adesão (SAVIANI, 2013). A liberdade não é posta somente à criança, o professor também é capaz de se relacionar com a situação, aceita, refuta ou a transforma, conduzindo, assim, o processo educativo.

A criança, como sujeito livre, pode exprimir desejos, vontades, necessidades, enfim um sujeito que apresenta características individuais. Contudo, Saviani (2013, p. 264) alerta a “pretensão de fixar ideais e objetivos para outros, como ocorre na educação, parece ser uma

flagrante violação da liberdade dos outros”. Essa é uma prerrogativa que se encontra sem resposta.

Nessa dinâmica, se houver a comunicação, as pessoas livres podem se expressar mesmo tendo ideias contrárias, chegar a um consenso por meio do diálogo, ocorre, então, uma ascensão na relação educador e educando: a liberdade presente na dinâmica educativa, mesmo que em graus diferentes de maturidade.

Conforme Saviani (2013), se o educador for capaz de transcender as suas predileções, e se projetar no âmbito do outro, a recíproca ocorre com maior frequência na prática educativa, sem violação da liberdade, num exercício contínuo, fato que caracteriza uma atividade educacional legítima. Ou seja, a liberdade é uma ação dada tanto à professora quanto à criança, utilizá-la de forma correta é que faz diferença no processo educativo. Dar a oportunidade de a criança falar e expressar seus desejos não significa tirar a autoridade do professor e nem diminuir sua importância neste processo.

A próxima categoria a ser analisada é sobre a temática de estudo: a violência na escola.

3.8.1.2. Violência na escola

Na abordagem acerca do tema violência na escola, elaborou-se o esquema disposto na figura 5 a seguir:



Figura 5: Análise da categoria violência escolar

Fonte: SILVA (2016)

Conforme Charlot (2002) apontou, no segundo capítulo, a violência na escola se caracteriza pelas ações que ocorrem dentro dela, independente de qual for o motivo, por isso, vamos analisar sob a ótica das professoras como esse fenômeno se caracteriza nas instituições educativas.

A expressão violência na escola evocou nas professoras diversos sentidos com relação ao fenômeno manifestado, como nas seguintes sentenças: violência entre as crianças e professores; imposição de regras sem reflexão; crianças questionadoras; agressão velada; palavras negativas; violência nas relações dos sujeitos escolares (professor, criança, direção); violência escolar como resultado de família desestruturada e que gera criança agressiva; violência física, psicológica, repressão da imaginação, rótulos e vocabulários pejorativos causadores de traumas; a agressão ocorre com crianças e o professor; pegar a criança com força; professor precisa de orientação; violência física, verbal e traumática.

O tema violência, nos últimos anos, passou a ser estudado com maior intensidade pelo meio acadêmico, e é consenso entre os pesquisadores enfatizar a dificuldade para definir o fenômeno da violência, devido à sua complexidade. Fato, esse, percebido nas falas das professoras, pois vários sentidos foram atribuídos ao fenômeno.

Silva e Ristum (2010) descreveram a complexidade da violência e apresentaram alguns aspectos que dificultam sua definição: a polissemia do conceito, exposta de formas diferentes, sob múltiplas classificações e rotulações; a dificuldade em delimitar o objeto da violência que assume formas diversificadas; é um fenômeno multideterminado, por vários fatores e pela falta de entendimento sobre a natureza da violência. Esses fatores, com concepções diferentes acerca do tema, ficaram evidenciados nas falas das professoras.

As categorias revelaram um fenômeno bem visível, fácil de ser detectado, como a imposição de regras, agressividade, palavras negativas, presentes na relação professor/aluno. Silva e Ristum (2010) apontaram que alguns autores discutem os pontos cegos da violência, que não aparecem em dados estatísticos, principalmente porque muitas formas de violência não são reconhecidas pela sociedade, tampouco pelas escolas, ficando na invisibilidade e acabam por ser incorporadas às práticas educativas.

Apenas a professora Adriana falou sobre a violência velada, presente no cotidiano da educação infantil: “[...] Muitas vezes eu percebo no dia a dia da prática que essas regras impostas sem reflexão é que geram violência, verbal, porque o professor não aceita que o aluno o desafiou, então pratica a agressão velada, não sei se é essa a palavra, disfarçada, que só a criança percebe [...]”.

Nesse ponto, é importante ressaltar a necessidade de compreender o fenômeno da violência em seu contexto, para tornar possível interpretar a ação contextualizada aos sujeitos que a vivenciam, as crianças e os professores.

A primeira categoria apresenta alguns temas interessantes sobre o cotidiano nos CEINFs: a imposição de regras e a criança questionadora.

[...] Mas no dia a dia, nós das escolas, dos CEINFs, nos deparamos com a violência entre as crianças, professores adultos impondo regras, sem reflexão do porque aquelas regras foram colocadas ali. E a criança hoje em dia é questionadora, ela não aceita as imposições [...] (Adriana).

Muitas práticas educativas, segundo Barbosa e Magalhaes (2004, p. 54), “tendem a manifestar o exercício da autoridade através de uma postura disciplinadora, o que pode significar uma ação no campo ideológico, desfavorável à tomada de consciência, a visão crítica [...]”.

Kishimoto (2001) lembrou que antigamente as concepções de criança e educação eram baseadas na proposta de retirar as crianças das ruas para colocá-las entre quatro paredes, com o mínimo de cuidado relacionado à saúde, higiene, alimentação e vigilância. Isso em um período em que a criança não era entendida como sujeito de direito.

Infelizmente, na atualidade, reproduzem-se, nos CEINFs, situações parecidas, como, por exemplo: as crianças são disciplinadas por meio de orações, músicas, tempo de espera, exercícios enfadonhos; não há um trabalho baseado na ação colaborativa entre a professora e a criança na maioria das situações, simplesmente as regras são determinadas, contrariando a autonomia da criança, a liberdade e sua identidade.

A violência velada com excesso de regras, de determinações, “isso pode” “isso não pode”, são práticas com crianças pequenas que devem ser repensadas. Bazílio e Kramer (2011) reiteram que a relação desigual de poder entre adultos e crianças são causas sociais e ideológicas, que repercutem na dominação de grupos e nas práticas escolares.

A relação adulto-criança nas escolas apresenta-se cada vez mais complexa, a violência no cotidiano da escola tem alterado as relações desses sujeitos. Lopes e Gasparin (2003) afirmaram que os recursos disciplinares utilizados pelos professores no processo educativo do cotidiano escolar, visando a solução de conflitos, não surtem mais o mesmo efeito.

As crianças de hoje encontram-se num processo de desenvolvimento marcado por uma série de mecanismos que não existiam em tempos passados, como, o acesso a tecnologias, sendo reconhecidas como cidadãs de direitos, novas configurações familiares. Tal fato provoca mudanças na cultura e no comportamento infantil contemporâneo. Em contrapartida,

os professores ainda continuam com práticas obsoletas de dominação, as quais geram muitos conflitos no cotidiano educativo e criam ações modernas de violência por parte dos educadores, para não perder uma autoridade idealizada.

Outro ponto a respeito da violência escolar apareceu nas falas das professoras, trata-se da culpabilização da família. Assim:

A violência escolar eu acredito que vem do ambiente familiar, onde a família é desestruturada, muitos casos o pai está preso, a mãe também, às vezes os pais não tem tempo de cuidar de seus filhos, ficam largados pela rua. Então a criança às vezes vai pra escola sendo obrigada, e a criança vive largada por aí, não tem orientação nenhuma, então na escola ela vai brigar, agredir os professores, os colegas. Eu acredito que seja isso, a criança não tem orientação na família (Eduarda).

A docente apresentou a violência na escola como uma condição socioeconômica da família, por entender que a relação adulto-criança se constitui apenas no campo familiar, eximindo a escola de suas responsabilidades ou influências à criança. De acordo com o depoimento, a estrutura familiar é a responsável pelas características psicológicas individuais. Para muitos docentes, a falta de educação familiar é a principal causadora da violência escolar.

Entretanto, como afirma Heller (1972), o homem já nasce inserido em sua cotidianidade, e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo. Porém, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, e, nessa elevação, a formação escolar exerce um papel insubstituível (MARTINS, 2010, p. 53).

Entende-se que é na escola que ocorre a educação intencional com o propósito de desenvolver o indivíduo em toda a sua universalidade. De acordo com Vigotski (2007), o objetivo da educação não é a adaptação do sujeito ao ambiente em que está inserido, seja familiar ou escolar, mas, sim, formar sujeitos capazes de olhar para além de seu meio. O processo educativo não pode ficar sob o domínio do espontaneísmo. Fica evidente que a escola tem participação profunda no desenvolvimento da criança.

A violência na escola tem causas endógenas e exógenas, como já explicitado, cabendo ao docente refletir mais sobre o fenômeno em âmbito institucional. Existe uma variada forma de rituais e práticas de violência nos CEINFs, perpetradas pelos professores e disfarçadas sob práticas pseudopedagógicas, que não são vistas como violência.

Outra categoria que surgiu na fala das professoras foi a violência contida nas relações entre os sujeitos da educação. Para a professora, o fenômeno ocorre a todo o momento entre

os sujeitos: “Criança com criança, adulto, professor, funcionário com a criança, os maiores com os menores, a direção com os professores e com as crianças” (Giovana).

Em meio a tantas questões, surgiu a agressividade como manifestação da violência, mas chamamos a atenção para a diferença destas duas ações. Segundo Costa (1984, citado por Lopes e Gasparin (2003), a agressividade é um componente natural (biológico) do indivíduo, relacionado a uma energia que impulsiona à sobrevivência. Já a violência se trata de um produto da cultura, produzido de forma intencional.

Diante disso, quando se fala em violência na educação infantil, refere-se ao fenômeno elaborado culturalmente. A visão equivocada de que agressividade e violência constituem um mesmo fenômeno provoca situações conflituosas.

Sendo a escola lócus de convivência de diferentes gerações, os conflitos, de onde é acentuada liberada a agressividade, são comuns e, poderíamos até dizer, salutares. Portanto, não podem estes, de maneira generalizada, ser caracterizados como violentos (LOPES; GASPARIN, 2003, p. 296).

A agressividade, como já apreendido, é uma energia que impulsiona o indivíduo e, quando bem direcionada, produz comportamentos positivos, na relação adulto-criança, ou melhor, professor-criança, como um fator propulsor da instrução e do desenvolvimento, que não deve ser confundida com violência.

A professora Eduarda ressaltou que a violência ocorre entre os diversos atores da educação, e pode ser expressa de várias formas explícitas ou implícitas. Destaca-se, assim, a que Lopes e Gasparin chamaram de “violências miúdas”, as quais se referem ao desrespeito, ao descaso, a não enxergar o outro, e que podem ser expressas por agressões verbais, humilhação, desestabilização emocional, ou seja, impede o outro de exercer o seu direito.

Tal ação pode ser direta ou indireta, velada ou explícita, e comporta sempre a negação do outro. Inclui atos paroxísticos que provocam danos físicos, morais e psicológicos, mas não esgota nos mesmos, podendo se manifestar também em ações de descaso, o desrespeito, a falta de reconhecimento do valor do outro (LOPES; GASPARIN, 2003, p. 296).

Nos CEINFs, as relações também são marcadas por contradições e ambiguidades entre os adultos, os quais exercem diferentes funções como professores, recreadores, diretora, pessoas da limpeza, em que uma série de fatores dificulta o trabalho de todos e há uma negação da necessidade do outro, em detrimento das necessidades próprias, não há uma prática de trabalho coletivo, entre equipe. Tais contradições, muitas vezes, desencadeiam conflitos e ações violentas entre os pares.

O clima de violência que se instala entre os sujeitos dentro da comunidade escolar cria, na instituição, tensão, desconfiança e insegurança, principalmente na relação adulto-criança, em que a violência produz comportamentos ambíguos alterados entre proximidade e distanciamento, entre afetividade e abandono (LOPES; GASPARIN, 2003).

A relação afetiva no ambiente escolar é imprescindível entre todos os sujeitos, pois, a partir de relações afetivas, pautadas no respeito, gera-se um clima que propicia a construção da autoestima e promove o desenvolvimento individual e social de todos.

O sentimento de bem-estar no trabalho impulsiona uma atividade profissional e a construção diária de uma identidade positiva com o trabalho, como advertiu Alves (2006, p. 8), “é uma das condições para a qualidade da educação em geral e, mais ainda da educação infantil, que se caracteriza por um elevado nível de envolvimento afetivo-emocional com os educandos”.

Outra categoria que algumas professoras participantes também evidenciaram com relação à violência refere-se aos traumas que o fenômeno pode causar às crianças.

A violência escolar acontece de várias formas, não apenas no contato físico onde deixa marcas e lesões, a violência psicológica é a pior porque ela reprime a criança, reprime sua imaginação, causa traumas pro resto da vida. Como professor precisamos estar sempre atento com nosso vocabulário, o modo como nos comunicamos com as crianças, evitar apelidos, rótulos pejorativos, o que acontece muito no encontro com professores e contato diário com as crianças, precisamos evitar essa violência (Bianca).

Para Debarbieux (2002), citado por Lopes e Gasparin (2003), as micro violências mencionadas pela professora podem acumular um efeito desestabilizador na pessoa que sofre essa ação e que essa forma de violência não física baseada na opressão e na destruição diária da autoestima é tão perversa e destruidora quanto uma violência brutal.

Quando a professora traz o termo “reprime sua imaginação” reporta-se a Vigotski (2009, p. 122) acerca da imaginação da criança ser construída com base em suas experiências: “A formação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente”.

Nesse ponto, quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, ela pode aprender e assimilar os elementos da realidade, e maior será sua capacidade imaginativa. As ações pseudopedagógicas são capazes de trazer consequências, muitas vezes, irreversíveis.

3.8.1.3. Violência na educação infantil

Este tópico pode ser classificado como a violência da escola, porque ela se apresenta pelas formas como a instituição e seus agentes tratam as crianças (CHARLOT, 2002). Fica

evidenciado que a violência se expressa pela própria dinâmica da escola, ressaltando que o fenômeno possui causas endógenas e exógenas. Por essa razão, a violência produzida nesse contexto é a expressão de uma violência que ocorre na sociedade.

O próximo tema buscou analisar como as professoras sentem a violência na educação infantil, as quais apresentaram categorias que confirmam o sentido polissêmico do fenômeno, representado mediante expressões categorizadas na figura 6.

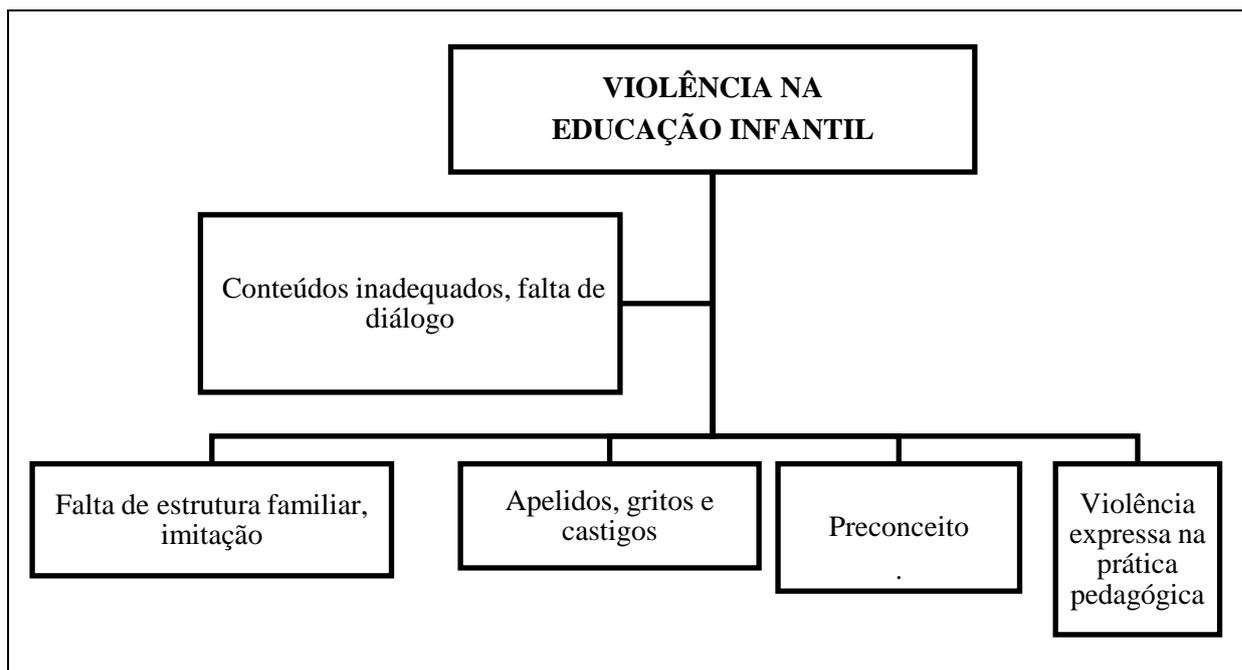


Figura 6: Análise da categoria violência na educação infantil

Fonte: **SILVA** (2016)

Os sentidos apresentados pelas professoras, como: falta de liberdade; conteúdos inadequados; imposição; falta de diálogo; não expressão; marcas na personalidade; falta de estrutura familiar, como geradora da violência na educação infantil por meio da imitação da criança; pegadas bruscas; apelidos; gritos; castigos na unidade; agressão verbal; apelidos; preconceito contra a religião e etnia; trauma; violência física e verbal: apelidos, pendurar a criança na janela, puxar o nariz, forçar a criança a dormir e a comer o que não gosta. Todos esses sentidos apresentam especificidades próprias da educação infantil e ressaltam uma discrepância de poder com relação aos sujeitos envolvidos.

Conforme já explicitado, a violência tem o seu espaço de criação e desenvolvimento na vida em sociedade, de forma que vários agentes contribuem de forma direta ou indireta para a manutenção do fenômeno, como: problemas políticos, econômicos, valores, a questão dos direitos, enfim as relações humanas e institucionais.

Suas formas mais atroz e mais condenáveis geralmente ocultam outras situações menos escandalosas por se encontrarem prolongadas no tempo e protegidas por ideologias ou instituições de aparência respeitável. A

violência dos indivíduos e grupos tem que ser relacionada com a do Estado. A dos conflitos com a da ordem (DOMENACH, 1981 apud MINAYO, 1994, p. 7).

A violência presente nas relações humanas apresenta-se de formas variadas e peculiares de acordo com o ambiente, como, por exemplo, o abuso de autoridade por parte de professores em instituições educativas, em que ele pode, de maneira “sutil”, imprimir um controle excessivo da fala das crianças, do movimento.

Ao especificar-se a violência na educação infantil, neste estudo, pretendia-se ouvir situações específicas a respeito desta etapa de ensino, no que foi possível obter reflexões somente devido às vivências das professoras. A professora Carolina apresentou algumas situações, das quais se fossem tratadas da forma correta quando ocorreram, implicaria sanções legais severas.

A violência na educação infantil infelizmente ainda acontece em muitos lugares, física ou verbal, mas acontece diariamente, eu já presenciei em outras instituições, muitas formas de violência, de xingar a criança, por apelido, chamar de gordo, é uma violência pra criança, e a física também, pendurar a criança na janela, a diretora mesmo recomendava as funcionárias, quando a criança era muito terrível puxar o nariz, porque o nariz não deixa marca, então até hoje isso acontece, no momento de sono que força a criança dormir ou jogar a criança no colchão, obrigando a criança a comer o que não gosta (CAROLINA).

Essa fala permite abordar questões profundas que precisariam de vários capítulos para serem analisadas de forma intensa. Em relação às formas de violência ocorridas na educação infantil, arroladas pelas docentes e em especial a supracitada, afloraram manifestações, como, violência verbal, física, situações violentas no momento do sono, das refeições. Violências expressas de forma implícita ou explícita, ambas equivalentes aos danos negativos ao desenvolvimento da criança.

Os recursos utilizados pelos professores é uma forma de manter a criança sempre em posição de subordinação, estabelecendo formas autoritárias numa relação de poder, relatado pela professora como uma manifestação de superioridade física ao colocar a criança pendurada em uma janela, ou ao torcer o nariz da criança, fatos que chocam, principalmente quando a orientação de tais barbáries parte da diretora, segundo a professora Carolina.

As formas de ameaça, constrangimento, terrorismo podem causar sentimento de impotência e medo nas crianças no dia a dia da escola, além de ferir seus direitos básicos; não sendo nada producentes o terrorismo e a coerção.

Ao apresentar a violência praticada pelo professor na educação infantil, não se pretende valorizar um discurso maniqueísta, a favor ou contra, sim apresentar o fenômeno de forma abrangente e integrada em seu contexto, com o propósito de mudança.

Conforme afirmou Almeida e Marty (2012), anteriormente a violência na escola é volátil e dinâmica, pois se transformam conforme o contexto que está inserida e no trabalho com crianças pequenas esses contextos se multiplicam devido às especificidades do trabalho na educação infantil, pois as crianças usam chupetas, mamam, dormem, brincam, entram em conflitos e todas essas situações propiciam ações violentas.

Um ponto necessário a ser ressaltado é o fato de a criança ser tratada como um objeto, em que o professor pode pegar de qualquer forma, falar qualquer coisa, impondo superioridade física na condição de adulto, evidenciado nas atitudes de pegadas bruscas, apelidos, gritos e castigos na unidade. Para Vigotski (2003), era equivocada essa forma de educar as crianças. A obediência através da humilhação e do medo não traduz uma educação ética, tampouco educativa, o autor soviético defendia a ideia do trabalho educativo pautado na concepção geral da coordenação social do comportamento do indivíduo.

Não se trata de obedecer a alguém ou a algo, mas de assumir livremente as formas de comportamento que garantam correção no comportamento geral. Este mecanismo não é alheio ou imposto a criança; pelo contrário, está em sua própria natureza, e o jogo é o mecanismo natural que desenvolve e combina esses hábitos. Em parte alguma o comportamento da criança está tão regulamentado por normas quanto no jogo e em nenhuma parte ele assume forma educativa tão livre e moral quanto nesta. E não se trata de formas impostas pelo adulto a criança (VIGOTSKI, 2003, p. 218).

Como visto, o autor soviético sempre alertou sobre as formas equivocadas de educar a criança e defendia uma educação pautada na liberdade, no respeito e na ética, observou que a escola sempre vai encontrar comportamentos infantis “indesejados”, mas cabe a ela se preparar para esse trabalho difícil e complexo: educar e reeducar e essa educação torna-se mais significativa quando pautada na brincadeira e no jogo infantil.

Outro fator importante explícito na fala da professora é sobre a imitação:

Eu acredito que da mesma forma da criança lá da escola, ela não tem estrutura desde pequenininha, não tem estrutura em casa e chega aqui na educação infantil, elas veem em casa a violência, em casa o pai maltratando a mãe, então chega aqui eles imitam direitinho, há casos que a gente vê que eles estão imitando em casa. Acredito que seja isso (Eduarda).

Para a professora, o comportamento da criança é reflexo das vivências que tem fora da escola, porém, seu desenvolvimento, sua formação como sujeito, constrói-se a partir de

ambientes físicos e sociais elaborados historicamente e a instituição educativa pode e deve colaborar para essa mudança. Reforçando o que escreveram Debarbieux e Blaya (2002), da mesma maneira que a violência foi construída com base nas relações sociais, ela também pode ser desconstruída nessa mesma dinâmica.

Nesses ambientes, afirmam Paula e Oliveira (2012), os adultos, que podem ser pais, avós, tios, educadores ou irmãos mais velhos, mergulham as crianças em atividades diversas, que fazem parte de sua cultura. A criança, por sua vez, apropria-se de um saber construído nesses ambientes, em que, concomitantemente, modifica e é modificada.

Dessa forma, as funções psicológicas são elaboradas na internalização de vivências compartilhadas, que se faz por meio das relações entre os diversos sujeitos e seus pares.

Por isso, abordar o comportamento da criança, como resultado apenas das experiências vividas na família, é desconsiderar todo o processo educativo que a escola tem por função oferecer aos pequenos. A criança busca, na imitação, coordenar seu comportamento. Para Paula e Oliveira (2012), na imitação imediata ocorre uma harmonização dos ritmos posturais e das falas dos parceiros e, assim, se constroem olhares, sorrisos, pensamentos, enfim, comportamentos apreendidos que serão utilizados em situações futuras, resultados das múltiplas experiências que as crianças têm, nos mais diversos contextos.

Por meio das imitações e também das oposições, as crianças se apropriam dos signos presentes em cada situação, de forma a constituírem-se como sujeitos humanizados.

Além de suas funções lúdicas e comunicativas, a imitação é, assim, um instrumento muito importante para a apropriação dos signos. Por meio dela, gestos elaborados em sistemas semióticos histórico-culturais são difundidos e transformados, abrindo possibilidades indeterminadas para novas sequências interacionais. Mas a imitação integra-se a diferenciação de papéis e a construção da própria identidade pelos parceiros, pelo confronto e oposição entre cada sujeito e aqueles que lhe servem de modelo (PAULA; OLIVEIRA, 2012, p. 101).

A análise sobre a imitação, no caso quando a professora afirma que a criança “apresenta um comportamento violento” porque imita o que viu em casa, mostrou-se uma visão reducionista do processo educativo e negação de que ela própria pode também estar inserida nesse contexto de violência, e que, para se distanciar de tal fenômeno, culpabiliza a família, e coloca as causas da violência na escola como externas. Além disso, desconsidera que as crianças passam mais de oito horas na instituição e que as relações estabelecidas ali também são constitutivas na formação do sujeito.

3.8.1.4. Formas de manifestação, experiência vivida - expectador ou participante

Essa análise chama atenção particularmente devido às histórias relatadas pelas professoras, as quais causaram indignação e tristeza, por se tratar de ações que ainda podem

estar sendo praticadas, nos CEINFs, por profissionais que deveriam prezar pelo bem-estar físico psíquico e afetivo das crianças.

A figura 7, a seguir, apresenta algumas situações vivenciadas pelas professoras com relação à violência na educação infantil:

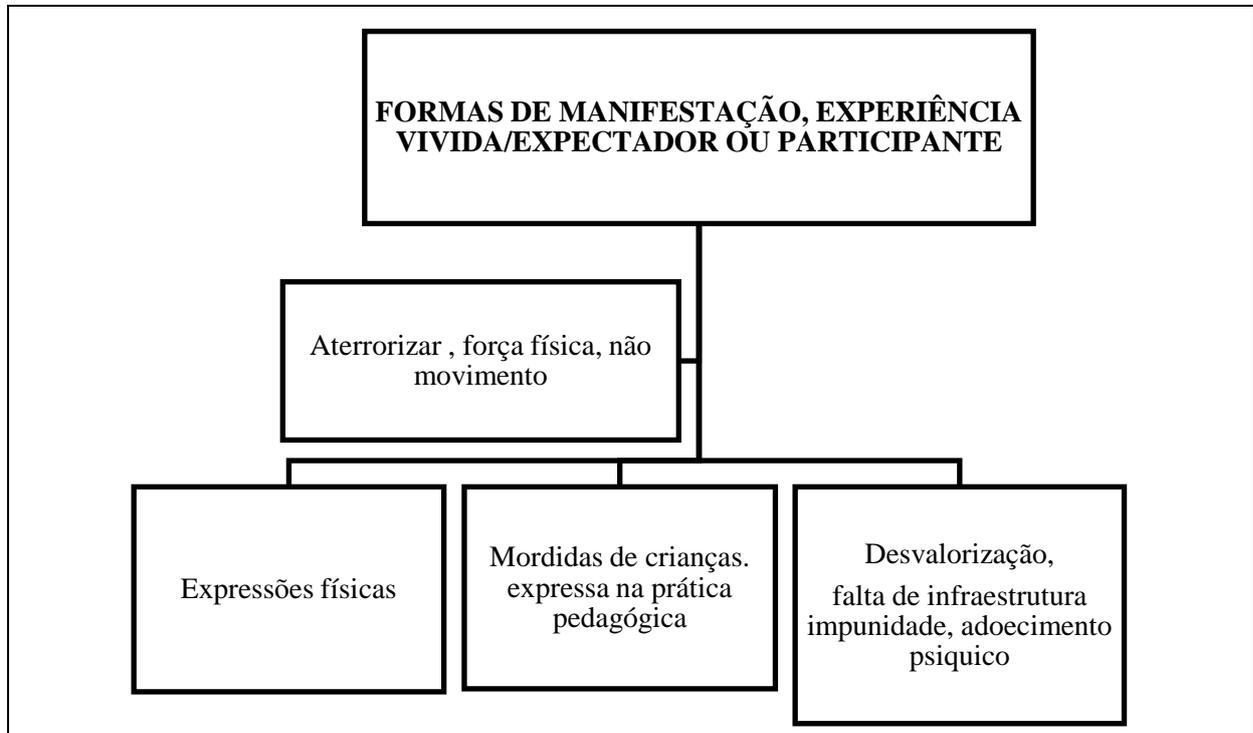


Figura 7: Análise da categoria formas de manifestação, experiência vivida - expectador ou participante

Fonte: SILVA (2016)

Nos relatos, observou-se, em um primeiro momento, uma resistência das docentes em falar sobre ações violentas vividas no CEINF. A maioria disse que não havia presenciado tal fenômeno, mas ao ser mencionado que poderia ser situações realizadas em outras instituições, as lembranças brotavam de forma muito fértil e mediante esse mecanismo conseguiu-se aflorar expressões, como: aterrorizar, uso da força física, não movimento; falas, gestos e olhares equivocados das professoras; reprodução das experiências vividas pelas crianças; mordidas de crianças; violência na prática pedagógica; agressão física, falta de diálogo; desvalorização dos professores, falta de materiais para trabalhar; impunidade.

Nas falas das professoras, evidenciaram-se diferentes formas assumidas pela violência, em que cada situação se notou um grau de intensidade, fato que, muitas vezes, dificulta e camufla o fenômeno. Para Bastos e Ristum (2004), a classificação da violência, legal ou cultural, consideradas como violentas ou não violentas, é demarcada pelas ações do indivíduo.

Nesse contexto, sustentam a concepção de que a violência relacionada ao professor-aluno é reflexo de um fenômeno social, e que interfere de forma contundente na construção da personalidade da criança, principalmente em um “período de desenvolvimento em que a internalização de valores sociais, morais, éticos e religiosos ocorrem com maior intensidade” (BASTOS; RISTUM, 2004, p. 226).

Como segue, na próxima fala da professora, não adianta colocar a creche e a pré-escola no mesmo âmbito da educação sem oferecer as condições adequadas de funcionamento das instituições é necessário ir além e considerar. Como afirmou Kishimoto (2001, p. 7), a “concepção de criança, níveis de formação e funções dos profissionais, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamento, formação”, para, então, ofertar um trabalho qualificado. Caso contrário, situações como a relatada a seguir podem tornar-se rotineiras:

Educadoras colocando crianças em salas escuras de depósito, horário do sono recreador colocando uma barata morta perto da criança “se você não dormir eu vou colocar em você”. Traumatiza a criança. Forçar a criança se alimentar mesmo não querendo, puxar o cabelo das crianças. Reproduzindo o silêncio, todos sentados com perninhas cruzadas, não levante do tapete, assistindo na TV um programa repetitivo. Eu era carinhosa, colocava no colo, sentava junto, eu não era bem vista, era chamada de mole, as crianças queriam liberdade. De 25 crianças apenas umas seis queriam ver o desenho, aprendi muita coisa com as crianças, como recreadora não tinha tempo de planejar era só o cuidar mesmo, que o discurso de todos era esse dentro dos CEINFs ‘eu não ganho pra ser professora eu ganho pra cuidar’. Lá no pré as crianças até pulavam janela e eu não tinha pesquisa, tinha que pesquisar brincadeiras, e então quando entrou à professora eu vi que ela tinha pesquisa, ‘como você aprendeu’ ela dizia ‘aprendi com os livros, com anos de experiência em sala de aula, falando baixinho a gente conquista as crianças, você conquista sem precisa impor de violência, sem precisar reprimir a criança, e isso exige sim pesquisa, só o amor que tem com eles não adianta (ADRIANA).

A fala é reveladora, pois apresenta situações de violência que extrapolam a ética, o respeito e denota o comportamento de crueldade, infelizmente ações como essas, presentes em algumas instituições de atendimento infantil, mostram uma realidade cruel na qual muitas crianças ainda enfrentam, além das outras formas de violência miúda conforme já explicado anteriormente.

O que leva uma pessoa a cometer uma ação violenta? Quais as causas que desencadeiam situações que provocam ações de fúria de uns para com outros? E qual a relação do ambiente com esse fenômeno? Com base em muitos trabalhos que tratam da

temática, duas grandes categorias tentam explicar as causalidades da ação violenta: causas contextuais e pessoais (BASTOS; RISTUM, 2004).

Para Bastos e Ristum (2004, p. 227), as causas contextuais, subdivididas de acordo com o grau de proximidade em relação ao autor da violência, são categorizadas como causas contextuais distais e contextuais proximais. As contextuais distais são produzidas por fatores econômicos, social, político e cultural, incluem as situações como pobreza, exclusão, fome, desemprego, impunidade, violação de direitos humanos, sob circunstâncias que modelam toda a forma de funcionamento de uma sociedade. As contextuais proximais decorrem de quando os indivíduos que praticam a violência têm um contato direto com o ambiente: “A literatura aponta, por exemplo, modelos de violência em casa, na rua ou na TV, desorganização familiar, uso frequente de punição em diversas instituições sociais etc”. Podemos incluir nessa última categoria algumas relações geradas no ambiente das creches e pré-escolas.

As causas pessoais podem ter origem tanto nos aspectos biológicos como psicológicos relacionados ao consumo químico, problemas emocionais, questões passionais, temperamento e índole (BASTOS; RISTUM, 2004).

Ao focar na fala da professora Adriana, a qual expõe uma série de violência dirigida às crianças e por diferentes causas: “[...] salas escuras de depósito, [...] barata morta perto da criança [...] puxar o cabelo”, identificam-se causas múltiplas da violência, advindas de uma junção de fatores, como, os causais, contextuais e pessoais. Situações como as descritas enquadram-se nas causas pessoais, relacionadas à índole de uma pessoa. Mesmo diante da precariedade das condições de trabalho da maioria dos profissionais de educação infantil, nada, em nenhuma hipótese, pode justificar a implicação de tais agressões.

Como alertou Kishimoto (2001), o cuidar e o educar, enquanto dimensões pedagógicas, devem ser compreendidos profunda e amplamente em qualquer ação que envolva a criança, desde o berçário até a pré-escola, pois os vários níveis se relacionam e devem estar integrados como estruturas contínuas de compreensão da educação infantil, fato que possibilita um melhor atendimento integral à criança.

Observar a dimensão coletiva no trabalho escolar requer uma proposta pedagógica pautada em ações claras com relação ao cuidar e educar, elaborada coletivamente entre todos os profissionais da instituição e a comunidade. A realidade escolar deve ser analisada, o trabalho pedagógico pensado e definido de forma detalhada, para decidir o tipo de educação a ser oferecido, percebendo as crianças em suas particularidades e como sujeitos ativos, num ambiente de maior consciência das responsabilidades entre todos, de modo que possa

erradicar expressões que demonstram o desconhecimento sobre o trabalho na educação infantil, como, “eu não ganho pra ser professora eu ganho pra cuidar”.

Na interação adulto-criança prevalece a visão adultocêntrica. Não se valoriza a aprendizagem decorrente das relações entre crianças de diferentes idades, de adultos de diversos meios, espontânea, construída pelas próprias crianças em contato com o meio, com objetos e situações diversas (KISHIMOTO, 2001, p. 8).

Frequentemente, nos CEINFs, encontra-se uma organização pensada em atender a dinâmica da instituição e não as necessidades das crianças, que são submetidas a uma rotinização de atividades vazias e que não são de seu interesse, conforme relatou a professora: “Reproduzindo o silêncio, todos sentados com perninhas cruzadas, não levante do tapete, assistindo na TV um programa repetitivo”.

Para Kishimoto (2001), grandes agrupamentos de crianças impossibilitam a realização de um trabalho de qualidade, pois os profissionais estão sempre muito ocupados ao dirigir alguma ação, chamar atenção das crianças, organizar materiais, ou seja, não desfruta de tempo para observar e interagir com os pequenos.

A violência originada nas causas contextuais, conforme explicam Bastos e Ristum (2004), é aquela que se faz presente nas estruturas organizadas e institucionalizadas (família, sistema econômico, cultural, política), essa, por sua vez, oprime o grupo ou sujeito sob sua vigência. A violência ocorre porque são negadas as conquistas da sociedade, acarretando em vulnerabilidade e várias formas de sofrimento, as quais modificam as práticas sociais, levam os sujeitos a aceitar o sofrimento de maneira natural ou buscar meios próprios para se defender, como explicitado por uma professora: “lá no pré as crianças até pulavam janela”.

Um ponto importante, citado pela professora, refere-se ao fato de aprender com a criança, fator que faz toda a diferença no trabalho da educação infantil. O entendimento de que a criança é um ser dotado de capacidades ativa em seu processo de instrução e desenvolvimento, capaz de decidir sobre sua própria individualidade e frente ao grupo.

Deixemos o pensamento de que a criança é um ser passivo. As crianças que temos nas instituições infantis são ativas, assim, temos o dever de prestar um atendimento de qualidade e de fornecer meios para que a mesma conheça esse universo [...] e possa fazer uso de suas práticas sociais, pois isso é papel fundamental da instituição [...] (DAMAZIO; SOUZA, 2014, p. 6593).

No entender de Damazio e Souza (2014, p. 6593), a criança é sujeito singular, histórico que se transforma e é transformado socialmente e, com isso, é criador de sua própria cultura, “um ser desprendido de etapas, estágios e classificações, que não é pré-determinado”.

Por essa razão, quando a professora Adriana afirma que aprende muito com as crianças, denota-se a importância de um trabalho de qualidade permeado pela ação colaborativa, afetividade e a emoção envolvidas no processo educativo entre professor e criança.

Conforme Candau escreveu no prefácio do livro *Infância, Educação e Direitos Humanos*, de Bazílio e Kramer (2011), é preciso dar empoderamento aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, em que tiverem pouco poder ou nenhum para decidir. O empoderamento libera a criança para o poder, ou seja, uma potência para que ela possa ser um sujeito ativo na sua vida e na vida social.

A violência, por se tratar de algo complexo presente nas relações humanas e no cotidiano de muitas instituições infantis, gera percepções diversas e, muitas vezes, uma negação da existência do fenômeno. Como percebido nas falas das professoras Giovana e Eduarda, ao mesmo tempo em que afirmaram não se lembrar de nenhuma ação violenta, acabaram por relatar ocorrências frequentes no ambiente escolar, então, houve o reconhecimento de ações violentas, mas, também, uma negação, uma estratégia pessoal de se distanciar do fenômeno.

Olha que tenha me marcado, e eu me lembre não, mas o jeito de pegar a criança pelo braço, o jeito de olhar e falar com ela, podar o pensamento e a fala da criança, isso ocorre o tempo todo (Giovana).

Se a criança tem um bom convívio ela lida com formas tranquilas de educar, elas com certeza são tranquilas também, mas se ela vê violência dentro da sala, com certeza ela também vai praticar. Não, viver eu não vivi não, a gente ouve comentário, a gente percebe na criança a agressividade, que às vezes vem de casa, mas presenciar não (Eduarda).

Valle e Mattos (2011) afirmaram que ações violentas físicas ou verbais ocorrem de maneira repetida e intencional contra as crianças que estão em uma condição de impossibilidade de reação.

Estes comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como objetos de diversão, prazer e poder, na intenção de maltratar, intimidar ou amedrontar as vítimas (VALLE; MATTOS, 2011, p. 38).

A violência, como um fenômeno social, está presente nas relações humanas e por mais que se tenha todo um contexto social, político, econômico envolvidos nesse processo, conforme já explicitamos anteriormente a violência pode até ser explicada, mas não legitimada.

Conforme Rosemberg (2007), a sociedade brasileira contraiu uma dívida com as crianças pequenas e a educação também com a educação infantil, dívidas essas, que só aumentam na medida em que as condições de oferta da educação infantil não são proporcionais à quantidade de crianças que têm direito aos sistemas educacionais. A educação vive um momento de instabilidade:

A ameaça constante de rebaixamento para soluções milagrosas e de ocasião, o que dificulta a construção contínua de sua identidade, de competências brasileiras para a instalação de um modelo brasileiro sólido de instituição educacional pública para crianças pequenas com qualidade e equidade (ROSEMBERG, 2007, p. 8).

Atualmente, o quadro da educação não é muito animador, pois ainda não conta com políticas sólidas de atendimento às crianças de zero até seis anos, há ausência de um trabalho sério na educação infantil, visto que, a cada mudança de administração pública municipal, mudam-se os objetivos, as formas de desenvolver o trabalho, de escolher os profissionais, cenário em que as crianças ficam no meio dos jogos de interesses, e seus direitos são trocados por barganhas políticas.

Nessa perspectiva de violação dos direitos da criança, ressalta-se a percepção da professora Bianca, que apresentou uma forma de violência velada, por não deixar marcas aparentes e por não estar dentro do que é culturalmente debatido como ação violenta, ou seja passa quase imperceptível.

Bastos e Ristum (2004) alertaram para essa forma de violência que possui causas contextuais distais produzidas pelos fatores econômicos, social, político e cultural. A professora revela situações que vão além de suas capacidades intelectuais, pedagógicas para realização de um bom trabalho sobre a violência pedagógica:

[...] colocar todas as crianças na mesma cuba, mesmo que a gente faça uma higienização ali prolifera muitas bactérias, ou você vai dar alimento para o bebê, às vezes a colher não é apropriada pro bebê, a alimentação não é de acordo com a faixa etária [...] (Bianca).

Conforme Rosemberg (2007, p. 9), permanecer oito horas em uma creche ou pré-escola com temperatura muito quente ou fria, sem espaços apropriados para as mais diversas situações que envolvam o bem-estar da criança, adultos sobrecarregados, falta de materiais básicos, é sofrimento para qualquer um, no que menciona a autora: “Se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem a vive e permanente como etapa da vida na sociedade”.

Para essa autora, as crianças são seres cativos, no sentido de que todo o seu movimento depende de adultos. Historicamente, os investimentos à educação infantil sempre foram pequenos, os espaços precários e improvisados, ou seja, inadequados em muitos lugares. Todos esses fatores, aliados a tantos outros, mantêm a educação de crianças pequenas enquadrada em um sistema perverso.

A fala da professora Carolina mostrou uma realidade dura e cruel, tanto para professores quanto para crianças, apresentada na íntegra e com riqueza de detalhes, em que a fala da docente soou como um desabafo de uma realidade escamoteada por uma série de circunstâncias que dificultam e inviabilizam um trabalho educativo pautado no respeito, ética e dignidade.

Você fica sabendo cada coisa, porque assim, da onde eu vim é uma região muito pobre, a maioria dos pais foi preso, a mãe mexe com droga, crianças até levaram pacotinho de droga na mochila, então é uma região muito complicada, criança que já chegou com marca de escumadeira na perna, então você sabe da realidade, ai a criança já sofre violência em casa, ai chega no CEINF chega do mesmo jeito. Eu acredito assim, que a fase mais complicada é o pré, são os mais terríveis, mais complicados, que não obedecem, são aquelas crianças que tem aquele histórico de pai separado, pai e mãe presos, de mãe, sofrem a violência em casa, porque no dia a dia você vê a diferença, daquelas crianças que os pais são participativos, são carinhosos, a criança é carinhosa, é diferente daqueles que não tem esse carinho em casa, se sofre a violência em casa vai querer mostrar que se sente revoltada. Ai chega no lugar, e também acontece a mesma coisa que acontece em casa, o que ela vai ser, vai ser pior ainda, virar uma bandida, ficar pior ainda. Eu não sei qual a visão que os pais tem dos professores, sei lá que o professor tem que estar ali todo dia sorridente, ele não leva em consideração que o professor tem que tirar do seu bolso, tem que trabalhar com sucata, aqui graças a Deus a gente tem brinquedos, vários recursos, a gente compra uma coisa ali e aqui, mas é muito pouco, pra dar uma diversificada porque também as vezes eles enjoam. Tem lugar que não tem brinquedo, tem algumas coisas lá que são arrecadados, ou trouxeram de casa, ai então você traz de casa, você compra, faz de tudo, ai os pais não te valorizam, algumas pessoas da própria profissão também não te valorizam. Agora mesmo que tiraram as meninas, como ficam as crianças, só viram um lado e pronto, ai sobrecarrega o professor, quer dizer no papel está tudo lindo, só que na sala nada. Por exemplo, no dia do banho, tem dia que eu dou banho, eu troco, faço tudo sozinha, minha colega fica sozinha na sala, então o que vai acontecer, vai ficar igual antigamente, antigamente só cuidavam, na minha visão está voltando o só cuidar, então não está colocando a criança em questão, um tempo atrás teve muita conquista, agora não. Está tendo um boato que vão mandar o professor do jardim 2 embora, como vai ser? E nas férias, o professor fica sozinho com mais de 20 criança na sala? Na verdade a gente nem pode falar, igual aquele macaquinho do whatsapp, tem que fechar os ouvidos, os olhos, fechar a boca, estamos regredindo, você é cobrado, a diretora é mandada e ela cobra aqui, ai você tem que se fazer no final de semana, se vira nos 30 pra fazer. Aqui eu considero um lugar organizado, de todos que já passei, tem material pra gente trabalhar, tem

tudo, tem brinquedo, um quintal enorme, agora tem lugar que não tem, nem espaço pras crianças brincarem, o que acontece? Particularmente eu achei desnecessário vieram aqui na páscoa trouxeram um monte de lembrancinhas cara, nos pacotinhos lindos e maravilhosos, sendo que a gente sempre faz as lembrancinhas, distribuíam umas lembranças caríssimas, que veio de um ateliê é caro, tinha necessidade, não podiam mandar papel pra gente usar com as crianças. Já vi a professora pendurar a criança na janela porque não tava obedecendo. Tudo isso é violência. É muita impunidade você leva as coisas para secretaria e muitas coisas ficam na conversa. Quando eu vim para cá a diretora me chamou na sala e disse o que e o que não pode fazer. Eu trabalhei seis anos la e era tipo uma panela dela, ela falava apertada o nariz, o nariz não deixa marca apertada o nariz, as meninas não tinha aquela visão de conversar, elas iam lá e apertavam, eu tive muitos problemas com essa diretora por conta disso, me sinto culpada por na época não ter feito nada, tava começando, não tinha como prova era minha fala contra a dela, quando eu entrei eu fui para limpeza, depois para secretaria depois para sala de aula, quando eu era secretária era o que eu mais presenciei coisa errada. Ela ta até hoje, eu briguei com a diretora, me afastei fiz até tratamento com o psiquiatra (Carolina).

Destarte, notam-se as categorias de desvalorização dos professores, falta de materiais para trabalhar, maus tratos à criança, impunidade, adoecimento psíquico do professor.

Novamente, relacionou-se a violência, dentro dos CEINFs, com a procedência social das crianças. Segundo Lopes e Gasparin (2003), essa visão contribui para segregar e diferenciar as instituições, tem caráter de condenação e determinismo. Entretanto, a violência nos centros de educação infantil está interligada a um processo muito maior e complexo, e não apenas à condição financeira das crianças e suas famílias, geralmente rotuladas como moradoras de bairros pobres e carentes.

A violência que ocorre dentro das instituições não tem origem única em apenas uma matriz, insere-se em um plano macroestrutural. Asseveram Lopes e Gasparin (2003), que, além de condicionantes sociais mais elevadas, as variáveis internas de cada instituição favorecem, em maior ou menor incidência, as ocorrências de violência. Fato explicitado na fala da professora, quando ela faz as comparações com as instituições em que já trabalhou e a atual.

Acerca do tema sobre a desvalorização dos professores, a docente afirmou que tanto os pais, quanto os órgãos responsáveis não estão preocupados com as condições de trabalho dos docentes e não valorizam seus esforços. Mencionou a questão dos recursos básicos para se trabalhar de maneira adequada com crianças de zero a seis anos, em que em muitos lugares não há o mínimo para efetivação do trabalho, cabe ao próprio professor, muitas vezes, ter que

investir recursos próprios para realizar a ação educativa, ou seja, a infraestrutura necessária aos professores não é oferecida.

Infraestrutura suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre as condições de trabalho (sem sentido amplo) que influenciam de forma mais ou menos direta o processo ensino-aprendizagem [...] compreendem dois tipos de aspectos: os meios ou ferramentas de trabalho do professor, que mencionamos como materiais básicos e materiais de apoio ao ensino e as condições do trabalho propriamente ditas, que mencionamos como recursos que promovem melhores condições de trabalho e condições ambientais (BATISTA; ODELIUS, 1999, p. 324).

A falta de infraestrutura é um dos aspectos mais ressaltados pelas professoras que participaram da pesquisa, importante ponto de análise para que a violência na escola seja entendida de forma ampla e em suas múltiplas determinações.

O cotidiano do trabalho em cada instituição pode ser um agente facilitador ou de entrave à atividades que visam promover o desenvolvimento das crianças. Vários fatores interferem na dinâmica escolar, como, por exemplo, a relação estabelecida com os colegas de trabalho, com as crianças, com os recursos que a instituição possui, a relação com o tipo de gestão, os problemas particulares do ambiente, e com o próprio trabalho.

Conforme ressaltaram Batista e Codo (1999), a profissão docente requer uma relação de vínculo afetivo e emocional com seu trabalho; por esse motivo, as condições da realidade cotidiana somam ou subtraem conflitos a uma espécie de vínculo que sempre é problemático.

A professora Carolina também mencionou a violência contra as crianças e ilustrou com vários exemplos as suas vivências com relação a esse fenômeno, situações que lhe acarretaram problemas de saúde e desentendimentos com a diretora da instituição onde trabalhava à época. Em um desabafo, afirmou que: “É muita impunidade você leva as coisas para secretaria e muitas coisas ficam na conversa”. Essa fala retrata a realidade na qual a gestão dos CEINFs ocorre, na maioria das vezes, por indicação e não de uma forma democrática, a direção das instituições tornando cargos comissionados, ou seja, “a velha indicação política” e estas pessoas supostamente ficam “protegidas” politicamente.

Tal situação acaba por impedir a eficiência das estratégias e vigência da democracia nos CEINFs. Segundo Batista e El-Moor (1999), a eficiência é uma virtude e a democracia é um direito, e quando essa forma de gestão não ocorre, a comunidade escolar fica na tangente das decisões.

Tradicionalmente, os dirigentes das escolas públicas eram selecionados através de indicações políticas, sem que a comunidade escolar participasse do processo. Muito mais em outros tempos do que agora, tratava-se de uma prática autoritária e clientelista, que incentivava a falta de compromisso do diretor com a instituição escolar, e que se traduzia, entre outras coisas, em falta de transparência na prestação de contas, práticas que minavam a dinâmica do cotidiano da escola. Esta realidade começou a mudar no início da década de 1980, no marco da transição democrática, processo que influenciou um conjunto de decisões sobre a educação e o ensino, destacando-se aquelas que levantaram a democratização na escolha dos diretores/as de escolas (BATISTA; EL-MOOR, 1999, p. 174).

Nesse contexto, a educação infantil de Campo Grande/MS ainda tem um longo caminho a percorrer até que a democratização seja, efetivamente, uma realidade concreta, pois, conforme apreendido nas falas das docentes, ainda acontecem situações que não condizem com a atual visão democrática que se espera da educação, em todos os setores que nela se abarcam. A educação para crianças pequenas ainda está em um processo de contramarcha em direção a uma gestão democrática participativa, comparando-se aos demais níveis de ensino, fator apontado como uma forma de violência que impede o exercício da cidadania dos atores educacionais.

No entendimento de Menezes e Soratto (1999), a educação é uma experiência libertadora, requer liberdade para poder acontecer. Apoiando-se em Paulo Freire, as autoras ressaltam que a liberdade é uma conquista da coletividade social bem organizada. E a educação infantil necessita desse suporte social para ser realmente efetivada e fundamentada nos princípios da liberdade e do respeito, em que educadores e crianças participem das escolhas, ou seja, a concessão do empoderamento necessário.

3.8.1.5. Formas de enfrentamento da violência

Neste tópico, são apresentados os sentidos das docentes a respeito das formas de enfrentamento da violência, as quais propuseram formas diversas para combater o fenômeno nos CEINFs, veja na figura 8:

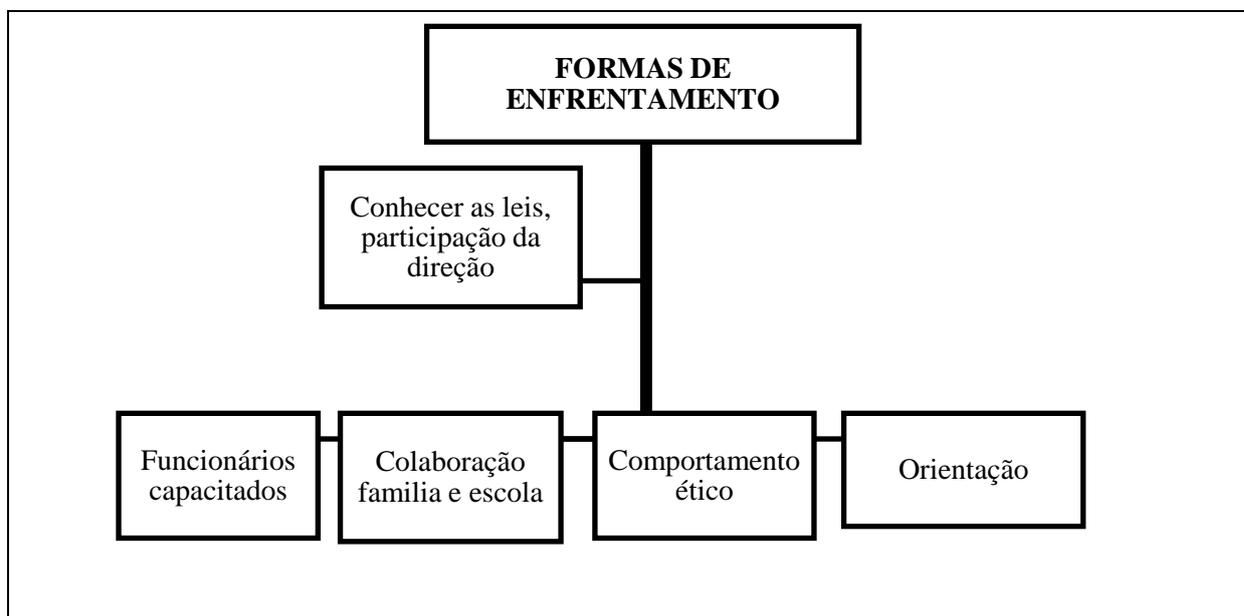


Figura 8: Análise da categoria formas de enfrentamento

Fonte: SILVA (2016)

O caráter de multicasualidade da violência, que a torna um fenômeno complexo, requer muito esforço para combatê-la. As formas de enfrentamento, sob a ótica das professoras, mostraram-se em ideias diversas, como: não reproduzir a violência, mostrar as leis os direitos que as crianças têm participação da direção e orientação; atender as necessidades e particularidades das crianças; pessoas preparadas e mais funcionários especializados; o trabalho de enfrentamento deve começar na família a escola auxiliar; proporcionar comportamentos adequados e de carinho para servir de exemplos aos colegas; palestras para a comunidade, atrair as famílias para as reuniões; tudo depende da gestão cuidar diariamente da equipe; impunidade é violência. Parâmetros, esses, aos quais Lopes e Gasparin (2003) sugeriram ser caminho para desconstrução da violência sob diversas instâncias que, tomadas as devidas proporções e de acordo com o tipo de violência, o importante é focar o olhar educativo ao fenômeno.

Desse modo, as formas de enfrentamento pautaram-se em medidas efetivas a serem tomadas pela própria comunidade escolar, como em consonância com a professora Adriana: “Não reproduzir a violência, pois a partir do momento que você vê o professor impondo tem que chamar esse professor mostrar as leis, os direitos que as crianças têm. Participação da direção e orientação”. Atitudes simples no dia a dia, das quais fazem a diferença, e

principalmente, reforçam o trabalho coletivo, em que todos os profissionais da educação de uma instituição de educação infantil trabalham cooperativamente.

A participação da gestão no combate à violência, ressaltado pela professora Carolina em que “Tudo depende da gestão estar cuidando diariamente da equipe”, no entender de Lopes e Gasparin (2003, p. 303), por se tratar de uma questão mais ampla do que apenas a participação da diretora, faz-se necessário manter distância de práticas autoritárias e coercitivas, com promessas de fórmulas mágicas capazes de revolucionar tudo.

Precisam, sim, de um bom projeto pedagógico explanado de forma clara as estratégias de combate à violência, participativo e democrático, em que haja concretização “de um determinado padrão ético devem ser obrigatórios a todos os membros da comunidade escolar”.

Considerando com precisão a diferença existente entre autoridade e autoritarismo e entre liberdade e licenciosidade [...], é necessário que o professor e a comunidade escolar, de uma forma geral, não abdicuem das questões disciplinares de seus membros e não deixem de promover o debate e a reflexão acerca da violência ou violências que nos espreitam cotidianamente (LOPES; GASPARIN, 2003, p. 303).

Quando há um grupo de pessoas, a autoridade, as regras e a liberdade devem se fazer presentes, com enfoque no funcionamento adequado, na forma participativa de elaboração de normas pelo grupo, na regulação democrática de convivência, elaboração de valores coletivos e legitimação dos direitos, propondo-se, então, um atendimento de qualidade às crianças.

Observa-se, na fala “Atender as necessidades e particularidades das crianças, pessoas preparadas, mais funcionários especializados”, uma questão importante discutida ao longo do trabalho. De acordo com a legislação vigente, a criança é um cidadão de direitos e essa condição equivale, ao que leciona Kishimoto (2001, p. 12), “a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, é preciso analisar como tais significados são transformados em ações”.

Tais ações só podem ser efetivadas no dia a dia frente a pessoas preparadas para lidar com os desafios da educação infantil. Kishimoto (2001) afirmou que, para que ocorra uma pedagogia de transformação, é necessário erradicar o isolamento e valorizar os saberes profissionais, bem como construir parcerias com diversas instâncias e superar os equívocos na formação dos profissionais da educação infantil, além de políticas públicas condizentes com a realidade das instituições brasileiras e com uma infraestrutura adequada.

Por meio da entrevista semiestruturada, foi possível apreender os sentidos que as professoras que participaram da pesquisa atribuem à violência e, através dessas significações que formam o pensamento verbal, encontramos um mundo de significações.

3.8.2 Análise das imagens

O segundo instrumento que compõe este trabalho, análise de imagens (Apêndice B), nos serviu como aprofundamento da discussão a respeito da violência na educação infantil.

A delimitação se faz necessária para apreender os sentidos e significados da violência sob uma ótica não captada nas entrevistas semiestruturadas, em que as imagens apresentam uma realidade próxima a das professoras. Apoiando-se em Krugmann, Urt e Santos (2015), cada materialidade imagética e verbal apresenta uma singularidade discursiva que lhe é própria, de modo que toda imagem se caracteriza como objeto de pesquisa, e toda análise de uma imagem já é uma interpretação em si.

No entendimento de Zucolotto:

Através do olhar, comunicamos, julgamos, classificamos, nos vemos refletidos na paisagem urbana, nas imagens que se apresentam, que nos representam, comemos com os olhos, acreditamos só no que vemos e nosso desempenho social depende de sermos “homens de visão”. Olhamos “de viés” para o que nos é estranho e com “bons olhos” para o que nos é familiar, inspirados pelo olhar elucidamos as questões, clareamos as ideias, nos iludimos e desiludimos, o que quer dizer a mesma coisa (ZUCOLOTTI, 2002, p. 2).

Nesse contexto, através da imagem, pretende-se mostrar os sentidos e significados da realidade, de tal modo que a subjetividade se materialize na maneira de elucidar as percepções imagéticas, por meio dos sentimentos e emoções que lhe são implícitas.

Como critério para a escolha das imagens, foram utilizadas situações ocorridas no cotidiano da educação infantil, as quais expõem, por meio de sátiras e acontecimentos reais, a problemática da violência sob diferentes aspectos. Agruparam-se as imagens, para embasar as categorias que respondem a alguns questionamentos do estudo, com enfoque em três aspectos para designar a complexidade da violência nos CEINFs: violência contra a criança, violência expressa na rotina escolar (“ações pedagógicas”) e violência contra o professor.

Veja na chave de análise 2 (figura 9) a categorização dos sentidos e significados das docentes, delimitada no objeto de estudo devido à sua complexidade e magnitude.

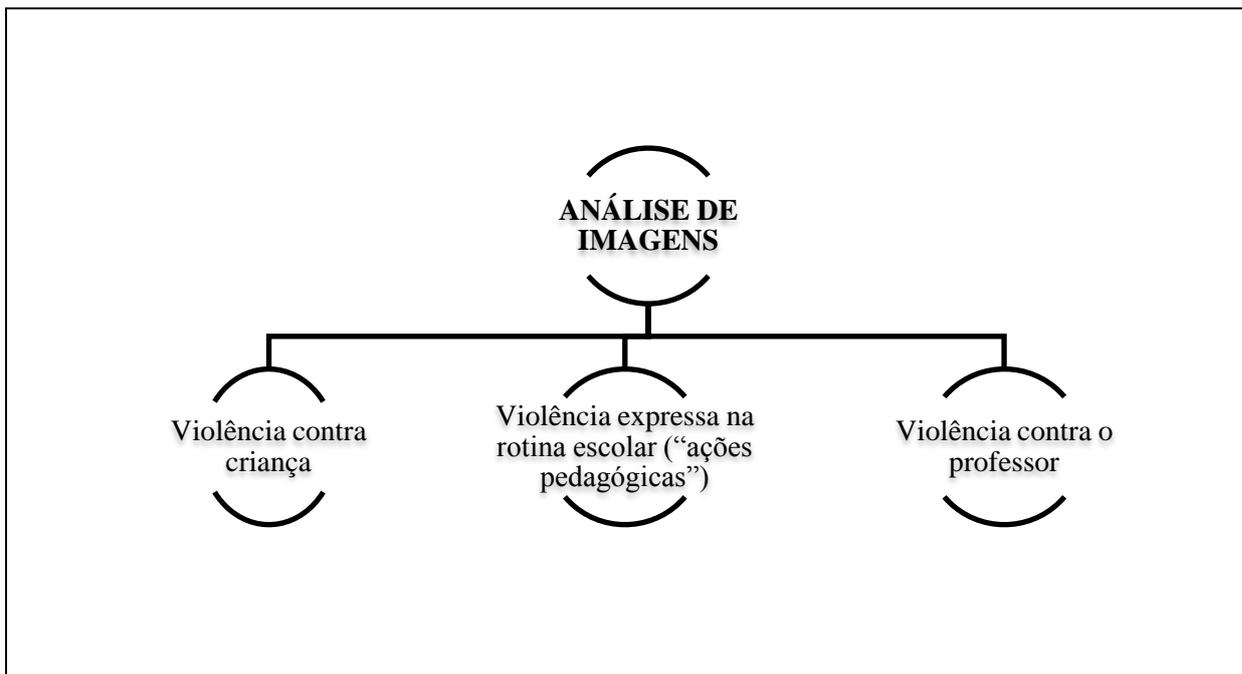


Figura 9: Chave de análise 2

Fonte: **SILVA** (2016)

Ao apreender os sentidos e significados docentes a respeito da violência na educação infantil, por meio da coleta de dados em um sistema de categorias de imagens, objetiva-se organizar e examinar dados que respondam a algumas indagações desta pesquisa.

Para Barros (2012, p. 133), “[...] sentido é um acontecimento semântico particular constituído dialogicamente nas relações sociais, nas quais uma gama de signos é posta em jogo, permitindo a emergência dos processos singularização em uma trama histórica e cultural [...]”.

Compreende-se que o sentido envolve a personalidade do indivíduo, a qual por sua vez, encontra-se sempre em movimento, baseado em Vigotiski a personalidade é produção social, carregada de sentidos relacionados aos processos emocionais e simbólicos, sob diferentes setores sociais.

3.8.2.1 Violência contra a criança

Com base na coleta de dados, apresenta-se a primeira categoria de análise das imagens, a “violência contra a criança”, a qual, juntamente com as falas das professoras, permitiu a elaboração das seguintes modalidades, como descrita na figura 10:

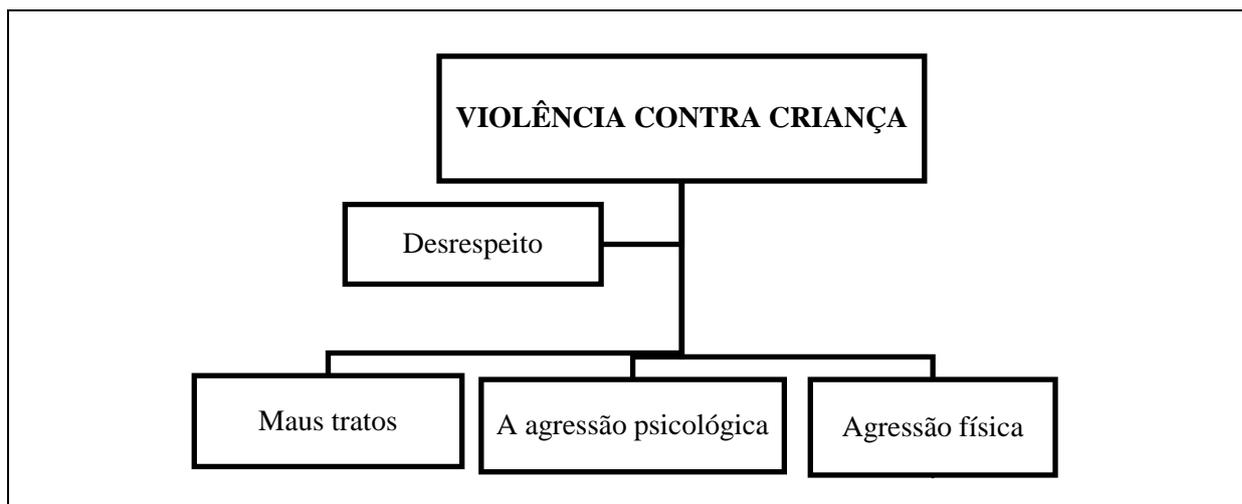


Figura 10: Análise de imagens - violência contra a criança

Fonte: SILVA (2016)

A partir das falas das professoras, foram detectadas as seguintes modalidades da violência na educação infantil captadas pelas imagens: Desrespeito e imposição do adulto para com a criança, não podem se expressar, agressão psicológica causa trauma pode prejudicar o aprendizado, agressão física e intelectual, maus-tratos, agressão cometida pelos professores, todos têm o direito de se expressar, respeitar as fases da criança e dialogar, violência verbal, física.

Nas análises das professoras, evidenciam-se as violências físicas e verbais, por serem facilmente reconhecidas. Outras formas ressaltadas foram a imposição do professor, maus-tratos, falta de diálogo. As professoras não explicitaram quais as causas da violência, mas os tipos desse fenômeno.

Conforme Ferriani e Santos (2009), a realidade das creches e pré-escolas, de maneira geral, é sempre a mesma, tanto as professoras e recreadoras parecem sempre trabalhar em um clima de constante estresse, e por meio de agressões físicas, verbais, imposição, falta de diálogo, demonstram a falta de preparo para lidar com o trabalho na educação infantil.

As salas sempre cheias de crianças com um número insuficiente de profissionais, atividades que carecem de um planejamento condizente com a realidade e desejos das crianças, a precária infraestrutura dificulta o trabalho e propicia situações que podem se transformar em ações violentas dos professores para com as crianças.

Pelos sentidos apresentados, identificou-se a violência institucional, que é exercida pela própria instituição, seja ela por ação ou omissão “abrange também, abusos cometidos em virtude das relações de poder desiguais entre usuários e profissionais dentro da instituição, até a noção mais restrita de dano físico intencional” (FERRIANI; SANTOS, 2009, p. 47).

Exemplifica-se essa afirmação através da percepção da seguinte professora:

Agressão física do educador a uma criança na presença de uma turma inteira. Uma agressão psicológica, onde o professor está causando um trauma muito grande a uma criança que poderá bloquear seu aprendizado para o resto da vida pessoas que deveriam estar ensinando práticas de educação, praticam coisas assim (Eduarda).

É preciso entender que situações que privam as crianças de satisfazer suas necessidades básicas, que as impeçam de explorar suas singularidades e curiosidades, que o não reconhecimento de sua condição de ser humano em pleno desenvolvimento são caracterizadas como violência, pois causam danos pessoais e sociais ao desenvolvimento e ignoram a condição da criança como sujeito cidadão.

Quando se depara com violência institucional, é preocupante, por ser a creche uma instituição que cuida de crianças de zero a seis anos de idade; portanto a violência, nesse caso, é inaceitável, criminosa e passível de punição. Talvez por uma questão cultural, esta realidade tem sido considerada normal e aceita ou mantém-se escondida da população e só vem à tona quando as famílias conseguem identificar atitudes violentas, denunciar e divulgar o fato com apoio da mídia, que parece estar preocupada com a grande manchete e não com a proteção da criança. O fato é que esta violência aparece de maneira velada e tem acontecido de formas diversas (FERRIANI; SANTOS, 2009, p. 48).

Um fato que chamou a atenção é o de todas as professoras perceberem a ocorrência da violência em diferentes formas, mas nenhuma relatou a atitude de denunciar qualquer episódio.

Conforme Ferriani e Santos (2009), parece que algumas formas de violência na educação infantil são culturalmente aceitas, quando, de fato, o que deveria ocorrer é o que estabelece o ECA, em seu artigo 5º “[...] qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...] na qual a criança seja submetida, será passível de punição na forma da lei” (BRASIL, 1990, p. 2). Para Ferriani e Santos (2009), os casos somente são denunciados quando a família aciona a mídia que, de maneira sensacionalista, faz a divulgação.

Diversas situações são resolvidas internamente com apenas registros e advertências verbais por parte da direção. A impunidade foi lembrada pela professora Carolina: “A gente vê muita impunidade, você leva muitas coisas para a secretaria e nada acontece. Tudo isso é violência e ninguém faz nada”.

Outra circunstância, mencionada pela professora Giovana: “[...] da opressão e maus-tratos, as crianças não podem se expressar, falar, brincar, influenciam na personalidade”,

trata-se de uma fala que aponta uma realidade que precisa ser mudada, requer uma série de tomadas de consciência a respeito do desenvolvimento da criança, de suas necessidades e da elaboração do trabalho pedagógico que realmente privilegie a criança como sendo o centro do planejamento.

Em relação à menção da importância do brincar para a constituição da “personalidade” da criança, Leontiev (2014) afirmou que é necessário compreender o “papel capital da brincadeira”, pois o desenvolvimento psíquico da criança é:

Conscientemente regulado o sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal. Neste caso o brinquedo é a atividade principal; é, por conseguinte, essencial saber como controlar o brinquedo de uma criança, e para fazer isso é necessário saber como submetê-las as leis do desenvolvimento do próprio brinquedo, caso contrário haverá uma paralisação do brinquedo em vez de seu controle (LEONTIEV, 2014, p. 122).

Leontiev, ao escrever sobre a atividade principal da criança, refere-se ao estabelecimento da conexão em que ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico, as quais abrem caminhos para outros desenvolvimentos mais elevados da psique infantil.

É por meio da brincadeira que as crianças se formam como sujeitos, com uma organização psicológica singular, utiliza-se de competências e habilidades que foram adquiridas desde o nascimento para aquisição e modificação do comportamento.

Nesse processo, afirmam Coelho e Pedrosa (2012), as relações interindividuais são imprescindíveis, pois é por meio do outro que a criança garante sua adaptação vital. Através desse intercâmbio, da criança com o ambiente, constituem-se as funções psicológicas superiores. No percurso, estão inseridos os desejos e as necessidades que, desde a mais tenra idade da criança, direciona-a para a construção de uma vida de representações.

Dessa forma, Smolka e Cruz (2012), baseadas em Vigotski, entendem que a criança se encontra em um mundo humano, culturalmente constituído em um sistema de relações sociais que mantém a organização e a significação do seu comportamento através de palavras, gestos e outras ações, que envolvem a relação adulto/criança. As autoras problematizam a dinâmica dos significados e sentidos das palavras no cotidiano de uma creche.

Mediante a compreensão de que o signo e a atividade simbólica apresentam um papel central na construção do pensamento e da fala, Smolka e Cruz (2012, p. 89) afirmam que a palavra anunciada pelo adulto ecoa na criança e provoca os gestos, “configurando-se num

processo que envolve multiplicidade e dispersão de sentidos, bem como momentos de estabilização de significados”.

No entendimento dessas autoras, as palavras anunciadas pelas crianças são apropriações, adequações, pertinências vindas de outras pessoas. Esse movimento apresenta a palavra como “polissêmica e polifônica”, extraindo sentidos e apresentando posições sociais. Tal reflexão demonstra como a construção das palavras é importante na formação psíquica infantil, e como a escola deve direcionar uma atenção central às primeiras palavras das crianças.

Em outro trabalho, Smolka (2000) afirmou que as ações humanas obtêm sentidos diversos, por isso, adquirem significados de acordo com a posição do sujeito nas relações. Nesse processo, não se pode deixar de mencionar a internalização, que é a apreensão da cultura pelo sujeito, desde o momento de seu nascimento.

O termo internalização pode ser confundido com apropriação, por ser caracterizado pela apropriação da cultura exterior, porém esse último tem outra significação, diferente de internalizar: “o termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos.” (SMOLKA, 2000, p. 28).

Ao internalizar ações da cultura, a criança reorganiza essa nova informação, conferindo novos sentidos a essa experiência vivida, ou seja, a criança irá atribuir àquela propriedade um sentido particular.

A explanação sobre o desenvolvimento infantil proveio da reflexão acerca da fala da professora Giovana, a qual afirmou que uma das formas de violência contra as crianças no CEINF prejudica o seu desenvolvimento.

Nessa categoria de violência contra a criança, todas as professoras que participaram da pesquisa, de forma direta ou indireta, apresentaram um sério problema referente ao tratamento prestado às crianças nas instituições, as quais são impedidas de viverem suas infâncias de forma significativa e prazerosa nas instituições de ensino que deveriam, por função, proporcionar um mundo de descobertas, conquistas, instrução e criação.

3.8.2.2 Violência expressa na rotina escolar (“ações pedagógicas”)

A violência pode estar expressa em ações que impedem as manifestações da criança em falar, ter movimento, brincar, enfim, remete a criança a um aprisionamento ao contexto

pseudopedagógico, inviabilizador do desenvolvimento pautado no respeito, liberdade e ação colaborativa com adultos e seus pares.

A análise das imagens dessa categoria está exposta na figura 11 abaixo:

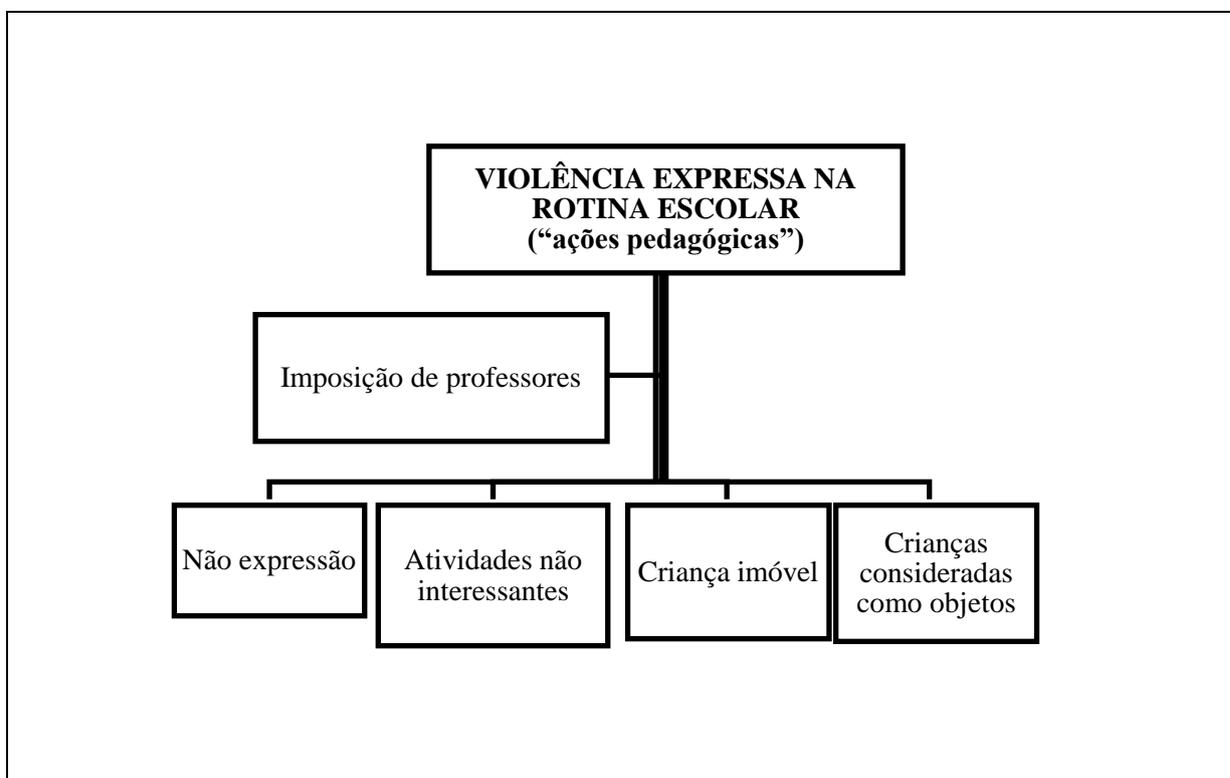


Figura 11: Análise de imagens - violência expressa na rotina escolar (“ações pedagógicas”).

Fonte: **SILVA** (2016)

As concepções das professoras sobre violência na rotina escolar foram apresentadas nas expressões: imposição de professores, cuidados excessivos, desânimo e tensão; impedir a criança de se expressar é uma forma de violência; ordens do professor o tempo todo, falta de liberdade, atividades não interessantes; que tipo de formador pode-se criar se as crianças ficam imóveis, quietas e que não questiona; conteúdos inadequados geram tristeza, a criança não tem liberdade, criança vista como objeto, imóvel, sem sentimentos, sem correr, sem brincar livremente, adultos frustrados que não tiveram liberdade de expressão.

O discurso do professor é uma ação do mesmo e não se dissocia de sua ação de sala de aula. O sujeito falante e o sujeito agente são o mesmo. As pessoas não deixam de ser o que são quando falam de si. É possível estudar o pensamento das pessoas por meio de seus relatos verbais e, nas condições reais de vida, esse pensamento não se separa, dicotomicamente, de suas ações (SILVA; TUNES, 1999 apud BASTOS; RISTUM, 2004, p. 226).

Com base nessa elucidação, as palavras proferidas pelas professoras constituem-se de sentido e significado, fornecem importante indício acerca de suas consciências a respeito da violência contida nas práticas pseudopedagógicas. Bastos e Ristum (2004) colocaram que o discurso do professor e sua ação na sala de aula são indissociáveis, trata-se de uma informação importante, que vai ao encontro de alguns discursos dos sujeitos desta pesquisa.

Que formador vamos criar se gostamos de crianças imóvel, quieto e que não questiona. A criança ser pensante e em movimento (Bianca).
 Acredito que muitos adultos frustrados são adultos que não tiveram oportunidade de se expressar livremente em sua infância, cresceu sem saber o que é brincar, o que é correr sem medo de se machucar e se cair levanta e corre de novo, temos que trabalhar para que no futuro nossas crianças não se tornem um adulto amargo, sem amor e sem ter no fundo a alma de ser criança (Carolina).

Nota-se, nesses discursos, o reconhecimento da violência manifestada sob vários aspectos incutidos na dinâmica da prática cotidiana e, ao mesmo tempo, ressaltam-se as especificidades desse sujeito em pleno desenvolvimento. Trata-se de um paradoxo entre a realidade e uma projeção do que deveria ser o trabalho na educação infantil, havendo uma grande distância entre o ideal e o real.

Mediante os fatos analisados até este momento, sobre a realidade na educação infantil, algumas constatações podem ser: toda a organização das práticas diárias como descanso, alimentação ou brincadeiras confirmam uma normatização nas condutas infantis, por parte das professoras, recreadoras e demais funcionários que organizam o tempo, espaços, atividades e condutas.

No entender de Carvalho (2005, p. 9), é por meio das normatizações que são constituídas as padronizações de condutas, há um “controle rígido, extensivo e pormenorizado dos corpos, tempos/espaços dos indivíduos”.

Alguns fatores são destacados nas falas das docentes, as quais expressam uma realidade permeada pela violência vista de forma naturalizada.

[...] Imposição de professores, cuidados excessivos impedem a criança de explorar o ambiente, gera tristeza, desânimo e tensão [...] (Adriana).

[...] Impedir a criança de se expressar é uma forma de violência [...] (Giovana).

[...] Ouvir o professor sem direito de se expressar. Ordens do professor o tempo todo, falta de liberdade. Atividades não interessantes [...] (Eduarda).

[...] Conteúdo chato e a criança triste. Falta de liberdade, não omitir uma agressão com medo de prejudicar o colega [...] (Poliana).

Saviani (2013) apontou que, devido às concepções naturalizantes ou unilaterais da infância, muitas vezes equivocadas, conduzem a práticas educativas que não promovem o desenvolvimento das crianças, ao contrário, desencadeiam o fenômeno da violência.

As professoras percebem a forma de violência no cotidiano, porém, não são mencionadas, por alguma razão, posturas de indignação ou de busca por uma nova realidade, o fenômeno é percebido conforme mostrado nos relatos das professoras, esses, porém, estão incorporados ao cotidiano e são vistos com certa naturalidade. Apenas a professora Poliana demonstrou uma atitude com relação a ações violentas, ela considera que não se pode omitir uma agressão, ou simplesmente fingir que determinadas ações são inofensivas. Conforme explicitado no segundo capítulo, a violência nunca será legítima, ela sempre tirará de alguém aquilo que foi conquistado social e historicamente. No caso em questão, a condição da criança como cidadã e do próprio professor como profissional promove a educação.

A prática pedagógica, como apontou Saviani (2013), precisa ser pautada no conhecimento elaborado e não no conhecimento espontâneo, o saber sistematizado, alicerçado cientificamente, e não fragmentado, ou no senso comum. Dentro desses parâmetros, as ações nos CEINFs precisam ser erigidas pautadas na ética, na responsabilidade e de forma consciente.

No contato com as imagens de situações de violência na prática pedagógica, algumas docentes limitaram-se a descrevê-las, sem vinculá-las a uma realidade próxima, mais complexa ou ampla, fato que, para o pesquisador, também serve como evidência para algumas análises, ou seja, o não dito incute evidências e propõem algumas reflexões acerca da prática pedagógica.

Nesse contexto, ressaltamos a importância de entender a singularidade da construção do cotidiano dos tempos e espaços da educação infantil, o trabalho com bebês e crianças pequenas, toda a dinâmica própria que envolve a cultura infantil, os quais devem ser assistidos por um direito adquirido constitucionalmente, possibilitando que a criança seja vista em sua completude, capaz de levá-la muito além do que possa imaginar, no que alerta Drumond (2011), que não se separem o corpo da mente, o que retiraria a autenticidade das crianças.

A professora Carolina demonstrou percepção crítica com relação à violência nas práticas pedagógicas, ao apontar questões importantes:

Em muitas situações a criança é considerada como um objeto que tem que ficar imóvel, sem poder expressar suas dificuldades, sentimentos e desejos. Alguns educadores querem aplicar o regime militar em que elas não podem andar livremente, correr, brincar, pois se torna uma loucura para o professor

que na visão dele essa criança irá se machucar, irá bagunçar e ele não terá mais o controle sobre as crianças [...] (Carolina).

As práticas do cotidiano entalham, em cada criança, maneiras singulares de ver o mundo, de se comportar, de expressar suas sensações e necessidades, de manifestar sua personalidade e de se relacionar com o outro e consigo própria. Entretanto, como dito pela docente, as instituições querem imprimir uma forma única da criança se expressar, conforme mencionou Carvalho (2005, p. 11): “de aprender a ser criança-escolar, professora-educadora, funcionária da educação infantil, constituindo um “modo de ser” que se estende através de um disciplinamento contínuo”.

Fato explicitado na fala da professora Carolina, ao utilizar-se da expressão “regime militar”, gera conflitos na relação criança-adulto e entre os próprios profissionais que ficam limitados a se comportarem de forma fossilizada perpetuando um modo de ser na instituição que só eleva o grau de alienação e frustração no processo educativo.

Na realidade dos CEINFs, há um excesso de formalismos nas diversas situações para regular as relações que, no entender de Carvalho (2005), evidencia as formas de micropoderes¹⁷ sobre as crianças e seus corpos, vistos como objetos que devem ser manipulados e controlados o tempo todo, por meio de práticas pseudopedagógicas.

Assim, ao ressaltar os sentidos dados pelas professoras da pesquisa com relação à violência contida nas práticas pedagógicas, evidenciou-se que elas perceberam as ações violentas, entretanto, são incorporadas ao cotidiano de forma naturalizada. Ponto esse, que requer a concretização, tanto nas creches quanto pré-escolas, do que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais. Vaz e Momm (2012) advertem que todo planejamento pedagógico e curricular das instituições deve, rigorosamente, entender que a criança é o centro do planejamento, sujeito histórico e de direitos.

Para tanto, há que se garantir equipes de trabalho, gestores e professores, não apenas com titulação exigida por lei, mas com a formação adequada para propor, desenvolver e refletir acerca das práticas desenvolvidas junto aos bebês e crianças pequenas. Formação essa que tem se mostrado bastante desafiadora, pois, para realmente se efetivar como meio de aprimoramento das práticas pedagógicas, tem que superar, o que Antônio Nôvoa já criticou, que é o excesso dos discursos e pobreza das práticas (VAZ; MOMM, 2012, p. 956).

¹⁷ Termo do referencial foucaultiano, ressalta-se aqui as diferenças epistemológicas deste referencial com a Teoria Histórico-Cultural, porém se utiliza desta expressão por exprimir ideia em comum com este trabalho.

Essa visão exige problematizar certezas construídas e fossilizadas historicamente, que, na maioria das vezes, contribuem para o crescimento da violência no espaço escolar, em que todos os sujeitos envolvidos são afetados pelo fenômeno. Nesse contexto, as crianças não são as únicas que sofrem a ação, os professores também são acometidos pelo *status quo* do ambiente educacional. A seguir, demonstram-se os sentidos dados pelas professoras sobre a violência que elas mesmas sofrem.

3.8.2.3 Violência dirigida contra o professor

Segundo Nóvoa (1999, p. 13), existe muito discurso sobre a responsabilidade do professor na “construção da sociedade do futuro” tanto políticos como intelectuais, os quais reivindicam a “dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc”.

Para esse autor, há, nos discursos políticos, reformadores ou documentos, sempre a mesma retórica, que ressalta a importância do professor na construção dos desafios do futuro, mas, entretanto, que não apresentam as contradições e dificuldades encontradas pelos professores na sua prática cotidiana.

A seguir, na figura 12, descreve-se a realidade na visão dos professores, de como sofrem com a violência em seu trabalho. Percebeu-se como a realidade destoa dos discursos vazios de melhores condições, de respeito à profissão docente.

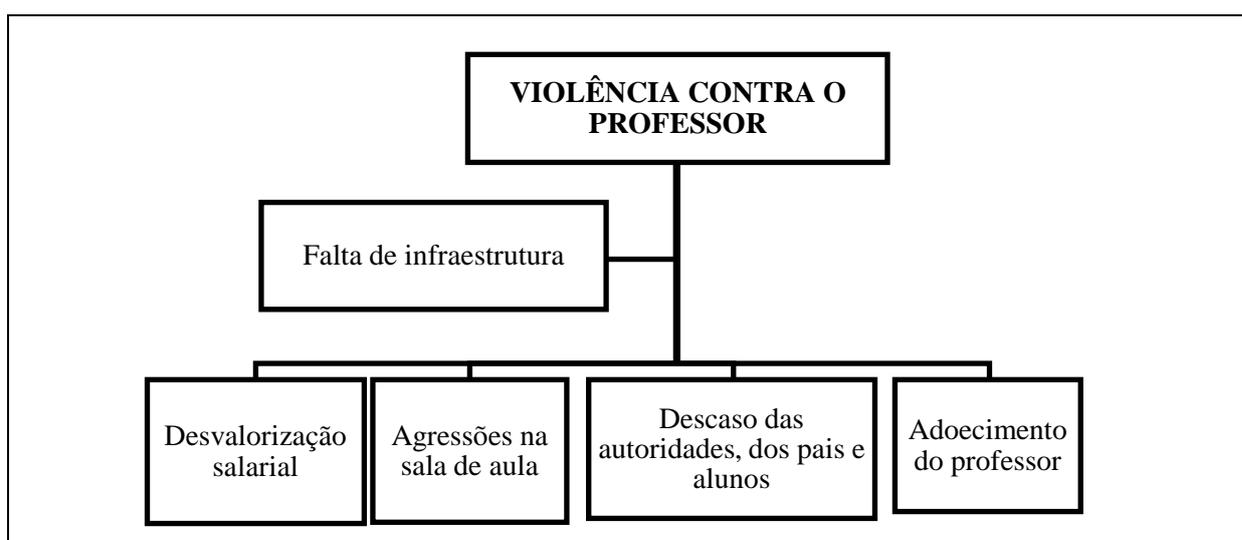


Figura 12: Análise de imagens – violência contra o professor.

Fonte: SILVA (2016)

Na categoria violência contra o professor, os sujeitos da pesquisa relataram como sentem a violência no dia a dia e as seguintes expressões foram encontradas: péssimas condições de trabalho e falta de segurança; desvalorização salarial, muitas dificuldades no dia a dia; desvalorização, humilhação para melhorias de salário, agressões na sala de aula; descaso das autoridades, dos pais e dos alunos, anos de estudo para ser humilhados e desprezados, o professor é tido como um coitado; depressão isso acarreta frustração e adoecimento no ambiente escolar; superar a visão de que o professor trabalha por amor a profissão, capacitação, mais participação da família na educação.

Por meio da fala das professoras, averiguamos um cenário nada animador, arraigado em um processo histórico que faz exigências ao trabalho, para que assuma cada vez mais responsabilidades. Lopes e Gasparin (2003) apontaram que, além do domínio do conteúdo, é exigido que o docente seja um facilitador da aprendizagem, exímio pedagogo, organizador do trabalho em grupo, e responsável por cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo da criança, e, ainda, pensar em uma educação inclusiva.

Para analisar o panorama exposto pelas professoras, é necessário entender as várias mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorreram no Brasil desde o século XX, pois incidem diretamente na educação institucional. Essas mudanças não alteram somente o cotidiano das pessoas ou das instituições, imprimem uma nova lógica capitalista.

O neoliberalismo, que trouxe profundas alterações de natureza econômica e política, com desdobramentos diretos para nossas políticas públicas (GENTILI, 1999). Desse modo, analisar os professores da educação infantil hoje implica compreender e contextualizar nossas políticas educacionais, incluindo a influência dos organismos internacionais que as financiam e desqualificam o trabalho docente (ALVARENGA, 2012, p. 151).

Para Alvarenga (2012, p. 152), a lógica da mercantilização e o neoliberalismo deslocou a educação do âmbito da política para a do mercado, passando a um serviço que precisa ser comprado, portanto o direito a educação ficou atrelado a “condição de propriedade de alguns, além de impor regras de empresas privadas para a gestão escolar pública”.

Essa mudança transformou o trabalho do professor, a representação social e a valorização dos sistemas educativos, acarretou rupturas e contradições sobre a educação, colocou a escola como principal instituição responsável pela formação do indivíduo (ESTEVEZ, 2006, apud ALVARENGA, 2012).

Nesse novo cenário, os docentes foram incumbidos de serem os grandes transformadores do processo educativo e responsáveis pelo sucesso ou fracasso das crianças

na educação, posição que exige deles, domínio de novas práticas e saberes no exercício da profissão (ALVARENGA, 2012).

Contudo, as novas exigências não são acompanhadas de boas condições de trabalho, veja as afirmações das professoras:

[...] Descaso das autoridades, dos pais e dos alunos. Anos de estudos para serem humilhados e desprezados. O professor é tido como um coitado. As pessoas são avaliadas pelo que têm, professores possuem conhecimento, mas não bens materiais. Então não estamos valendo nada (BIANCA).

[...] O professor deveria ser mais valorizado em todos os aspectos, pois além de trabalhar ele sempre está se capacitando e buscando novos recursos para usar no seu dia a dia para suprir as dificuldades de falta de materiais pedagógicos, a falta de envolvimento da família para ajudar os professores na educação, a violência física e verbal em que lidamos diariamente [...] (Carolina).

Para as professoras, a precariedade na realidade da educação infantil é uma forma de violência e dificulta o trabalho pedagógico. Quando não são dadas ao professor condições adequadas de labor, torna-se impossível o CEINF ser qualificado como local que promova a instrução e o desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, o professor torna-se apenas um “cuidador” juntamente com outras profissionais sem formação específica.

Não podemos esquecer que ainda existem no interior das instituições infantis pessoas sem formação específica ou mesmo sem formação nenhuma atuando nas salas com crianças pequenas, porque, quanto menor, mais fácil é “tomar conta”, basta apenas alimentar, higienizar e entreter que o tempo passa, e olha que são oito a dez horas por dia que as crianças estão sob responsabilidade das instituições (SOUZA, 2008, p. 267).

Outro ponto importante, citado como um dos maiores problemas com relação às condições de trabalho, refere-se aos baixos salários. As professoras consideram humilhante ter que lutar por melhores condições, note a fala da professora Eduarda: “Infelizmente os professores são tão desvalorizados é necessário que nossa classe fique se humilhando por melhoria de salarial[...]”. Esse fator gera outra vicissitude, as longas jornadas de trabalho, os docentes são obrigados a trabalhar em várias instituições, situação que compromete a qualidade e o desempenho profissional.

A professora Adriana apontou questões que inviabilizam uma prática pedagógica, a prática docente e apresentam condições de trabalho precárias, observe: “Salas superlotadas, falta de segurança, falta de apoio sofrido pelos professores nas escolas”.

As reformas educacionais e as mudanças no setor social alteram definitivamente o trabalho dos professores, os quais cada vez mais são incumbidos de mais funções para atender às transformações sociais, econômicas e políticas, frente à exigência do perfil do profissional da atualidade.

Todas essas mudanças não vêm acompanhadas de condições de trabalho adequadas, pois eles também estão passando por uma significativa desvalorização salarial, que os leva a terem de duplicar ou mesmo triplicar a jornada de trabalho, agravada pela precariedade das condições materiais, do excesso do número de alunos, da redução do tempo para pensar e planejar seu trabalho, dentre outros fatores. Todos estes aspectos acentuam indícios de um processo de desprofissionalização dos professores (ALVARENGA, 2012, p. 155).

A desprofissionalização se remete à precarização das condições de trabalho e sua intensificação, exposta como um novo problema a ser enfrentado, como citado pela professora Carolina:

[...] Agora mesmo que tiraram as meninas, como ficam as crianças, só viram um lado e pronto, aí sobrecarrega o professor, quer dizer no papel está tudo lindo, só que na sala nada. Por exemplo, no dia do banho, tem dia que eu dou banho, eu troco, faço tudo sozinha, minha colega fica sozinha na sala, então o que vai acontecer, vai ficar igual antigamente, antigamente só cuidavam, na minha visão está voltando o só cuidar, então não está colocando a criança em questão, um tempo atrás teve muita conquista, agora não. Está tendo um boato que vão mandar o professor do jardim 2 embora, como vai ser? E nas férias, o professor fica sozinho com mais de 20 criança na sala? (Carolina).

A professora fala sobre uma mudança ocorrida recentemente na jornada de trabalho das recreadoras. Elas conquistaram, após muitas reivindicações, uma jornada de trabalho de 6 horas, quando, anteriormente era de 8 horas. Esse fator mudou toda a organização dos CEINFs de Campo Grande/MS.

Diminuiu o número de profissionais por sala e, para poder distribuí-las por todo o período integral de permanência da criança na instituição, estabeleceu-se que um grupo iniciaria a jornada de trabalho no período da manhã até o início da tarde, quando ocorre a troca de profissionais para a segunda etapa do dia.

Assim, toda a grade das docentes que participaram da pesquisa foi alterada e, por isso, elas se encontravam muito apreensivas, pois consideraram as mudanças mais um obstáculo na prática docente, por trazer sobrecarrega de trabalho, devido às especificidades e demandas na educação infantil.

O exemplo dado pela professora evidencia a intensificação do trabalho docente e a precarização das condições de trabalho. Isso, conforme afirmaram Bastos e Ristum (2004), é uma forma de violência contextual distal produzida por fatores econômicos, sociais e político.

Para Rosemberg (2002), citada por Alvarenga (2012), isso mostra um panorama do modelo de educação infantil brasileiro que se formou de maneira basilar nas “orientações” de órgãos internacionais, como a UNESCO e UNICEF.

O modelo de educação infantil elaborado pela UNESCO e UNICEF nas décadas de 70 e 80 proposto para países subdesenvolvidos continha um fértil e variado menu para orientar a expansão da educação infantil, no período, e divulgado por publicações e seminários em diversas línguas. Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores (as) ou professores (as) leigos (as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos, espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para educação infantil; improvisação também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos livros, papéis e tinta. A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2002 apud ALVARENGA, 2012, p. 165).

A expressão “rainha da sucata” é um termo forte e que significa, segundo o dicionário, coisa “fora de uso, gasta, estragada”, a forma pela qual esses órgãos internacionais vislumbram a educação infantil, e apresentam uma política para escamotear as reais condições de trabalho dos docentes. O resultado de tanta sucata é o aparecimento de novas formas de violência contra o professor, contra a criança e contra a sociedade, essa, alheia aos bens materiais e aos conhecimentos que foram construídos histórica e socialmente.

Nòvoa (1999) fez uma crítica ao excesso de discurso aplicado ao trabalho do professor, em contrapartida, existe um excesso de pobreza relacionada:

Excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico educacional à pobreza das práticas pedagógicas; do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes (NÓVOA, 1999, p. 13).

Os discursos proferidos por políticos para a criação de uma nação melhor sempre se voltam à questão da educação e da responsabilidade do professor, o que esconde uma realidade de péssimas condições de trabalho e medidas paliativas que não modificam a realidade dos profissionais da educação.

Esses profissionais vivem um paradoxo do discurso, enquanto são considerados profissionais com uma formação deficiente, lhes é atribuída a responsabilidade de ser agente principal na melhoria da qualidade de ensino e ajudar a construir uma nação melhor (NÒVOA, 1999).

A formação inicial e continuada do professor transformou-se em um negócio rentável, e a formação fica sob responsabilidade das instituições privadas, o que se torna uma disputa de mercado, tendo como resultado a pobreza na formação dos professores.

Com relação às práticas pedagógicas, nas universidades, há uma retórica de inovação, de mudanças e formação de professores reflexivos, porém, essas instituições ainda são conservadoras e acabam por provocar a dicotomia entre teoria e prática, conhecimento e ação, o que implica em práticas pedagógicas rígidas, uso de materiais didáticos feitos por grandes empresas, que empobrece a produção de conhecimento (NÒVOA, 1999).

Como desabafo um dos mais prestigiados professores portugueses, dirigindo-se a uma plateia de universitários na área das Ciências da Educação: “Vocês domesticaram-nos! Não temos mais espaço, nem legitimidade, para lançar dinâmicas pedagógicas novas” (NÒVOA, 1999, p. 15).

O excesso de “vozes dos professores” deixa-se conduzir pelo discurso das “missões”, incorporados em citações antigas e apropriadas como sendo pessoais, conforme explanou Nòvoa (1999) em seu estudo, em que uma professora diz: “Trabalhamos por amor à profissão, mas acima de tudo com o sonho de formar novos cidadãos para um futuro melhor tanto para as crianças como para a sociedade”.

Para o autor, os professores assumem responsabilidades impossíveis de serem concretizadas e posicionam-se contra os sujeitos que a perpetuaram. Tanto a escola quanto os professores não podem preencher o espaço de outras instituições sociais e familiares e, sim, assumir uma responsabilidade conjunta.

Diante dessa situação, fundamental é sair do conformismo que impera no setor educacional, com enfoque ao futuro dos professores, sem esquecer-se do presente quando se pode provocar mudanças no atual cenário.

Para tanto, Tanamachi (2010) afirmou que as ações devem condizer com a realidade de vida dos sujeitos envolvidos, os quais precisam estar engendrados e formados historicamente, mediante ações ou atividades geradas por sentido pessoal, note:

Entre os motivos que impulsionam a atividade, distingue os motivos geradores de sentido que conferem sentido pessoal à atividade (a atividade marcada pela relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações) e os motivos estímulos que são externos a atividade e a estimulam (TANAMACHI, 2010, p. 70).

Tanamachi (2010) acrescentou que, na sociedade capitalista, essa forma de relação integrada é comprometida pela alienação. Os motivos da atividade não estão em confluência com os fins da ação, então, o sentido pessoal e o significado social diferem-se, situação que gera a consciência alienada.

Tanamachi (2010) apoia-se em Leontiev (1983) ao esclarecer que a alienação é caracterizada pela oposição entre o significado e o sentido, ambos deixam de ser coincidentes e se transformam em contraditórios, exemplo disso é observado na fala a seguir:

Sou professora porque escolhi esta profissão, amo o que faço. Mas me dói quando vejo o descaso das autoridades, dos pais e dos alunos em relação ao nosso trabalho. Nós estudamos pelo menos cinco anos para ter uma formação mais três anos de especialização, fora mestrado e doutorado. Para no final das contas sermos tão humilhados e desprezados. Foram inúmeras vezes que ao dizer que sou professora fui analisada de cima para baixo e um olhar de desprezo surgiu junto com a expressão “coitada”. “Coitada mesmo” (BIANCA).

Nessa explanação, notou-se a contradição do significado e sentidos dados à profissão, mediante a indignação da professora ao ser vista, muitas vezes, como uma “coitada”. Não há reconhecimento por parte dos pais, alunos ou autoridades, fato gerador de sofrimento, além da consciência alienada. Situação entendida pela docente como uma forma de violência.

No entender de Facci (2004, p. 249), “Quando o sentido pessoal do trabalho do professor se separa do significado dado socialmente, pode-se considerar esse trabalho alienado e este pode descaracterizar a prática educativa”.

A motivação do professor deve estar atrelada às reais necessidades da sua ação, percebidas por sua consciência e conjunturas materiais pautadas em relações sociais que incluem a organização política e econômica vigente no capitalismo e não somente na personalidade do indivíduo.

Perceptível à opinião das professoras da pesquisa sobre como sentem a violência escolar, seja mediante as más condições de trabalho, a desvalorização salarial e do trabalho,

nas diversas dificuldades enfrentadas no cotidiano, destacam-se as agressões sofridas em sala e o descaso das autoridades.

As condições de trabalho, os salários do magistério público o estado de conservação da maioria dos estabelecimentos escolares e a falta de materiais e equipamentos são alguns complicadores que desfavorecem o combate à violência em meio escolar (VALLE; MATTOS, 11, p. 60).

Há que se superar, no Brasil, uma tendência de que todas as mazelas sociais são resolvidas pela educação escolar e que investir unicamente na melhoria dos salários dos professores e na formação continuada resultará na transformação da sociedade.

O processo é complexo e exige a participação de muitas instâncias sociais. Conforme alertou Lombardi (2013, p. 14): “Não revolucionaremos a sociedade pela escola, mas é por meio dela e de seus conteúdos e práticas que daremos aos trabalhadores as ferramentas ao entendimento da exploração, ideologias e controles dessa sociedade”.

Os depoimentos das professoras contribuíram para se ter uma dimensão da complexidade da violência na educação infantil, bem como possibilitou indicar caminhos para a elaboração de estratégias para o enfrentamento do fenômeno.

Através das análises de imagens, foi possível obter uma interlocução com as professoras, por meio dos signos (imagens), extraindo sentidos diversos dentro de um mesmo contexto. As imagens foram utilizadas com a intenção de provocar um discurso que, por ventura, não foi realizado na entrevista semiestruturada.

A utilização dos instrumentos foi uma tentativa de aproximar os sujeitos da pesquisa a uma realidade que precisa ser mudada. E a partir das entrevistas e das análises de imagens, esses tiveram que se posicionar criticamente, ao expor os sentidos e significados sobre suas práticas educativas, sobre a dinâmica da violência e sobre seu enfrentamento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A partir de todas as considerações feitas neste trabalho, a respeito da violência na educação infantil, buscou-se responder às questões propostas na introdução, quais foram: objetivo geral conhecer os sentidos e significados docentes acerca da violência na educação infantil, descrevendo e analisando as especificidades do fenômeno nessa etapa e suas expressões nas rotinas e práticas pedagógicas. E, como objetivos específicos, compreender os sentidos sobre criança sujeito de direitos; aprender os sentidos e significados sobre violência na escola; analisar as especificidades da violência na educação infantil expressas na prática pedagógica e suas formas de enfrentamento.

Para responder a tais proposições, apoiou-se na Teoria Histórico-Cultural, em referências bibliográficas e nas entrevistas com as professoras e, por meio dessas, revelou-se o pensamento verbal e analítico, bem como apresentou a violência em seu lócus de desenvolvimento atrelada às condições reais de trabalho. Partiu-se da premissa que é impossível compreender a violência longe do contexto social que a produz.

Dessa forma, é importante ressaltar que não houve a intensão de formular verdades absolutas, contudo, direcionar o olhar para algumas questões referentes à violência na educação infantil que precisam ser debatidas, para que haja o rompimento com pensamentos e atitudes fossilizadas que mantêm o fenômeno permeado na prática pedagógica de forma natural.

No primeiro capítulo, apresentou-se a historicidade da educação infantil, com o intuito de analisar o processo de construção da educação institucional de crianças de zero a seis anos e, então, estabelecer as relações com a construção social e histórica da educação infantil, vinculada às dinâmicas e causas culturais, políticas, econômicas, apresentando, dessa forma, a construção da identidade do professor de educação infantil e como esse processo é histórico e social. Por essa razão, interfere diretamente nas práticas pedagógicas, e na visão que o professor tem de si mesmo, na concepção de criança e da infância.

Loris Malaguzzi nos mostrou, em sua poesia, como, nesse processo, roubaram da criança o “jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação” por meio da violência. Esqueceram, também, que a criança tem cem pensamentos, cem modos de pensar. Algumas teorias tentaram separar a cabeça e o corpo, porém as crianças e os professores resistem e vão construindo sua humanização por meio da educação.

Posteriormente, no segundo capítulo, buscou-se demonstrar a violência como fenômeno complexo e multifacetado, constituído em um processo histórico-cultural, o qual na educação infantil adquiriu diversas formas, dentre as quais muitas não percebidas pelos docentes. Esses, por sua vez, e por uma série de motivos abordados neste trabalho, apresentaram algumas dinâmicas que foram denominadas “práticas pseudopedagógicas”, que podem ser classificadas como ações violentas, porque desrespeitam os direitos das crianças e as desnaturalizam como indivíduos que estão em pleno processo de desenvolvimento, fato que as impede de serem vistas como cidadãos com liberdade e direitos e como seres ativos em seu processo de desenvolvimento. Por isso, Pedro Bandeira escreveu “Mais respeito, eu sou criança! Para lembrar aos adultos que um dia foram crianças, que elas aprendem e se desenvolvem por meio da arte, do movimento, da fala, da ação colaborativa com o outro, e que todas essas ações precisam ser planejadas de forma intencional e sistematizada sempre respeitando as especificidades do desenvolvimento da criança.

O terceiro capítulo enfatizou a influência de Marx em Vigotski e seus colaboradores e apresentou a Teoria Histórico-Cultural. Mostrou, ainda, que a criança se humaniza por meio das práticas educativas como sujeito social e histórico, embasada nos pressupostos metodológico-marxistas. Na sequência, com um recorte nos pressupostos epistemológicos e filosóficos dessa teoria, fundada na lógica dialética que apresentam o homem como ser que se apropria da cultura e que, por meio das relações que estabelece com o meio cria, novas formas de se relacionar com essa cultura. Assim, elabora e reelabora novos símbolos e instrumentos ao longo da história, por essa razão, conforme pontuou Manoel de Barros, “a maior riqueza do homem é sua incompletude”, e é nessa busca constante por humanizar-se que a criança sonha, brinca, instrui, desenvolve-se.

Em seguida, apresentou os resultados obtidos na pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada e análise de imagens, embasado num processo analítico dos dados capturados, para apreender os sentidos e significados da violência pelas professoras participantes. Percebeu-se que a violência é um fenômeno multideterminado e existem pontos cegos que não permitem que a violência seja reconhecida pela sociedade.

Na percepção das professoras, a violência é confundida com agressividade, porém essa última se trata de um componente inerente ao ser, uma energia que impulsiona para a sobrevivência. Já a violência é um produto da cultura, produzido de forma intencional.

A apreensão dos sentidos e significados das docentes nos revelaram que a violência na educação infantil pode se expressar por meio da ação verbal e da ação física, presente também em situações cotidianas, como no momento do sono das crianças, das refeições e nos momentos das brincadeiras. Esse fenômeno também se expressa na falta de infraestrutura

necessária ao trabalho docente, na desvalorização profissional e no descaso das autoridades políticas, apontadas como formas de violência.

Tais manifestações, formas de ameaça, constrangimento e terrorismo podem causar sentimento de impotência e medo nas crianças e nos profissionais no dia a dia escolar, além de ferir direitos básicos;

Por meio dos sentidos pessoais das professoras, ficou expresso uma visão reducionista sobre processo educativo e uma certa negação de que também estejam inseridas no contexto da violência, no que algumas demonstraram distanciamento ao culpabilizar a ocorrência do fenômeno decorrente da estrutura familiar, ou seja, consideram que as causas da violência escolar são externas.

Por sua complexidade, por vezes, o fenômeno gera uma negação de sua existência, entretanto, muito presente nas relações humanas e inserida no cotidiano de muitas instituições infantis. Pode ser classificada em termos legais e culturais e, a partir daí, conforme as ações do indivíduo, qualificam-se como violentas ou não violentas. Uma junção de fatores, como os causais, contextuais e pessoais, são as múltiplas causas da violência.

Em relação à violência exercida pela própria instituição, seja ela por ação ou omissão, são situações de abusos que decorrem de uma série de motivos, bem como pelas relações de poder desproporcional, entre usuários e profissionais.

A organização das práticas diárias, como, descanso, alimentação e brincadeiras, por parte das professoras, recriadoras e demais funcionários que organizam o tempo, os espaços as atividades, denotaram a normatização nas condutas infantis. As professoras percebem a violência contida nessas práticas pedagógicas e as reconhecem, no entanto, são incorporadas normalmente ao cotidiano.

Por outro lado, a falta de infraestrutura necessária aos professores foi apontada também como forma de violência. As professoras pesquisadas sentem a violência escolar de diversas formas, seja pelas más condições de trabalho, pela desvalorização salarial, ou desvalorização do trabalho docente. São diversas as dificuldades enfrentadas no cotidiano, por meio da manifestação da violência contra o professor, como as agressões sofridas em sala e o descaso das autoridades.

Sabe-se da precariedade das condições de trabalho da maioria dos profissionais de educação infantil, mas as causas pessoais, relacionadas à índole da pessoa e descritas pelas professoras, é uma forma de violência que, em nenhuma situação de precariedade no trabalho, poderia justificar atitudes de terrorismo e crueldade contra a criança.

Diante do exposto, é notório que, para ofertar uma educação de qualidade, é imprescindível atender a alguns critérios essenciais, como, por exemplo, ter claro, os

apontamentos de Kishimoto (2001, p. 7): “concepção de criança, níveis de formação e funções dos profissionais, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamento, formação”.

O enfrentamento da violência, apreendidas pelas falas das professoras, abordaram as medidas tomadas pela própria comunidade escolar como práticas efetivas e a participação da gestão.

Considera-se, por final, que a violência na educação infantil é reflexo de uma sociedade injusta e desigual, condições essas que se refletem na educação de várias maneiras e caracterizam o fenômeno pelo cunho social, institucional e pedagógico.

Ressalta-se, assim, que o presente estudo permitiu captar diferentes nuances da violência por meio das falas das professoras. Nesse cenário, as especificidades do trabalho em um Centro de Educação Infantil foram evidenciadas, possibilitando algumas reflexões a respeito de estratégias para o enfrentamento da violência, considerando-se as questões sociais, econômicas e culturais para engendrar a criança como sujeito de direito. Conforme uma das imagens de Ricardo Ferrari, que simboliza os professores e as crianças equilibrando-se em um sistema que se organiza de forma tão complicada, o que precisamos é “renovar o homem usando borboletas”. Este estudo que conclui essa etapa abre caminhos para novas reflexões em um processo contínuo pela busca de transformações.

Ao finalizar este estudo, o que fica é um sentimento de dever cumprido, embora com incompletude, conforme apontou Manoel de Barros, pois precisamos renovar o homem nem que seja por meio das borboletas, conforme já dito. Muitas mudanças precisam ser feitas para que os direitos das crianças e dos professores se efetivem na prática e no cotidiano das instituições educativas.

Essa mudança precisa estar presente na educação de crianças pequenas, os adultos precisam entender que as crianças são feitas de muitas linguagens e que, por meio delas irão descobrir um mundo cheio de contradições, porém neste mundo são capazes de criar, descobrir, sonhar.

Conforme indagou Pedro Bandeira, por que tudo nesse mundo é feito para complicar, quando o que as crianças precisam é só de mais respeito?

O sentimento que ficou é que ainda há um longo caminho a percorrer, a conquistar e a transformar e, como profissionais da educação infantil, não podemos nos eximir de nossas responsabilidades e devemos continuar lutando pela criança, pela infância e por melhores condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>> Acesso em: 12/05/2014.

ALMEIDA, R. B. **Concepção de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ALVARENGA, V. C. A carreira das professoras de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

ALVES, N. N. L. **Amor a profissão, dedicação e o resto se aprende**: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. GT 7: Educação de criança de 0 a 6 anos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001

ALVES, N. N. L. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade**: Desafios e Compromissos. 29ª Reunião Anual da ANPED - de 15 a 18 de out. - Caxambu/MG, 2006.

AMPARO, D. M.; ALMEIDA, S. F. C.; MARTY, F. **Adolescência e violência**. Intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais. Brasília: Líber Livro/UNB, 2012.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 19, n. 47, dez., 1998.

ARCE, A; JACOMELI, M. R. M. **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARCE, A.; ZINGARELLI, J. E. B. O público e o privado na ampliação do ensino fundamental de nove anos e a educação infantil matizes da desigualdade. In: ARCE, A; JACOMELI, M. R. M. **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007.

ARTERO, T. T. **A violência no contexto escolar e o corpo que fala**. Informativo semanal do projeto "Pensar a Educação, Pensar o Brasil - 1822/2022", Ano III, ed. 076, abr. 2015.

ÁVILA, M. C. **Educação infantil e legislação: um convite ao diálogo**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/349-0.pdf. Acessado em: 13/01/2016.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. **Educação infantil**: contradições na formação e na atuação docente. Fac. de Educação - UFG/NEPIEC, 2010. Disponível em: <www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1426387260.docx> Acesso em: 16/04/2015.

BARBOSA, I. G.; LIMA, N. N.; MARTINS, T. A. T. **Infância e cidadania**: ambiguidades e contradições na educação infantil. Grupo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua educação-GEPIED – GT7: Educação de criança de 0 a 6 anos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

BARBOSA, I. G.; MAGALHÃES, S. M. O. Método dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância? **Estud. e Pesq. em Psicologia**, UERJ, ano 4, n. 2, 2º semestre, 2004.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força** - rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, S. N. F. **Vem, agora eu te espero**: institucionalização e qualidade das interações na creche - um estudo comparativo. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2013.

BARROS, J. P. P. Constituição de sentidos subjetividades: aproximação entre Vigotski e Bakhtin. **Rev. ECOS**, vol. 1, n. 2, 2012.

BASTOS, A. C. S.; RISTUM, M. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciênc. Saúde Coletiva**, vol. 9, n. 1, 2004.

BATISTA, A. B.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In CODO, W. **Educação, carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. Brasília: Vozes, 1999.

BATISTA, A. S.; EL-MOOR, P. D. Gestão/eficiência nas escolas. In CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. Brasília: Vozes, 1999.

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Infraestrutura das escolas e Burnout nos professores. In CODO, W. **Educação, carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. Brasília: Vozes, 1999.

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

BELIAKOVA, E. I.; PRESTES, Z. R. O significado e o sentido na unidade da tradução. **Travessias** (UNIOESTE. Online), vol. 4, p. 749-756, 2010. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_008/Linguagem%20PDFs/O%20significado%20e%20sentido%20PRONTO.pdf> Acesso em: 25/07/2015.

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Rev. Psicol. Política**, vol. 10, n. 20, p. 297-313, jul./dez., 2010.

BEZERRA, M. J. C. **A violência na escola e estratégias de prevenção e redução: a necessária interlocução dos saberes**. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Porto Alegre, 2009.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Brasília: Secretaria Municipal de Políticas e Ações Sociais e Cidadania, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de educação Infantil**. Coordenação da Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 2013.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRINGIOTTI, M. I.; KRYNVENIUK, M.; LASSO, S. As múltiplas violências da 'violência' na escola - desenvolvimento de um enfoque teórico e metodológico integrativo. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol. 14, n. 29, set./dez., 2004.

CAMPO GRANDE. **O futuro da educação é a gente que faz**. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação 2007-2016. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2007.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, R. S. **Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CASTRO, R. E. F. **Eles cuidam de crianças**. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CERA, F. S. **A convivência nos CEIS: implicações para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas**. Dissertação (Mestrado em Educação, Extensão e Cultura), Universidade do Vale do Itajaí/UNIVALI-SC, Itajaí, 2010.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Rev. Interface**, Porto alegre, n. 8 jul./dez., 2002.

CIAMPA, A. C. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido do mundo moderno. **Interações**, vol. 3, n. 6, p. 87-101, 1998.

CHAUÍ, M. **Uma ideologia perversa**. Folha online, março. 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_4.htm> Acesso em: 24/05/2015.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Brasília: Vozes, 1999.

COELHO, M. T. F.; PEDROSA, M. I. Faz de conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Z. M. R.; SMOLKA, A. L.; CALIL, E.; PAULA, E. A. T.; PEDROSA, M. I.; CRUZ, M. N.; COELHO, M. T. F.; NUNES, N. N.; SAWAYA, S. M.; SOUZA, S. J.; ZILMA, R. O. **A criança e seu desenvolvimento** – perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSINO, P. (org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

COSTA, M. L. S. **Violência nas escolas: Contribuições da psicologia histórico cultural para seu enfrentamento nas escolas**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Departamento de psicologia. Maringá. Paraná. 2014.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, S. R. V.; LINO, L. L.; VARGAS, L. A. M.; SOUZA, L. F.; RICHTER, S. R. S.; SANTOS, V. L. B. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimento - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. **Rev. Soviet. Educ.**, vol. XXX, n. 8, ago., 1988.

DEL PRIORE, M. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DRUMOND, V. Em busca da forma-educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 22, n. 3, p. 213-217, 2011.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educ. & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul., 2000.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, abril, p. 44-63, 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender** - crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, M. D. E. **Gestão da educação infantil:** entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação – ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Zaragoza/ESP, 2012. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>> Acesso em: 14/02/2015.

FERRARI, R. **Quintais de Ferrari.** Exposição Individual Museu Inimá de Paula, de 17 de setembro a 13 de outubro, Belo Horizonte, 2013.

FERRIANI, M. G. C.; SANTOS, L. E. S. A violência institucional em creches e pré-escolas sob a ótica das mães. **Rev. Brasileira de Enferm.** Brasília, vol. 62, n. 1, p. 45-50, 2009.

FINCO, D. **Educação infantil espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninos e meninas que transgridem as fronteiras do gênero. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINOCCHIO, J. L. O trabalho e o tempo livre: libertação e humanização. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA. FEF/UNICAMP. **Coletânea.** Campinas, 1993. p. 60-65.

FREIRE, M. M. L.; LEONY, V. S. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e assistência à infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, vol. 18, supl. 1, p. 199-225, dez., 2011.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural:** fundamentos e estratégias metodológicas. ANPED - GT de Psicologia da Educação, n. 20, UFJF, 2002a.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul., 2002b.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

GOES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais:** interação e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

GOMES, V. L. O.; FONSECA, A. D. Dimensões da violência contra crianças e adolescentes, apreendidas do discurso de professoras e cuidadoras. **Texto Context. Enferm.**, Florianópolis, vol. 14, n. esp., p. 32-37, 2005.

HAYECK, C. M. Refletindo sobre a violência. **Rev. Bras. Hist. Ciênc. Sociais**. Ano I, n. 1. jul., 2009.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: Da idade média a época contemporânea no ocidente. Porto alegre: Artmed, 2004.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educ. em Revista**, Belo Horizonte, vol. 25, n. 2, ago., 2009.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Rev. Paulista Educ. Fis.**, São Paulo, supl, 4, p. 7-14, 2001.

KOEHLER, S. M. F. **Violência psicológica**: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil** – a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

KRUGMANN, F. T.; URT, S. C.; SANTOS, L. M. **Facebook**: janela aberta para a problemática docente na contemporaneidade. São Paulo: ABRAPEE, 2015.

KUHLMANN, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Brasil. de Educ.**, n. 14, maio/ago., 2000.

KUHLMANN, M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres. In: MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira - 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

LAGES, I. L. P. **A profissão docente e a construção da identidade na educação infantil**: problemas desse e de outros tempos. Dissertação (Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ.**, n. 27, set./out./nov./dez., 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, E. A.; SILVA, A. L. R.; RIBEIRO, A. E. M. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Rev. Interfaces**, Suzano, Ano 2, n. 2, out., 2010.

LIMA, L. P. **A educação infantil diante da violência doméstica contra a criança:** compreendendo sentidos e práticas. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

LOMBARDI, J. C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LOPES, C. S.; GASPARIN, J. L. Violência e conflitos na escola: Desafios à prática docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, vol. 25, n. 2, p. 295-304, 2003.

LOPES, J. J. M; PRESTES, Z. **Editorial do v. 27.n 1 (2015): Lev Vigotski e a teoria histórico-cultural no Brasil:** alguns relatos de pesquisa. *Fractal: Revista de psicologia*, v. 27, n. 1, p. 2-3, jan,-abr. 2015.

LOPES, D. M. C.; SOBRAL, E. L. S. Educação Infantil e currículo. *Revista Debates em Educação*. Maceió, vol. 6, n. 11. Jan/jun. 2014.

LUCAS, M. A. O. F; MACHADO, M. C. G. **Percalços da educação infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acessado em: 12/01/1016.

LUZ, I. R. **Agressividade na primeira infância:** um estudo a partir das relações estabelecidas das crianças no ambiente familiar e na creche. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

LUZ, I. R. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL, Currículo em Movimento - perspectivas atuais. **Anais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

MACHADO, M. L. A. Educação Infantil e o sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010.

MAREUSE, M. A. G. **A representação infantil da violência na mídia:** uma perspectiva para repensar a educação. Tese (Doutorado em Comunicação e Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARIUZZO, T.; MARTINS, S. T. F. **Uma aplicação do método materialista histórico e dialético na análise do discurso de docentes.** V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, Bauru, 2005.

MARX, K. **O capital** - crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MASSUCATO, J. C. **Professora, educadora ou babá?** Desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

MELLO, S. A. A emoção e a regra na construção de uma pedagogia da infância. In: MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira - 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Revista Perspectiva. Florianópolis. v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acessada em: 21/01/2016.

MELO, R. C. B. C.; ALMEIDA, S. A. L. **Canções infantis, representações sociais e violência: retratos do passado e seus desdobramentos no presente**. In: EDUCERE, XI Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **Anais**. Curitiba, set. 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8271_5686.pdf Acesso em: 21/04/2014.

MENEZES, I. V.; SORATTO, L. Burnout e suport social. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação**. Brasília: Vozes, 1999.

MINAYO, M. C. S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 10, supl. 1, p. 07-18, 1994.

MINAYO, M. C. S; NJAINE, K. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Rev. Interface Comunic. Saúde, Educ.** vol. 7, n. 13, p. 119-134, ago. 2003.

MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MORETTINI, M. T. A “**personagem – professora**” de pré-escola: o processo de constituição da “**identidade**” no cenário de suas trajetórias. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1998.

NÒVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. e Pesquisa**, São Paulo, vol. 5, n. 1, p. 11-20, 1999.

NÚCLEO DE ESTUDO DA VIOLÊNCIA. **Sociologia da violência: teoria e pesquisa**. São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <http://www.nevusp.org/downloads/down021.pdf>. Acesso em: 19/03/2015.

OLIVEIRA DE CARVALHO, F.; FROTA, A. M. M. C. Atos agressivos contra as crianças na educação infantil. Análise de pesquisas do período 2000 a 2011. **Rev. LEVS/UNESP**, Marília, ed. 12, nov., 2013.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educ. e Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, n. especial, p. 107-121. 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.
OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a educação infantil**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar uma única ação.** São Paulo: Edgar Blucher, 2012.

PAULA, E. M. A. T.; OLIVEIRA, Z. M. R. Comida, diversão e arte: o coletivo infantil no almoço na creche. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **A criança e seu desenvolvimento - perspectivas para se discutir a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2012.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil - avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Rev. HISTEDBR Online**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar., 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf> Acesso em: 17/04/2015.

PASCHOAL, L. P.; AMARAL, M. F. M.; PANTONI, R. V. **Momentos de sono e descanso são questões de currículo na Educação Infantil?** Portal Creche e Pré-Escola, São Carlos. Universidade de São Paulo, março. 2014. Disponível em: <<http://www.saocarlos.usp.br/creche/2014/03/momentos-de-sono-e-descanso-sao-questoes-de-curriculo-na-educacao-infantil/>> Acesso em: 16/03/2015.

PEREIRA, C. S. **O processo de aprendizagem na educação escolar – as concepções de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

PEREIRA, R. M.; SOUZA, S. J. **O uso da imagem na pesquisa em educação: desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1601t.PDF>>. Acesso em: 08/08/2014.

PICCHETTI-NASCIMENTO, C. **As pesquisas em educação e em psicologia escolar na teoria histórico-cultural.** 34ª Reunião Anual da ANPED – Educação e Justiça Social – GT20: Psicologia da Educação, 3 out., 2011, Natal/RN.

PRESTES, Z. R. **Quando não quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília. 2010.

PRESTES, Z. R. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações.** Revista de Educação Pública (UFMT), v. 22, p. 295-305, 2013.

REGO, T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2013.

REY, F. G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação histórico-cultural. **Psicol. da Educação**, São Paulo, n. 24, 1º sem., p. 155-179, 2007.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educ. e Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, n. 3, set./dez., 2010.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões**. Seminário Educar na Infância: Perspectivas Histórico-Sociais, Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 11 a 13 de agosto, 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre Alexis N. Leontiev e a Teoria da Vida cotidiana de Agnes Heller. **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100-116, abr., 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05/03/2015.

SANCHES, E. C. **Creche: realidade e ambiguidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, M. G. M. **A educação infantil frente aos diferentes padrões de sono e vigília de crianças de 0 a 3 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2006.

SANTOS, S. D. M. **Sinais dos tempos: marcas da violência em diferentes modos da linguagem da criança**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SAULLO, R. F. M.; FERREIRA, M. C. R.; AMORIM, K. S. Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito – um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 24, n. 3, set./dez., 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar - implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A; JACOMELI, M. R. M. **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítico. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCARLATTO, E. C.; CARLINDO, E.; SILVA, M. Violências por professores/as contra seus/as alunos/as. **Rev. Laborat. de Estudos da Violência da UNESP**, Marília, ed. 6, dez., 2010.

SILVA, A. P. **Diálogo e qualidade na educação infantil** - um estudo de relações na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2006.

SILVA, A. S. **Políticas de atendimento à criança pequena em MS (1983-1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1997.

SILVA, A. S.; ROSA, M. F. Recordando e colando: origens da educação infantil nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. In: MONARCHA, C. (org.). **Educação da infância brasileira: 1875 - 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, C. F.; RAITZ, T. R.; SILVA, V. F. Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente. **Psicol. e Sociedade**, Florianópolis, vol. 21, n. 1, jan./abr., 2009.

SILVA, J. O.; RISTUM, M. A violência escolar no contexto de privação de liberdade. **Psicol., Ciência e Profissão**, vol. 30, n. 2, p. 232-247, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a02.pdf>>. Acesso em: 15/03/2015.

SILVEIRA, A. M. **Processo identitário docente na educação infantil**: entre constituições e prescrições. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: CADERNOS CEDES. **Relações de ensino**: análises na perspectiva histórico-cultural. 1ª ed. Ano XX, n. 50, 2000.

SMOLKA, A. L. B.; CRUZ, M. N. Gestos, palavras, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In OLIVEIRA, Z. M. R. **A criança e seu desenvolvimento - perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA, A. O. Apropriação e significação das normas na dinâmica interativa da educação infantil. **Rev. Poiesis**, vol. 3, n. 3 e 4, p. 126-143, 2006.

SOUZA, A. A. **A roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia da Bahia** – uma abordagem sobre a infância no Brasil (1910). Dissertação (Graduação em História), Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011.

SOUZA, R. A. M.; DAMAZIO, P. S. **Letramento na concepção de Vigotski**: o papel do/a professor/a na apropriação da linguagem oral e escrita pela criança. II Congresso Nacional de Formação de Professores. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2014. Acessado em: 03/04/2015. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/576.pdf>. Acesso em: 15/03/2015.

SOUZA, R. A. M. Letramento na educação infantil: quem tem medo do lobo mau. **Inter-Ação - Rev. Fac. Educação**, UFG, vol. 33, n. 2, p. 265-279, 2008.

SOUZA, S. J. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vigotski. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **A criança e seu desenvolvimento**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência**. IEAUSP - Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenzia.pdf/at_download/file>. Acesso em: 12/03/2014.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Rev. Educ. e Pesquisa**, São Paulo, vol. 27, n. 1, p. 87-104, 2001.

STOLFI, P. F. **Concepções de professores sobre agressão e violência em criança no início da escolarização**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, Araraquara, 2009.

TANAMACHI, E. R. A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e psicólogo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2010.

TONUCCI, F. **40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2008.

TASSONI, E. C. M.. **As práticas pedagógicas e a relação afeto-cognição** - um estudo para a formação de professores. 34ª Reunião Anual da ANPED – Educação e Justiça Social- GT20: Psicologia da Educação, 3 out. 2011, Natal/RN.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

URT, S. C. **Uma análise psicossocial do significado do trabalho para os jovens**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1992.

URT, S. C. Análise da relação educação e psicologia por meio de sua produção científica. **Rev. Escritos sobre Educação**, Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, Ibitiré/MG, vol. 2, n. 2, p. 51-64, 2003.

URT, S. C. A constituição do sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: O foco na atividade docente. In URT, S. C.; CINTRA, R. C. G. **Identidade, formação e processos educativos**. Campo Grande: Life, 2012.

VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. **Violência e educação: a sociedade criando alternativas**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

VAZ, A. F.; MOMM, C. M. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis/RS: Nova Harmonia, 2012.

VIEIRA, M. A. B. O menino e a escola. In: PAIVA, M. M.; VIVEIROS, K. F. M.; NETA, O. M. M. **Infância escolarização e higiene no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. Tradução Zoia Prestes. **Rev. da Faculdade de Educação**, Universidade de Brasília – UNB, vol. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Organização, prefácio e notas. Guilherme Blanck; Tradução Claudia schilling. Artmed. Porto alegre/RS. 2003.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª ed. São Paulo: Icone, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: Livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo. Ática. 2009.

VIVEIROS, K. F. M. Instituições, modernidade, infância pobre e eugenia no Maranhão (Brasil) nas primeiras décadas do século 20. In: PAIVA, M. M.; VIVEIROS, K. F. M.; NETA, O. M. M. **Infância escolarização e higiene no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2011.

ZUCOLLOTO, J. O paradigma da imagem. **Rev. Semiosfera**, UFRJ, Rio de Janeiro, n. 3, 2002.

**APÊNDICE
(CD)**