



**VIVÊNCIAS DE AGRESSIVIDADE E DE
VIOLÊNCIA: O QUE DIZEM CRIANÇAS
DE UMA ESCOLA INFANTIL?**

Gislene Cabral De Souza

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Gislene Cabral De Souza

VIVÊNCIAS DE AGRESSIVIDADE E DE VIOLÊNCIA: O QUE DIZEM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA INFANTIL?

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade da Infância, Cultura e Sociedade

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Emília Pinto Vilarinho
Rodrigues de Barros Zão**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Emília Vilarinho, por realizar a tarefa de orientação alicerçada no respeito, na confiança e na autoria, sem no entanto, se isentar de estar sempre presente, indicando caminhos, pensando criticamente o trabalho, vibrando com as aprendizagens que a pesquisa nos permitia e pela forma generosa e carinhosa com que me acolheu em sua Terra Portuguesa, pelas valiosas contribuições teóricas, por me ajudar a entender que as contribuições deste trabalho estariam na ousadia de fazer perguntas desafiadoras e no esforço em persegui-las sem temor.

Aos professores e colegas do grupo de pesquisa de Sociologia da Infância da Universidade do Minho, Braga-Portugal, especialmente, Professor Doutor Manuel Sarmento e Professora Doutora Natalia Fernandes.

Meu profundo agradecimento aos professores e profissionais da escola, que me recebeu para realização desta pesquisa.

Aos amigos com quem convivi em Portugal, por me ajudarem a sobreviver em terras lusas e, por contribuírem para a minha história de vida, com lembranças lindas de um tempo tão especial: Anne e Rafael, Deolinda e Patrícia.

Ao meu amigo Professor Doutor Evandro Salvador pela amizade, companheirismo e incentivos durante a trajetória do doutoramento.

Ao Marcos Fabiano, por ter sido cúmplice e companheiro em momentos de alegrias e de dificuldades, que marcaram o tempo do Doutoramento. De modo especial, por sua escuta sensível e atenta e pelo seu amor e apoio.

Aos meus filhos, Erica Lauana e João Pedro, pela oportunidade de viver a maternidade e conhecer as nuances de uma mãe-pesquisadora.

Aos meus pais, Geraldo e Alba, que não mediram esforços para me ajudar na realização deste sonho, me fortalecendo e me encorajando durante o processo de escrita.

A minha irmã Gleica Mara, que me acolhe e me acalenta com seus mimos me ensinando que tudo tem seu tempo, mas que precisamos ter foco.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

E, mais, declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

VIVÊNCIAS DE AGRESSIVIDADE E DE VIOLÊNCIA: O QUE DIZEM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA

INFANTIL?

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Doutorado em Estudos da Criança, especialidade Infância, Cultura e Sociedade da Universidade do Minho e teve como objetivo geral compreender as concepções de violência que as crianças constroem, por meio das relações que estabelecem na escola infantil com outras crianças e com o(s) professor(es). Pesquisar a criança e seus contextos de vida, a partir da sua voz, permite ao pesquisador conhecer um universo diferente do mundo adulto e reconhecer outros sentidos atribuídos a ações e momentos vividos nos quotidianos infantis. Para alcançar o objetivo traçado foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo método foi o estudo de caso de natureza etnográfica, alicerçado na observação participante e em técnicas visuais. Justificamos o desenvolvimento do presente trabalho pela importância em discutir sociologicamente as vivências no ambiente escolar, concebendo as crianças como sujeitos ativos de direitos e promovendo mudanças no procedimento e desenvolvimento de pesquisas em que elas sejam ouvidas e compreendidas que permitam compreender a criança no seu contexto cultural, enquanto ser ativo e participante da sociedade em que se encontra inserida. Este estudo discute sobre a violência na escola infantil, partindo da ação das crianças e de elementos teóricos que refletiram a violência na contemporaneidade, os aspetos sociais da violência que influenciam a vida familiar e escolar das crianças e as ocorrências em uma escola brasileira e trouxe elementos para o aprofundamento das discussões sobre as brincadeiras ludoagressivas e as ações de bullying na escola. Alicerçados no desenvolvimento de nossa pesquisa com dados primários foi possível alcançarmos nossos objetivos, sendo que primeiramente, ao responder ao objetivo geral do estudo compreendemos que as concepções de violência construídas pelas crianças, têm relação com a experiência e convivência familiar, bem como, com as relações na escola. Os dados recolhidos, junto às crianças da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, permitiram concluir que as crianças da pesquisa, utilizam a representatividade dos super-heróis para a demonstração de força e luta pelo poder, buscando o domínio do outro, com representação de heróis como Wolverine, Homem de Ferro e Hulk não como sujeitos bons que buscam cuidar das pessoas e salvar o mundo, mas, como seres superiores que evocam seus poderes para dominar, bater, machucar ou matar. Concluímos que em suas vivências cotidianas, as crianças criam situações de “lulinhas” em que os heróis demonstram força e empoderamento, o que origina brincadeiras ludoagressivas, com ações de bater, xingar, dominar, desprezar e maltratar seus pares, sendo que o ambiente da escola torna-se o reflexo de suas vivências no ambiente familiar e social. Inclusive nas atividades e nas narrativas das crianças foram trazidas as situações de mãe matando alguém na internet; pai batendo na criança ou até na mãe, além de outras ações violentas, que são representadas na escola a partir do brincar ludoagressivo e do desafeto e desamor, enquanto elementos dificultadores da harmonização das relações e da pacificação do ambiente escolar em nome de um aprender significativo e de um vivenciar afetivo e harmonioso.

Palavras-chave: Brincadeiras ludoagressivas; Concepções de violência das crianças; Educação Infantil; Etnografia com crianças; Vivências de agressividade e de violência.

EXPERIENCES OF AGGRESSIVENESS AND VIOLENCE: WHAT DO CHILDREN FROM A KINDERGARTEN SAY?

ABSTRACT

This research was developed within the scope of the PhD in Child Studies, specialty Childhood, Culture and Society at the University of Minho and had as its general objective to understand the conceptions of violence that children construct, through the relationships they establish at the infant school with other children and with the teacher(s). Researching children and their life contexts, based on their voices, allows the researcher to get to know a universe that is different from the adult world and to recognize other meanings attributed to actions and moments experienced in children's daily lives. To achieve the outlined objective, a qualitative research was developed, whose method was the case study of an ethnographic nature, based on participant observation and visual techniques. We justify the development of this work by the importance of sociological discussions about the experiences in the school environment, conceiving children as active subjects of rights and promoting changes in the procedure and development of research in which they are heard and understood, allowing us to understand the child in its cultural context, as an active being and participant of the society in which it is inserted. This study discusses violence in children's schools, based on children's actions and theoretical elements that reflected on violence in contemporary times, the social aspects of violence that influence children's family and school life and the occurrences in a Brazilian school and brought elements to deepen the discussions about ludoaggressive games and bullying actions at school. Based on the development of our research with primary data we were able to achieve our goals, and firstly, by answering the general objective of the study we understood that the conceptions of violence built by children are related to the experience and family life, as well as with the relationships at school. The data collected from the children of the Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa allowed us to conclude that the children in the research use the representation of superheroes to show strength and fight for power, seeking to dominate the other, with the representation of heroes such as Wolverine, Iron Man and Hulk not as good subjects that seek to take care of people and save the world, but as superior beings that evoke their powers to dominate, hit, hurt or kill. We conclude that in their daily experiences, children create situations of "fights" in which the heroes show strength and empowerment, which originates ludoaggressive games, with actions of hitting, cursing, dominating, despising and mistreating their peers, and the school environment becomes a reflection of their experiences in the family and social environment. Even in the activities and in the children's narratives, situations of the mother killing someone on the internet, the father hitting the child or even the mother, besides other violent actions, were brought up, which are represented at school from the ludoaggressive play and from the disaffection and lack of love, as elements that hinder the harmonization of relationships and the pacification of the school environment on behalf of a meaningful learning and an affective and harmonious experience.

Keywords: Ludoaggressive games; Conceptions of Violence of Children; Early Childhood Education; Ethnography with children; Experiences of aggressiveness and violence.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – AS CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	11
1.1 Conceitos-Chave da Pesquisa: Concepções de Infância, Criança, Violência e Direitos da Criança .	12
1.2 A Violência sob Diferentes Ângulos Conceituais	15
1.3 Tipos de Violência na Contemporaneidade	20
1.4 Brincadeiras Ludoagressivas na Educação Infantil.....	27
1.5 <i>Bullying</i> : nos Caminhos da Violência Escolar	32
CAPÍTULO II – INFÂNCIA E DIREITOS DA CRIANÇA: REFLEXÕES A PARTIR DA REALIDADE BRASILEIRA	37
2.1 Direitos da Criança no Brasil: Entre as Convenções Internacionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente	37
2.2 O Bem-Estar Subjetivo e as Vivências da Criança	43
2.3 O Direito da Criança à Cidadania.....	45
2.4 Proteção, Provisão e Participação das Crianças na Sociedade.....	49
CAPÍTULO III – AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS ENTRE OS CORREDORES DA ESCOLA E OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	52
3.1 O Cotidiano das Crianças na Educação Infantil.....	52
3.2 Rotina Escolar: Participação e Autonomia das Crianças	56
3.3 A Importância dos Espaços Escolares para a Educação Infantil.....	59
3.4 A Criança como Sujeito da Violência com Reflexos no Ambiente Escolar	61
CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	67
4.1 Contexto Estrutural da Pesquisa	71
4.2 Papel do Investigador Etnográfico na Pesquisa com Crianças da Educação Infantil.....	79
4.2.1 Estudo de Caso	81
4.2.2 A observação participante com crianças.....	82
4.2.3 A voz das crianças e dos adultos	83
4.2.4 Registros fotográficos: imagens das crianças e feitas pelas crianças	84
4.2.5 Registros audiovisuais: o contar da história	104
4.2.6 Portfólio e a construção das crianças	106

4.2.7 Caderno de campo: o registro do caminhar diário da pesquisa com crianças	108
4.2.8 Um olhar para a instituição escolar pesquisada	110
4.3 O Valor da Ética na Pesquisa com Crianças	120
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS ATORES DA PESQUISA.....	123
5.1 Quem são as Crianças da Pesquisa.....	123
5.1.1 As crianças e seus aspectos econômicos	125
5.1.2 As crianças e seus aspectos familiares e sociais	127
5.1.3 As crianças e seus aspectos afetivos	137
5.2 Perfil dos Adultos que atuam na Escola.....	139
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	159
6.1 Mapeamento do Ambiente de Violência na Escola	159
6.2 Representatividade da Violência no Olhar da Criança	176
CONCLUSÕES.....	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	192
APÊNDICES.....	206
Apêndice A – Solicitação de Autorização de Pesquisa à Diretora	207
Apêndice B – Declaração de Autorização da Diretora.....	208
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Pais das Crianças).....	209
Apêndice D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – (Crianças)	212
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Profissionais que atuam na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa)	214
Apêndice F – Roteiro para Entrevista com os Adultos que atuam na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa.....	217
Apêndice G – Ficha de Registro para o Portfólio Demonstrativo	218
ANEXOS	219
Anexo A – Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa – Documento de 2017	220
Anexo B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso <i>campus</i> Rondonópolis-MT	256

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Componentes do bem-estar subjetivo	44
Figura 2 – Desenho metodológico.....	72
Figura 3 – Crianças junto à professora	86
Figura 4 – Crianças em atividade escolar junto à professora	87
Figura 5 – Crianças em momento de descanso em sala de aula	88
Figura 6 – Crianças prestando atenção na explicação da professora	89
Figura 7 – Crianças em horário de intervalo brincando.....	90
Figura 8 – Crianças junto à pesquisadora.....	91
Figura 9 – Crianças em momento de descanso com a pesquisadora	92
Figura 10 – Criança fazendo pose para fotografia de outra criança	93
Figura 11 – Crianças interagindo.....	94
Figura 12 – Criança em atividade em sala de aula	95
Figura 13 – Crianças interagindo em atividade lúdica.....	96
Figura 14 – Crianças brincando em lugar escolhido dentro de sala de aula	97
Figura 15 – Crianças interagindo no seu brincar em lugar escolhido dentro de sala de aula	97
Figura 16 – Criança descansando em sala	98
Figura 17 – Crianças interagindo com seu brincar.....	99
Figura 18 – Crianças brincando de bonecas (representação da família)	100
Figura 19 – Crianças interagindo com a pesquisadora	100
Figura 20 – Crianças em movimento e brincando com balões em sala de aula.....	102
Figura 21 – Crianças em momento de lanche fora da sala de aula	103
Figura 22 – Crianças brincando de “roda” e outras brincadeiras no intervalo no pátio da escola.....	104
Figura 23 – Mapa do Brasil com divisão por estados.....	111
Figura 24 – Mapa de localização de Rondonópolis	112
Figura 25 – Mapa de localização da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa.....	113
Figura 26 – Fachada da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa	114
Figura 27 – Acesso à sala de aula	115

Figura 28 – Quadro da sala de aula.....	115
Figura 29 – Crianças em atividades cotidianas na escola	116
Figura 30 – Crianças em atividades cotidianas no ambiente externo na escola	117
Figura 31 – Crianças brincando no pátio da escola	118
Figura 32 – Atividades de reforma da escola junto às crianças no cotidiano escolar	160
Figura 33 – Brincadeiras ludoagressivas – disputa entre meninos e meninas	161
Figura 34 – Brincadeiras ludoagressivas – lápis como “garras” de um super-herói.....	162
Figura 35 – Brincadeiras ludoagressivas – brincadeira com “arminha”	163
Figura 36 – Brincadeiras ludoagressivas – simulação de morte	164
Figura 37 – Brincadeiras ludoagressivas – brincadeira de “lutinha” por espaço.....	165
Figura 38 – Brincadeiras ludoagressivas – luta entre Wolverine, Homem de Ferro e Hulk.....	166
Figura 38a – Brincadeiras ludoagressivas – luta entre Wolverine, Homem de Ferro e Hulk.....	167
Figura 38b – Brincadeiras ludoagressivas – luta entre Wolverine, Homem de Ferro e Hulk.....	168
Figura 39 – Brincadeiras ludoagressivas – no pátio da escola “Wolverine em ação”	170
Figura 40 – Brincadeiras ludoagressivas – agressividade no jogo de bola	171
Figura 42 – Brincadeiras ludoagressivas – agressividade entre crianças em passeio promovido pela pesquisadora.....	174
Figura 42a – Brincadeiras ludoagressivas – agressividade entre crianças em passeio promovido pela pesquisadora.....	175
Figura 43 – Desenho de representação da violência de S. G. de S.	177
Figura 44 – Desenho de representação da violência de A. J. D. S.	178
Figura 45 – Meninas participando do jogo de bola com meninos	179
Figura 46 – Desenho de representação da violência de G. N. dos A.	180
Figura 47 – Desenho de representação da violência de S. L.....	181
Figura 48 – Desenho de representação da violência de A. J. dos S.	182
Figura 49 – Desenho de representação da violência de G. A. dos A.	183
Figura 50 – Desenho de representação da violência de L. V. S. M.....	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo das crianças da pesquisa	124
Gráfico 2 – Idade das crianças da pesquisa.....	124
Gráfico 3– Renda familiar	125
Gráfico 4 – Recebimento do Bolsa Família – Programa do Governo Federal.....	126
Gráfico 5 – Mora com quem	127
Gráfico 6 – Número de pessoas que moram em sua casa.....	128
Gráfico 7 – Número de pessoas adultas que trabalham na sua casa.....	130
Gráfico 8 – Profissão dos demais adultos que trabalham na casa	132
Gráfico 9 – Quem acompanha as tarefas da criança	134
Gráfico 10 – Mora em residência.....	135
Gráfico 11 – Sexo dos funcionários da escola.....	140
Gráfico 12 – Cargo que ocupa na escola	141
Gráfico 13 – Formação dos funcionários.....	142
Gráfico 14 – Tempo de atuação nesta escola	143
Gráfico 15 – Apresentação profissional.....	144
Gráfico 16 – Como gostariam de ser identificadas na pesquisa	145
Gráfico 17 – Situações e experiências marcantes em relação à violência na escola	148
Gráfico 18 – Experiência de violência neste ano letivo (2019)	149
Gráfico 19 – Significado de violência.....	150
Gráfico 20 – Desafios encontrados no trabalho com crianças referente a violência	151
Gráfico 21 – Como as crianças expressam a violência	152
Gráfico 22 – Dificuldades que enfrenta diante do tema violência	153
Gráfico 23 – Significado de lidar com as questões de violência na Educação Infantil.....	155
Gráfico 24 – Espaços da escola otimizam o relacionamento da criança com o próprio corpo e o corpo do outro	156
Gráfico 25 – Eventos que a escola possibilita a participação da comunidade	157
Gráfico 26 – Espaços sociais que as crianças participam na comunidade.....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro síntese dos métodos e técnicas	78
Quadro 2 – Número de adultos e crianças que moram na casa	129
Quadro 3 – Profissão do pai	131
Quadro 4 – Profissão da mãe	132
Quadro 5 – Grau de escolaridade dos adultos que trabalham na casa	133
Quadro 6 – Opções de lazer	136
Quadro 7 – Como são suas experiências relacionadas à violência.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil
DCP – Diretório do Grupo de Pesquisa
DF – Distrito Federal
DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCARE – Congresso Nacional de Educação
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
GRUPECI – Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias
IES – Instituições de Ensino Superior
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISA – Associação Internacional de Sociologia
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONGs – Organização não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PPP – Projeto Político Pedagógico
PR – Paraná
PT – Portugal
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RC53 – Comitê de Pesquisa em Sociologia da Infância
RN – Rio Grande do Norte
RS – Rio Grande do Sul
RS – Rio Grande do Sul
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SemiEdu – Seminário de Educação
SP – São Paulo

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB – Universidade Nacional de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
WEB – World Wide Web

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo, e todos os aprendizados que me proporcionou, para as crianças, sujeitos desta pesquisa, pelo afeto, confiança e amizade construídas e, por fazerem desta vivência uma experiência inesquecível na construção do conhecimento com a criança.

INTRODUÇÃO

*“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 em 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.

As questões pertinentes ao processo de violência instaurado na sociedade em todo o mundo, traz a importância na discussão sobre esse tema, na contemporaneidade, especialmente, quando se debate esse quadro no âmbito da educação e as vivências nos corredores escolares. Estudos que buscam abranger um elevado número de aspectos e abordagens sobre a violência nas escolas, se apresentam como importantes discussões científicas no cenário nacional e internacional, desenvolvidas sob o enfoque das áreas da Psicologia, Sociologia e Educação, sobretudo no Brasil. No entanto, durante a nossa jornada no Doutorado foi possível verificar, a dificuldade em encontramos registros de pesquisas, que tenham como objetivo dar voz às crianças, tratando da temática sobre a violência no contexto da Educação Infantil.

No decurso de nosso estudo foi possível analisar diferentes estudos, os quais discorriam sobre diversas temáticas, como, por exemplo, as concepções dos professores sobre a violência; estudos que trazem crianças vítimas de violência física e sexual; agressões sofrida por professores, dentre outros atos de violência que vêm se tornando cotidianos em nossas escolas e na sociedade brasileira como um todo. Para tanto, a pesquisa que desenvolvemos teve como objetivo trazer a voz das crianças da Educação Infantil de uma escola, enquanto protagonistas nas suas relações no cotidiano escolar,

ênfatizando os aportes práticos acerca dos diferentes saberes referentes as concepções de violência na voz das crianças.

Minhas vivências na Educação Infantil me permitiram observar que nas relações das crianças existem situações de conflitos e violências, que refletem no comportamento das crianças de diferentes formas. Assim, situações nas escolas em que as crianças possuem atitudes cotidianas de violência se apresentam como reflexos de uma realidade, que precisa ser transformada, mas, para isso, é necessário compreendê-la sob o olhar dos pais, professores e, especialmente, das próprias crianças, motivo que justificou a escolha do tema deste Doutorado e, possibilitou trabalhar na construção da presente tese.

No decorrer do desenvolvimento desta tese, diferentes aspectos foram considerados, com relação a importância em oferecer escuta às vozes das crianças sobre sua concepção de violência, de forma que esse processo de acolhimento lhes permitissem trazer à tona todo o sentimento/sofrimento, que possam vivenciar no seio familiar e na convivência social de forma, que nos fosse possível refletir os motivos que levam as crianças a agir de forma violenta no ambiente escolar.

Durante os caminhos que levaram a estrutura desta pesquisa no âmbito do Doutorado em Estudos da Criança, na especialidade da Infância, Cultura e Sociedade o aporte teórico, que possibilitou as correntes interpretativas foram Sarmiento (2005) e Corsaro (2011) e estrutural da Sociologia da Infância se embasaram a partir das concepções conceituais de Qvortrup (2010) e Prout (2010) de modo a interpretar as vozes das crianças em relação aos comportamentos de violência no ambiente escolar e os sentidos relacionados às atitudes a eles atribuídas.

Esta tese foi elaborada como princípio de exigência para o Doutorado em Estudos da Criança, sendo que a mesma apresenta cinco partes específicas, aqui apresentadas, como introdução; revisão de literatura com os diálogos teóricos com os autores que alicerçam o estudo; metodologia do estudo, que traz o caminho metodológico percorrido para a construção do trabalho, considerando a parte de estudo teórico e prática; apresentação, análise e discussão dos resultados, em que são demonstrados os resultados da pesquisa prática com as crianças e, as discussões finais, que traz em seu bojo as conclusões.

Retrata-se que pesquisar, analisar e apresentar este estudo teve como princípio a exposição do olhar da criança sobre a violência vivenciada em seu cotidiano na escola e, sua concepção acerca desse comportamento (próprio ou dos colegas) em que atitudes de representatividade violenta fazem parte do cotidiano escolar.

É importante aqui salientarmos que existe um lapso temporal entre a execução da pesquisa, a elaboração da tese e sua apresentação, sendo que o motivo determinante para apresentar este estudo somente no ano de 2022 e não em 2020 como era previsto, se encontra alicerçado no contexto da pandemia da COVID-19, que afetou o mundo e exigiu novas medidas de proteção e ações de segurança, dentre as quais estão o distanciamento social. Assim, contempla-se que a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 trouxe ao mundo uma nova realidade, que afetou diretamente toda a relação acadêmica globalizada, sendo que a Universidade do Minho construiu junto aos seus doutorandos um caminho de resguardo e proteção.

O interesse no Doutorado em Estudos da Criança teve início quando ao final do Mestrado em Educação, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) campus Rondonópolis, Mato Grosso, no Brasil apresentei um trabalho científico na Universidade de Aveiro-Portugal no ano de 2016. Na nossa investigação de Mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado, a pesquisa foi parte integrante do Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea”, da Linha de Pesquisa “Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea” tendo como lócus uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil, especificamente, em uma turma do 2º Agrupamento do 2º Ciclo, tendo como sujeito uma educadora efetiva da Rede Pública Municipal, graduada em Pedagogia e, como público de observação 20 (vinte) crianças com idades entre 5 e 6 anos, com o objetivo principal de compreender as relações de gênero no contexto da interação entre as crianças.

A realidade da escola enquanto um espaço social em que o ambiente pode ser gerador de tensões, que se por um lado, reproduz modelos, por outro constitui-se como um terreno privilegiado de discussões, rompimento de tabus e quebra de paradigmas, nos motivaram a oferecer para as crianças a oportunidade de problematizar os padrões dominantes de relacionar-se afetiva e socialmente, sendo esses, os motivos que evidenciaram o nosso interesse no desenvolvimento do estudo acerca da violência vivenciada pela criança nas escolas.

Ciente da importância acadêmica e social dos resultados da investigação construídos no decorrer da pesquisa do Mestrado, por ser professora na Educação Infantil e, com intuito de manter uma sequência com os estudos realizados ao longo dos anos, a escolha pelo Doutorado em Estudos da Criança, na especialidade da Infância, Cultura e Sociedade em Portugal, permitiu a concretização de uma investigação mais aprofundada sobre a temática da infância (orientada pela Professora Doutora Maria Emília Vilarinho, que trouxe sua bagagem de experiência de trabalho e estreita afinidade com a ciência) e, também, a oportunidade de participar de uma programa de

pesquisa, que trazia como base conceitual os autores que liamos, pesquisávamos e analisávamos no Mestrado. Assim na Universidade do Minho os professores que nos motivaram a continuar os estudos foram, Vilarinho, Sarmiento, Lima, Pereira e Fernandes, os quais traziam seus conhecimentos e ampliavam o nosso manancial de compreensão sobre a Sociologia da Infância e a importância em realizarmos estudos na área, especialmente, no Brasil onde existem lacunas nessa área.

As reflexões, problematizações e análise aqui construídas, durante cinco anos de estudos partem da observação e concepção de nossa trajetória enquanto professora na Educação Infantil e convivência cotidiana com crianças em sala de aula e, também, enquanto policial, atividades que nos permitiram a observação acerca das concepções de violência. No entanto, era preciso analisar pelo viés da criança no contexto da Educação Infantil, tendo ela como protagonista no cotidiano escolar na construção dos saberes, que embasam a análise da temática violência, pois é a partir desse olhar que podemos compreender como essa violência é construída e sua influência na vida escolar e nas relações sociais das crianças de Rondonópolis no Estado de Mato Grosso.

Por ser professora na Educação Infantil, há mais de 17 anos, afirmamos que é possível perceber, que as relações das crianças são vivenciadas inclusive por situações de conflitos, expressas por comportamentos diversos como empurrões, puxões de cabelo, beliscões, mordidas dentre outras demonstrações de violência que, por vezes, acabam por gerar um certo desconforto por parte dos professores em resolver às situações e, conseqüentemente, informar os pais. O que nos chamava a atenção, principalmente, enquanto professora é que essas crianças (em sua maioria) não eram ouvidas, não existindo um contexto que lhes oferecesse a reflexão dos motivos para agir de forma violenta e, os fatores que geram esse sentimento gerador da violência. A partir dessa análise, surgiu o interesse em aprofundar o debate acerca das concepções de violência no contexto da Educação Infantil pelo viés da criança, de forma que eu pudesse dar voz para elas e, com base em nossos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do doutoramento e percepção acerca da voz e da representatividade da violência na infância segundo a criança.

Esse dar “voz” para as crianças nos remete ao entendimento de Ferreira de que:

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos. (...) de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as

crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem (Ferreira, 2008, p. 147).

Segundo o que nos traz Ferreira (2008), a pesquisa que trata com seriedade a voz das crianças, reconhece a sua capacidade de reproduzir sentidos e de expressar-se enquanto sujeito, diferente dos adultos, porém, com capacidade de se comunicar e trazer suas experiências, mesmo que de forma diferente do que ocorre com os adultos.

No projeto de Doutorado, o interesse pelo objeto investigativo “concepções de violência de crianças pequenas”, persistiu, no entanto, com novos olhares, para a Sociologia da Infância, para a pesquisa com crianças de modo a poder interpretar suas vozes sobre as concepções de violência em contexto educativo de uma escola infantil brasileira.

Destacamos, que durante as diferentes etapas de realização desse estudo estivemos presencialmente em Portugal, o que possibilitou importantes e significativos aprendizados. Além das Unidades Curriculares cursadas no Programa de Doutorado, essencialmente relevantes para nossa formação, participamos de eventos científicos, que foram basilares para agregar conhecimentos para a construção e aprimoramento da pesquisa desenvolvida.

Diferentes aspectos justificaram o porquê da escolha do tema e a decisão de desenvolver essa tese de Doutorado, dentre os quais podemos inferir a nossa prática pedagógica na Educação Infantil, o trabalho que desenvolvemos enquanto Policial Civil na Cidade de Rondonópolis-MT e, nosso interesse em compreender o quadro de violência vivenciado pelas crianças no campo familiar e social, que geram reflexos inclusive no cotidiano escolar.

Cabe aqui pontuarmos a importância de professores da infância, atuantes na Educação Infantil, serem pesquisadores na/da infância para construir saberes científicos tendo a criança como protagonista da pesquisa, de forma a compreendermos com maior amplitude a criança no seu contexto de vivências escolares, relacionamentos interpessoais e os aspectos presentes no processo ensino-aprendizagem.

Os cursos de especializações e mestrados realizados nos possibilitaram compreender a relevância da formação acadêmica e a necessidade de expandir nossos conhecimentos e, nesse sentido, houve o princípio de motivação para o Doutorado, que certamente tornou-se mais importante a partir dos estudos sobre a Sociologia da Infância e as leituras sobre a temática, que envolvia a violência da criança no ambiente escolar, seja ela em contexto de vítima ou algoz.

Segundo Donelles & Fernandes (2015), os estudos com crianças vêm crescendo pela importância em discutir as vivências no ambiente escolar, tratando-as como sujeitos ativos de direitos e promovendo mudanças no fazer pesquisas em que as crianças sejam caracterizadas e compreendidas, gerando o desenvolvimento de pesquisas capazes de compreender a criança no seu contexto cultural e, enquanto ser ativo e participante da sociedade em que se encontra inserida.

Assim, ao buscar respostas para nossas inquietações no trabalho com crianças e estudando sobre a Sociologia da Infância passamos a ter como alicerce teórico, que possibilitou o desenvolvimento de um levantamento sistematizado, no campo das pesquisas e produções bibliográficas sobre a temática relacionada às concepções sobre violência na Educação Infantil, tendo como foco o viés infantil e atuando enquanto pesquisadora desde 2000, traçando uma história de busca contínua na compreensão do “ser” criança e de suas vivências que desaguam na violência escolar.

A justificativa e a motivação para o desenvolvimento do estudo aumentavam no decorrer de nossas pesquisas teóricas e se alicerçaram mais efetivamente no decorrer da construção de artigos científicos, na participação de eventos nacionais e internacionais, que nos permitiam compreender a importância de estudos na Sociologia da Infância e, especialmente, ao dar voz para as crianças graças ao estudo de campo desenvolvido.

Ao trazer sobre a importância dos estudos da criança e pesquisas com crianças é relevante, que possamos observar a compreensão de que:

A interlocução que a sociologia da infância tem vindo a mobilizar com outras áreas de estudo, abrindo caminho para se poder falar em estudos da criança, em relações interdisciplinares que mobilizam um conjunto de áreas de estudo, no campo das ciências sociais (a pedagogia, a antropologia, a economia, a história e sociologia) e humanas (literatura, a religião, a filosofia e as artes plásticas), mas também das ciências do comportamento (sobretudo a psicologia) e das ciências exatas tem sido fundamental, para compreender a infância vivida pelas crianças a partir delas mesmas, como única condição para poder dar conta das complexidades de que se revestem os seus mundos de vida na contemporaneidade (Dornelles & Fernandes, 2015, p. 66).

Convivemos atualmente em um ambiente escolar em que a criança se apresenta como um sujeito envolto por um comportamento por vezes agressivo, fato esse traduzido pelo cotidiano nas

escolas em que trabalhávamos enquanto educadora. Dessa forma, foi crescendo o interesse em compreender a situação de violência vivenciada e, especialmente, a necessidade de identificar elementos presentes nesse ambiente sob o olhar da própria criança.

Os motivos que nos levaram a buscar o Doutorado estiveram sempre entrelaçados com a incompreensão acerca dos fatores que geravam um quadro de violência nas escolas, quando essa realidade é presente na Educação Infantil em que crianças, em tenra idade refletem com seu comportamento a violência existente em seu seio familiar e na sociedade.

A escolha pelo Doutorado na Universidade do Minho ocorreu após a nossa vivência do Mestrado em Educação pela UFMT e, especialmente, depois da realização de um evento na Universidade de Aveiro-Portugal em 2016, quando nos foi apresentada a realidade qualitativa das universidades de Portugal e a possibilidade de que fizéssemos parte deste grupo, nos aprimorando dos estudos sobre a Sociologia da Infância e, discutindo o tema violência na Educação Infantil, sob o enfoque da criança enquanto sujeito ativo no desenvolvimento do estudo.

Os aspectos que envolveram a nossa decisão em estar na Universidade do Minho para a realização do Doutorado se projetaram positivas com o curso dos primeiros módulos, seja pela bagagem teórica dos professores ou pela estrutura da referida instituição além, é fato claro ocorrido, a forma de ensino, em que a autonomia a nós doutorandos e o apoio a nossa construção de conhecimentos são alicerces construídos por cada docente. Desse modo, contemplamos que a motivação para o Doutorado iniciou com os estudos sobre a violência vivenciada pelas crianças na prática enquanto educadora e policial e, se fundamentou presente, diante da qualidade com que a Universidade do Minho atua na sua formação com responsabilidade, autonomia e efetivo desenvolvimento humano.

A presente tese de Doutorado tem como principal aporte teórico o campo de estudo da Sociologia da Infância. Todavia, é importante observar que o estudo foi embasado em conhecimentos de outros campos teóricos, como é o caso da Sociologia da Educação, Pedagogia, Psicologia e do Direito, de modo a possibilitar a interpretação das vozes das crianças sobre comportamentos de violência no contexto educativo e os sentidos que atribuem a essa temática enquanto protagonistas das concepções sobre violência.

Ao analisar as contribuições teóricas sobre a Sociologia da Infância tendo como objeto trazer a criança como protagonista em sua concepção sobre violência, essa tese traz como fundamentos para a compreensão dos problemas abordados, as seguintes questões: Que artefatos, objetos, imagens que nos remetem às questões de violência, são significativas para as crianças e circulam entre elas nos

diferentes espaços e tempos da escola? Que tempos e espaços são usados e criados pelas crianças para compartilhar práticas que remetem à violência? Que relações as crianças estabelecem que são marcadas por questões de gênero? Como as relações de amizade são atravessadas por essas questões? O que dizem as crianças sobre violência?

Temos que o objetivo geral da pesquisa é compreender as concepções de violência que as crianças constroem, por meio das relações que estabelecem na escola com outras crianças e com o professor, trazendo os tipos de violências que elas vivenciam na escola. Enquanto que os objetivos específicos da presente tese são: mapear as condições em que acontecem conflitos entre as crianças; conhecer quais os tipos de violência presentes na escola de crianças; compreender em quais situações acontecem violência no ambiente da Educação Infantil.

Essa pesquisa foi elaborada a partir da introdução, cinco capítulos sendo dois teóricos, o capítulo da metodologia aplicada para a estrutura do trabalho, dois capítulos originados dos dados primários, ou seja, dados coletados com o estudo, que trouxe as crianças da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa e, por fim, trouxemos as considerações finais, em que apresentamos os principais achados deste estudo, tanto no contexto de análise teórica quanto de informações primárias ou derivadas da pesquisa de campo.

Na introdução foram trazidos conceitos-chaves da pesquisa como a concepção de violência e os direitos das crianças, de forma que foi possível avaliar que conceitualmente as crianças são detentoras de diversos direitos, os quais nem sempre são respeitados, gerando fatores e vivência violentas no ambiente familiar e social, tendo a criança como a principal vítima dessa construção social de violência que também existe nas escolas. Na introdução apresentamos a motivação para o desenvolvimento do Doutorado, o delineamento da pesquisa e as problemáticas e objetivos (geral e específicos), que nortearam a construção de nosso estudo.

Construímos o capítulo I sob a égide teórica, com o levantamento de estudos, que contemplaram artigos, dissertações e teses, além de obras de importantes autores sobre o conceito de infância, criança, violência e direitos da criança; foi também trazida à violência sob diferentes ângulos conceituais; os tipos de violência que vivenciamos na contemporaneidade, trazendo a realidade das escolas; os aspectos sociais presentes na violência, inclusive as vivenciadas e reproduzidas pelas crianças; as brincadeiras ludoagressivas no âmbito da educação infantil e o *bullying*, temas amplamente discutidos, mas, que carregam uma aura de obscuridade, quando se trata da realidade das crianças e, especialmente, dessa realidade apresentada sob a voz dos pequeninos.

O capítulo II trouxe em seu texto os direitos das crianças no Brasil, fazendo um traço entre as convenções internacionais, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei que entrou em vigor em 1990 e que não atingiu a sua meta de reduzir amplamente a violência contra a criança em todo o país. Foram também apresentados dados teóricos sobre o bem-estar subjetivo e as vivências da criança; o direito da criança ao exercício da cidadania, considerando a criança como indivíduo detentor do direito de proteção, cuidado e desenvolvimento enquanto cidadão.

Na discussão teórica de outros temas, o capítulo III discorreu sobre as crianças no contexto da educação infantil; a rotina escolar trazendo a participação e autonomia das crianças no cotidiano escolar; além de vislumbrar a escola como espaço de desenvolvimento para as crianças, com a garantia de uma educação infantil que permita o protagonismo das crianças no contexto de suas vivências familiares, escolares e sociais e, a criança enquanto sujeito da violência com reflexos no ambiente escolar.

No caso do capítulo IV esse contempla a demonstração do caminho metodológico percorrido para a pesquisa com crianças pequenas, trazendo o contexto estrutural da pesquisa; o papel do investigador etnográfico na pesquisa com crianças da educação infantil; buscando compreender o contexto de vivências violentas no ambiente da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, trazendo como o estudo de caso tem o potencial de conhecer amplamente o caso analisado, demonstrando a realidade da violência na escola e a necessidade de tornar a criança protagonista de sua própria história na educação infantil. Nesse capítulo, trouxemos todos os elementos utilizados como forma de conhecer a realidade da escola, quanto a violência vivenciada entre as crianças e seus pares, sendo que para isso, realizamos uma observação participante, utilizando como forma de coleta de dados entrevistas, fotografias das crianças, fotografias executadas pelas crianças, ou seja, o olhar da criança para o seu ambiente de educação escolar, além de elementos audiovisuais, a apresentação de um portfólio, caderno de campo e a análise estrutural e documental. Por fim, esse capítulo trouxe os aspectos éticos traçados para a realização da pesquisa com as crianças, considerando a autorização dos responsáveis e o cuidado e acolhimento pela voz dos pequenos.

Referimos que a estrutura do capítulo V tem dados do domínio da pesquisa prática, ou seja, são os dados primários propriamente estruturados em que foram apresentadas que são as crianças da pesquisa, trazendo seus principais aspectos econômicos, familiares e sociais e afetivos, de forma que tivéssemos a oportunidade de conhecer as crianças que constituíram nosso público-alvo de

observação, considerando a realidade no contexto dos relatos de experiências de violência e de ações violentas que, por vezes ocorrem como reflexo das vivências familiares e sociais em que a criança se encontra inserida.

O capítulo VI foi construído de forma que pudéssemos apresentar o mapeamento do ambiente escolar em que acontecem as violências e o olhar infantil considerando as concepções das crianças sobre o que consideram violência, trazendo a partir da representação de desenhos e falas sobre o que pensam ser a violência e como essa reflete no seu viver familiar, social e escolar. Esse capítulo trouxe a realidade das crianças da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, localizada na Cidade de Rondonópolis no Estado de Mato Grosso, situada na Região Centro-Oeste do Brasil.

Por fim, ao final do estudo trazemos as conclusões, considerando que nosso papel enquanto doutorando e pesquisador é tanto conhecer e compreender o ambiente de violência em que as crianças estão inseridas, como também, trazermos sugestões que podem gerar melhorias no ambiente escolar analisado. É importante citar, que as considerações finais não são o final desse estudo, mas, o início de novos estudos sobre a violência vivenciada pelas crianças nas escolas públicas de Rondonópolis, fazendo com que o presente estudo se torne um instrumento de transformação no ambiente das escolas públicas, especificamente, no âmbito da educação infantil.

CAPÍTULO I – AS CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

“Era violentado no corpo e na alma e ninguém percebeu.

Ele era só uma criança!”

Andreolina Lima.

Foi a partir da experiência enquanto professora de crianças na Rede Pública Municipal de Educação na Cidade de Rondonópolis, no Estado de Mato Grosso, durante um período de mais de 17 anos e, especificamente, quando iniciamos a caminhada do Mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), de forma especial no percurso da pesquisa e construção da dissertação, que ocorreu entre 2013 e 2015, quando surgiu a necessidade de investigar para melhor compreender as relações de gênero nos modos como as crianças interagem no contexto da Educação Infantil.

Ao realizarmos o estudo sobre as relações de gênero e na interação das crianças observamos que existe um processo de violência no ambiente das escolas, mesmo na Educação Infantil, o que nos despertou para iniciarmos uma nova jornada na pesquisa acadêmica, buscando tratar da temática sobre as crianças e sua percepção sobre a violência vivenciada no ambiente escolar.

No momento em que adentramos nas questões sobre a violência no ambiente escolar é relevante observarmos os argumentos de Babiuk et al. (2013, p. 28594) de que: “É necessário explicitar que a violência, que eclode nas escolas, é reflexo de uma série de violações de direitos de crianças e/ou adolescentes nos diferentes espaços públicos e, principalmente, em um importante espaço privado, que é o contexto familiar.”

Os argumentos trazidos por Babiuk et al. (2013) nos evidenciam que a violência no ambiente da escola tem relação direta com a realidade social vivenciada pela criança e, inclusive, os acontecimentos violentos sofridos no seio familiar, ocasionados no Brasil e, especificamente, em Rondonópolis-MT por diferentes fatores, dentre os quais podemos citar a desestrutura familiar e a própria cultura de violência.

Sobre a violência é relevante considerarmos o entendimento de Abramovay et al. (2002, p. 17), que traz a concepção de que a violência, por princípio encerra em si um processo de ambiguidade, tendo em vista que: “(...). Não existe uma única percepção do que seja violência,

mas multiplicidade de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro”.

Retomando às questões que norteiam a nossa pesquisa, importa identificarmos e problematizarmos fatores que associados a problemática da violência e avaliarmos o papel da escola nesse contexto, tendo em vista que:

(...), a escola não pode ser culpabilizada por todos os problemas existentes e por toda a violência perpetrada entre os alunos e alunas e para com eles. Mas o ambiente escolar é um local importantíssimo para se discutir as problemáticas da sociedade atual, onde a violência é expressa de muitas formas. Para que isso seja possível, deve se existir um trabalho com os profissionais que atuam nas escolas, pois, em muitos casos professores são condicionados a apenas repassar conteúdos e nada é discutido sobre o espaço em que estarão inseridos (Babiuk et al., 2013, p. 28063).

Entendemos a importância em compreendermos o ambiente em que se está inserido, sendo essa uma premissa necessária para os professores, pois, tão pertinente quanto o repasse de conteúdo é a discussão sobre o espaço escolar, o qual tem potencial de influência tanto para os professores quanto para os alunos.

1.1 Conceitos-Chave da Pesquisa: Concepções de Infância, Criança, Violência e Direitos da Criança

Ao trazermos os principais conceitos-chave presente na pesquisa é importante trazer a infância, que de acordo com Sarmiento & Gouvea (2009) é uma palavra que não se entende e um pensamento que não se pensa, ou seja, é um período novo, que tem sua própria língua, seu lugar e o seu pensar, os quais se distanciam dos adultos. Assim:

(...). A infância é uma condição social do tipo geracional, não é uma garantia de felicidade e bem-estar. Também não há crianças sem infância. Todas as crianças integram a infância, que é uma categoria social com elementos comuns a todas elas (vivem numa situação de alteridade face aos adultos), mas é profundamente atravessada pelas desigualdades sociais e pelos fatores de diferenciação social (Sarmiento & Tomás, 2020, p. 28).

A concepção de Sarmiento & Tomás (2020) sobre a infância apresentam a relação entre a infância e a criança, bem como, pontuam que na infância não existe garantia de felicidade ou bem-estar. E, nessa mesma linha de pensamento podemos expressar que a infância também não é garantia de uma vida sem violência, estando esse fator presente no contexto familiar, escolar e social.

Cabe aqui o entendimento de que é preciso conceituar a criança de forma a compreendê-la como agente ativo, pois como afirma Corsaro (2011, p. 19): "(...) a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele".

O fato de que a criança é conceituada enquanto um agente ativo demonstra a importância em ouvir a sua voz em todos os ambientes em que ela se encontra inserida, sendo importante que essa voz protagonista possa ser oferecida para todas as crianças no ambiente escolar, possibilitando que a escola seja compreendida e trabalhada a partir da voz das crianças, inclusive nos casos em que ocorram violência.

Consideramos que o fato de a violência estar presente na escola, com a criança fazendo o papel de vítima ou de agressora (algoz) reflete somente a realidade de violência intrafamiliar e social a que é submetida. Nessa concepção, é preciso compreendermos os aspectos geradores desse quadro de violência de forma a solucionar esse problema, por isso é relevante o entendimento conceitual de violência trabalhada no presente estudo.

Assim, muito embora tenhamos o entendimento de que não existe apenas um conceito único de violência e que sua concepção é dependente de diversos fatores, no presente estudo trabalharemos com o entendimento de que:

(...) a cultura da violência segue regras próprias e expõe os indivíduos a constantes danos físicos e morais, a violência começa a gerar expectativas, a fornecer padrões de respostas. Pressupõe que só a força resolve os conflitos emergentes no dia a dia. Assim, constrói-se a ideia de que a brutalidade é inevitável e a violência, um fenômeno necessário à nossa vida (Abramovay, 2010, p. 41).

Trazemos o conceito de direito da criança segundo a legislação brasileira, em que se lê na Lei n. 13.257/2016 em Brasil (2016, p. 6): "Art. 19. É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta,

assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.”

Compreendemos que o direito das crianças no Brasil está diretamente envolvido no dever dos adultos, no que concerne a proteger a criança, permitindo o seu desenvolvimento integral, tendo como base o seu direito de brincar, conviver em família e ter convivência social, estudar, se alimentar, se vestir, sorrir, aprender e se viver em um ambiente de amor, segurança, proteção e felicidade.

É importante trazermos o paradoxo desse “direito da criança” conquistado, pois, como compreende Vilarinho (2004, p. 207) que de forma paradoxal: “(...), vivemos um tempo em que apesar de muito se proclamar os Direitos das Crianças, de se terem desenvolvido medidas protecionistas em relação à infância, a grande maioria das crianças continua a ser vítima de exclusão social e portanto a ver ser-lhe negado o estatuto de cidadão”.

No campo conceitual entendemos que a criança é um sujeito de direitos e que políticas públicas venham garantir esses direitos. No entanto, o que se assiste é um distanciamento entre uma realidade ideal, isso ocorre tendo em vista que:

O século XXI iniciou-se com grandes turbulências e desassossegos, dos quais resultam impactos negativos no que diz respeito aos direitos das crianças, que parecem estar a desviar-se, cada vez mais, da sua concretização e conseqüentemente, na não tradução na melhoria das condições de vida das crianças. Vivemos, assim, o início deste novo século apreensivos, porque as crianças são um dos grupos sociais que mais sofrem com a crise (Tomás & Fernandes, 2011, p. 2).

E esse desassossego em relação aos direitos das crianças também estão relacionados com o direito de voz dos pequenos, o que não ocorre com tanta amplitude nem mesmo no ambiente escolar, que é um dos mais presentes em diferentes fases na vida das crianças, como a infância e adolescência. Desse modo, cabe aos grupos sociais, como a família e a escola, nas quais as crianças são atores ativos, ter o direito a voz, retratando a sua realidade segundo as suas percepções e sentimentos, de forma que possamos compreender as crianças enquanto grupo social que precisa ser ouvido.

1.2 A Violência sob Diferentes Ângulos Conceituais

Os pressupostos que apontamos, no presente estudo, buscam a compreensão da violência vivenciada pelas crianças no âmbito escolar, enquanto reflexo da realidade que a envolve na família e na sociedade, observando inclusive seus direitos, de ter uma vida digna e possibilidade de desenvolvimento saudável e integral de forma a permitir a sua construção de cidadania.

Não podemos compreender a violência vivenciada pela criança no contexto brasileiro, sem antes adentrarmos no entendimento do que vem a ser violência, bem como conhecermos suas raízes, enquanto ato de coerção que torna um indivíduo algoz do outro, empunhando a violência seja ela física, psicológica ou moral como forma de convívio social. Em continuidade sobre a violência Santos et al. (2015, p. 2) apontam uma: “(...) problemática que está presente durante todo o transcorrer da sociabilidade humana, pois desde a sociedade primitiva já ocorriam diversas formas de atos de violência, de um simples insulto até homicídios, espancamentos, estupros, exploração sexual. (...)”.

Em reflexão sobre a violência entendemos que ela não possui uma única definição, isto porque é um fenômeno que se origina de forma relativa, apresentando diferentes elos seja com a época em que é cometida, o meio social em que o algoz e a vítima da violência estão inseridos e, inclusive, circunstâncias particulares, nas quais as pessoas podem ser influenciadas ou influenciadoras. Nessa contextualização, contempla Debarbieux (2006, p. 93), que: “(...). Ela depende de códigos sociais, jurídicos e políticos das épocas e dos lugares onde ela toma sentido”.

Cabe aqui considerarmos o entendimento de que analisada de forma ampla, a violência constitui um ato vil, que tem por premissa violentar, isto significa dizer, empregar a força contra alguém, ou mesmo, contra algo de forma a intimidar ou buscar vantagens, que não se receberia se não fosse sob o comando da violência e do escárnio. A violência é assim, um instrumento causador de dor e sofrimento para outrem e, inflama-se como um fator de intimidação inclusive moral (Houaiss et al., 2009).

Em verdade, essa concepção ou aceitação da violência como um “mal necessário” é origem de ambientes violentos e de uma sociedade marcada pela falsa concepção de que esse quadro deve existir na sociedade e, que não há união de pessoas sem que haja a luta pelo poder, fato gerador de mais violência e um quadro de desamor, que é acaba por originar uma

realidade de sofrimentos e injustiças, nas famílias, escolas, empresas e todos os ambientes de convivências sociais.

Muito embora possamos compreender a magnitude do conceito de violência e o fato de que tais conceitos não são apregoados em vozes uníssonas é importante, que possamos perceber que buscar conhecer o que é a violência e como ela ocorre no seio da sociedade é fator preponderante para combatê-la.

Neste sentido, é importante que seja observado o conceito de violência na interpretação da Organização Mundial de Saúde (OMS), instituição que compreende a violência como: "(...) uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação" (OMS, 2002, p. 1).

No caso das crianças o que observamos nessa pesquisa é que nem sempre a violência é intencional, mas, pode constituir um reflexo de sua realidade familiar e social, na qual a violência faz parte de sua vida e a dor dessa condição acaba por fazer com que as crianças reproduzam os atos violentos sofridos ou observados.

Compreendemos que a violência tem o potencial de causar problemas também no âmbito da saúde pública, motivo que gerou o interesse da OMS em solucionar esses quadros no campo social, enfatizando a ocorrência desses casos com crianças, o que torna esse aspecto preocupante, posto que em um ambiente violento ela pode dar continuidade a esse quadro, agindo/reagindo com o uso da força física e psicológicos ou ameaça em relação aos demais.

Quando observamos no campo da Sociologia a violência constitui um ato capaz de constranger ou fazer sofrer os outros indivíduos, que estão inseridos em um mesmo ambiente ou mesmo grupo social, fazendo com que seja empregado o uso da força e de ações maléficas capazes de fazer sofrer àquele que vive tais formas de conviver em suas experiências e vivências sociais.

Em outro olhar conceitual Minayo & Souza (1997) consideram que a violência constitui toda e qualquer forma de ação intencional contra outro indivíduo, que tem como propósito subjugar ou sobrepor a vontade de um em relação à vontade do outro, causando prejuízos, danos físicos, sociais, psicológicos e espirituais. Desse modo, podemos conceber que o conceito de violência é polissêmico e complexo devido aos diferentes sentidos a ele aplicados (Hayeck, 2009).

E esse processo de sobrepor e subjugar os outros pode ocorrer nas escolas, mesmo que as crianças tenham tais ações/reações devido às suas vivências, isto significa dizer, que a violência reproduzida na escola possa ter origem em outros ambientes, como a própria instituição familiar ou outra instituição social em que a criança participa.

Ao analisarmos a violência em todos os ambientes e instituições, podemos considerar que a violência contempla um dos mais graves e complexos problemas sociais, que cresce na sociedade moderna e tem difícil solução. Salienciamos que segundo com o entendimento de Balbinotti (2008) a violência não é uma ação somente imposta à sociedade moderna, estando presente desde os tempos remotos da Antiguidade e perdurando pelos tempos, no entanto, a consciência do caráter de imprescindibilidade dos Direitos Humanos e da não-violência abre-se um horizonte de maior amplitude, nas últimas cinco décadas, na busca por construir uma sociedade menos violenta.

Quando fazemos uma análise no traço histórico e percebemos que a violência está enraizada na sociedade humana desde os primórdios da civilização e, que mesmo com um processo de evolução/revolução social e cultural, a violência perpetua no seio social, adentramos no fato de que ela deve fazer parte de um estudo entrelaçada no campo da Sociologia e, no caso específico, da análise desta tese de Doutorado na Sociologia da Infância.

Aqui com o propósito de melhor compreendermos a teoria sobre a Sociologia da Infância, faremos uma triangulação conceitual em que traremos três diferentes estudiosos da Universidade do Minho, que tratam sobre essa temática.

Quando se faz pesquisa tendo como referencial teórico os contributos da Sociologia da Infância um dos dilemas éticos se relaciona a trabalhar com atenção às relações de poder entre crianças e adultos, buscando naturalizar essa relação e, especialmente, compreender que existe uma relação hierárquica, na qual o adulto é aquele que domina o conhecimento, a experiência e o saber e, por isso, tem o poder de decisão. Nesse sentido, segundo Fernandes (2016), a Sociologia da Infância vem questionando essa hierarquia e se acautelando nos estudos com crianças, de forma que esses estudos científicos permitam que as crianças assumam seu papel de protagonistas de suas histórias, em uma relação que não seja hierarquicamente de poder com os adultos, mas sim, uma relação horizontal de respeito pela criança enquanto ator social.

Em estudo realizado por Gabriela de Pinta Trevisan (2014), pesquisador da Universidade do Minho, a Sociologia da Infância permite compreender a natureza da política em relação à

participação da criança no cotidiano da escola, enquanto espaço público, trazendo a concepção da criança enquanto cidadã e politicamente competente. Inclusive com a recolocação da criança como responsável por construir e atuar sua cidadania, assumindo a capacidade de analisar as situações vivenciadas e tomar as decisões sobre sua realidade no contexto escolar. Analisamos que a cidadania da criança é construída a partir do protagonismo de sua história, sendo que a Sociologia da Infância não apenas influenciou a realização de pesquisas com crianças, mas, transformou o quadro teórico e metodológico das investigações com crianças e, também, sobre a infância.

Na o entendimento sobre a Sociologia da Infância tem-se que essa:

(...) elabora o seu plano de trabalho científico a partir da desconstrução de uma imagem social da infância que, tradicionalmente (...) remeteu para o limbo as crianças e a infância enquanto objetos sociológicos: as crianças tradicionalmente são tematizadas não como seres sociais plenos, mas como entes em transição e desenvolvimento, sofrendo ora de modo passivo ora, em casos minoritários, de modo desviante, o processo de socialização que os conduzia a meros receptores da reprodução social (Sarmiento, 2013, p. 35).

E quando analisamos os aspectos que envolvem a Sociologia da Infância e a pesquisa com crianças é interessante considerarmos a mudança da ótica social em relação a criança e, neste sentido, de acordo com Ascensão (2014, p. 95) de que: “Apesar de as crianças terem existido desde sempre na sociedade, em termos de categoria biológica, em termos de estatuto social nem sempre foi assim. (...)”. De certa forma, a sociedade evoluiu em relação à sua concepção acerca da criança, porém, manteve o domínio do adulto em uma construção hierárquica, que impedia de dar efetiva voz para as crianças, assim como, percebê-las como seres sociais. Prossegue Ascensão (2014, p. 95) ao trazer que: “A ideia de infância é uma ideia da modernidade. Percorreremos, então, o longo caminho da invisibilidade social cuja construção histórica (...)”.

A compreensão de que a violência está presente em todas as instituições sociais, nos faz analisar que um dos principais aspectos compreende o reflexo desse quadro no cotidiano das crianças, inclusive no ambiente escolar, tomando essa realidade uma proporção que se enraíza

nas escolas e gera conflitos, indisciplina e quadros de desamor e desrespeito aos direitos humanos das outras pessoas (Botler, 2015).

Contemplamos que a violência que envolve crianças enquanto vítimas tem fatores distintos, dentre os quais é preciso considerar a negligência os adultos (e aqui é preciso considerar a convivência familiar, escolar e social), que constitui:

(...) a negação e a falta de compromisso com as responsabilidades familiar, comunitária, social e governamental. É a falta de proteção e de cuidado da criança e do adolescente, a não existência de uma relação amorosa, a falta de reconhecimento e de valorização da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. É o desrespeito às suas necessidades e a sua etapa particular de desenvolvimento. Crianças e adolescentes negligenciados vivem, pois, situações de abandono, de privação e exposição a riscos. É importante destacar que a negligência é o “primeiro estágio” e também “o fio da meada” das diferentes formas de violência praticadas contra crianças e adolescentes. Quando são protegidos, amados e respeitados eles dificilmente serão expostos a alguma forma de violência (Faleiros & Faleiros, 2008, p. 34).

Quando a criança se encontra em um ambiente familiar em que a negligência existe como uma forma de perpetuar uma realidade em que ela possa não ser considerada, em sua totalidade, enquanto sujeito de direitos, esse contexto gera reflexos negativos que podem tanto expor a criança aos riscos, como fazer com que ela possa expor outros a esse ambiente, assim, é importante que a criança seja protegida de toda a forma de violência para um desenvolvimento saudável e, inclusive, que os adultos possam responder nos casos de negligência.

No ambiente escolar, precisamos ter a percepção de que a violência passa a apresentar uma conotação negativa em que a vítima pode ser um professor, um colega ou até um outro funcionário da instituição. Porém, esse quadro por vezes não é identificado e os atos de violência são confundidos com indisciplina ou injustiças (Botler, 2015) e, nesse campo, apontamos para a progressividade dessa violência que passa a ser cotidiana e considerada normal, sem que os professores façam de forma efetiva ações que reduzam esse quadro, podendo essas ações constituírem uma forma de acolhimento e proteção para a própria criança, que pode estar refletindo o seu ambiente familiar ou social no contexto escolar.

É difícil observarmos a diferença entre comportamentos antissociais e atos de violência, especialmente, no ambiente escolar, em que a maioria dos indivíduos são crianças e adolescentes “ungidos” pela essência de bondade e da não-maldade. Assim, quando discutimos sobre a violência no ambiente escolar, remetemos a um estudo profundo em relação ao contexto familiar e social vivenciado por essas crianças e adolescentes (Lima, 2012).

Trazemos, desse modo, importantes concepções acerca da necessidade de que sejam percebidas as ocorrências de violência entre crianças nas escolas ou das crianças com os professores, com uma percepção de que a violência cometida na escola, mesmo que seja refletida, constitui atos que precisam ser controlados e trabalhados de forma a permitir que a criança possa fazer parte de um ambiente menos violento e mais acolhedor.

A complexidade da consideração sobre a realidade dessas crianças e adolescentes no ambiente familiar e até mesmo escolar, em que inexista o diálogo, isso porque: “O recurso à violência é sempre reflexo da ausência de diálogo. (...)” (Botler, 2015, p. 34786). Ao considerarmos esses fatores é preciso observarmos os aspectos sociais em que se encontram as crianças e, que podem ser a raiz dessa violência.

Por tudo isso, apontamos que conhecermos os tipos de violência na contemporaneidade e, especialmente, como cada um deles reflete na vida das crianças e em seu comportamento na escola e na convivência social é uma importante fonte para buscar soluções, tendo em vista que a escola, como instituição para o conhecimento, precisa ter um ambiente saudável e seguro para todos os atores que formam a comunidade escolar.

1.3 Tipos de Violência na Contemporaneidade

Como anteriormente relatamos a violência não constitui um estigma da contemporaneidade e está presente na sociedade desde os mais remotos tempos históricos, sendo que diferentes formas e circunstâncias geram casos e quadros de violência, que podem ser institucionais ou sociais.

Temos assim como conceito de violência a concepção de Carvalho:

A violência é um problema real, atual e cada vez mais preocupante no mundo contemporâneo, situada nas esferas política, social e educacional, não é privilégio ou castigo de alguma classe social ou faixa etária; é um fenômeno complexo,

compreendendo diversas formas de manifestação, como a política, psicológica, cultural ou ainda a indisciplina, a agressividade ou o *bullying* (Carvalho, 2012, p. 25).

Infelizmente, constatamos que a violência nas escolas no Brasil apresenta-se como um fenômeno real, que já se enquadra enquanto problema sociopolítico em todas as regiões. Contempla-se que esse fenômeno apresenta questões multicausais e extremamente complexas, que demanda processos de análise e estudos mais abrangentes e profundos, inclusive pelas condições socioculturais do país. São diversos os fatores que segundo Rosa (2010) geram essa violência no ambiente escolar, como o desemprego, as desigualdades sociais, a falta de conhecimento das próprias instituições em relação à violência no cotidiano familiar ou social da criança e a presença insuficiente ou inadequada do Estado. São fatores que geram as diversas manifestações de violência nas instituições escolares em todo o país. Atentamos para o fato de que a violência nas escolas não constitui um fenômeno circunscrito, que tem como essência os fatores estruturais de ordem econômica. Nesse sentido, esse processo de violência no ambiente escolar se alicerça no contexto cultural e psicossocial dos indivíduos (e aqui citamos as crianças), dos grupos e da própria sociedade (Rosa, 2010; Cunha, 2011; Santos et al., 2013).

É importante trazermos a compreensão de que os problemas da infância se tornaram questões do Estado no que se refere a proteger as crianças, sobre isso pontua Vilarinho que:

A visibilidade social dos problemas da infância foi um processo lento que decorreu desde os finais do século XVIII até aos nossos dias. Para ela contribuíram as denúncias feitas pelos médicos higienistas, filósofos, filantropos e, mais recentemente, pelos juizes, educadores e psicólogos. A tomada de consciência públicas dos problemas que afectavam a infância (elevado índice de mortalidade, abandono, trabalho infantil, entre outros) levou os Estados a interferirem no processo de socialização das crianças e na vida privada das famílias, no sentido de melhorar as suas condições de vida (Vilarinho, 2004, p. 210).

Nesse sentido, o que percebemos é que o Estado constituiu uma última instância de proteção do processo de socialização das crianças e, também, de redução dos problemas familiares em que as crianças se encontravam inseridas, especialmente, no que se relacionava com a violência e o reflexo desses fatores na criança e em suas representatividades.

Esclarece Levisky (2010), que diariamente as pessoas identificam situações violentas em suas vidas, todavia, o conceito de violência é amplo e difícil, posto que os sentimentos ou fatos geradores de casos de violência demonstrando que existe multiplicidade na geração de casos violentos, os quais são dependentes seja da cultura, do tempo em que ocorrem e como influenciam a vida das pessoas (vítimas e algozes).

A realidade de violência no ambiente escolar também é um processo gerado por diferentes fatores e, desse modo, é relevante a sua ampla discussão, bem como, é preciso que estudos acadêmicos no campo da Sociologia e da Pedagogia possam compreender os aspectos que envolvem esse quadro, especialmente, no que diz respeito às ações/reações cotidianas das crianças em sala de aula e em todo o ambiente escolar.

É preciso observarmos que a violência no ambiente escolar não é uma realidade unicamente nas escolas brasileiras e, nem tampouco, nas escolas públicas brasileiras, mas sim, uma realidade que vem ganhando dimensões globais. Todavia, o Brasil apresenta-se com um elevado índice de violência social e, conseqüentemente, com reflexos nas escolas.

A violência presente na escola gera um contexto cotidiano que, de certa forma, colabora para a construção de uma sociedade violenta, inclusive no ambiente além muros escolares. Nesse sentido, cabe a identificação e discussão sobre esse quadro, com vistas a buscar o entendimento das causas/consequências da violência na escola tendo a criança como vítima ou como autora de atos violentos. Assim, é relevante trazer o conceito de Rosa (2010, p. 145) de que: “A violência no ambiente escolar é um problema complexo e sua resolução requer a participação efetiva de todos os envolvidos: professores, alunos, gestores, comunidades escolar (*s/c*), família e sociedade. (...)”.

Muito embora já tenhamos reiterado por diversas vezes que a violência não é um estigma da sociedade contemporânea, a verdade é que os quadros de violência escolar parecem ter se modificados, com maior quantidade de formas de violência e, inclusive, com tipos de atos violentos que se alicerçam na própria evolução/revolução tecnológica que ganhou espaço no cotidiano escolar e da sociedade como um todo.

Os mesmos instrumentos tecnológicos que permitiram a facilitação do aprendizado escolar e, inclusive, a efetividade do processo ensino-aprendizagem à distância com o uso da tecnologia são também causadores de ações/reações violentas entre crianças e adolescentes, gerando um ambiente hostil dentro e forma das escolas, mas, que afetam diretamente a todos os atores que formam a comunidade escolar.

Quando falamos de tipos de violência na contemporaneidade é preciso analisarmos que o desenvolvimento da civilização humana apresenta em seu traço histórico diversas transformações, que podem gerar quadros de qualidade de vida e facilidade no aprendizado das crianças e adolescentes, bem como, podem ser elementos geradores de mais violência. Desse modo, os processos de evolução/revolução filosófica, psicológica, ambiental, econômica, social e, especialmente, tecnológica podem contribuir para o surgimento de novos circuitos biológicos, psicológicos e sociais em que a violência esteja impregnada, não apenas superficialmente, mas, no cerne das convivências sociais inclusive no caso das crianças. A verdade é que mesmo com a evolução do conhecimento e formas de vida dos seres humanos, não podemos simplesmente eliminar a presença de circuitos primitivos em que a violência seja comum e, até mesmo, transmitida por registros genéticos, culturais e sociais criando ambientes hostis e violentos (Levisky, 2010; Barbosa et al., 2011; Cunha, 2011).

Dentre os diversos tipos de violência da sociedade contemporânea observamos que a violência no contexto escolar parece aumentar, envolvendo professores, alunos, gestores, comunidades escolar, família e a própria sociedade, sendo que tais acontecimentos estão vinculados a diferentes fatores e precisam ser conhecidos e trabalhados nas escolas. Por isso, é importante que a violência escolar seja detectada, analisada e trabalhada para a sua redução, pois, o processo de violência que se instala nas escolas pode comprometer tanto as atividades dos professores quanto ao aprendizado dos alunos (Rosa, 2010).

Consideramos que mesmo quando em tenra idade as crianças podem sofrer com a violência nas escolas e, sua origem pode ser diversos fatores que precisam ser conhecidos e solucionados pela comunidade escolar e a sociedade como um todo, pois, toda a vez que casos de violência ocorrem nas escolas, independentemente do tipo (psicológica, física, tecnológica, estrutural ou social) é preciso que possam ser resolvidos.

Essa resolução dos problemas gerados pela violência nas escolas, violência que se origina na ação/reação das crianças precisa ser alcançada a partir do trabalho educativo das professoras, de forma que elas estão próximas ao acontecimento e necessitam trabalhar a harmonia das relações entre as crianças e, para isso, a professora precisa estar preparada para identificar as ações de violência executadas pelas crianças, mesmo que sejam sutis e, buscarmos compreender o motivo desse comportamento atípico na escola.

Compreendemos que a violência na escola pode se apresentar a partir de um ato agressivo, ou seja, uma manifestação da agressividade da criança, apresentando-se de diversas formas, pode ser verbal; física; psicológica e moral (Machado & Carvalho, 2013).

Quando a violência é física as professoras apresentam maior facilidade de identificação, no entanto, quando a violência é psicológica, tecnológica ou social esses são tipos mais velados e, por conseguinte, mais difíceis de ser diagnosticados no contexto de convivência escolar, inclusive porque são tipos que podem gerar, dentre outras ações o próprio *bullying*.

Existem diversos fatores, que de acordo com estudos, são aspectos direta ou indiretamente ligados à violência no ambiente escolar e, dentre os quais, os aspectos sociais da violência realidade que se apresenta ampla no ambiente das escolas brasileiras. Neste sentido, é interessante que possamos analisar a criança no contexto social e escolar, assim:

Analisar o lugar social da criança na família e escola é possibilitar a contextualização das práticas inscritas nesses cenários que consideram os aspectos históricos, sociais e políticos. Nessa lógica, a escola conforma-se como espaço social privilegiado onde a criança poderá tomar decisões, evidenciar atitudes individuais e autônomas diante dos conflitos, das ideias divergentes entre seus pares e emitir seu ponto de vista ponderando sobre o dito, o ensinado ou o vivenciado (Nobre et al., 2018, p. 4301).

A escola constitui um espaço social de extrema importância e representatividade para os indivíduos, bem como é um lugar de atitudes individuais e coletivas que acabam por trazer à tona acontecimentos cotidianos, inclusive ações em que a violência se apresenta como um dos principais elementos ensinado ou experienciado a partir de suas vivências.

No Brasil as escolas, especialmente, as públicas, apresentam a indisciplina como uma realidade ligada a aspectos sociais, em que a família e os professores parecem ter dificuldades em trabalhar os atos de violência entre as crianças. Por isso, é relevante que os aspectos sociais que originam ou fomentam a violência sejam observados amplamente e trabalhados de forma a possibilitar, que tais ações violentas não constituam problemas do aprendizado das próprias crianças (Oliveira & Soares, 2019).

Ponderamos que embora a violência no Brasil esteja intimamente ligada aos diferentes aspectos e dentre estes citamos os sociais, a verdade é que essa violência acaba sendo refletida no ambiente escolar, inclusive na Educação Infantil. Todavia, não cabe aqui apresentar essa

característica unicamente como realidade das escolas brasileiras, mas, como um contingente que vem ganhando espaço em todo o mundo.

No momento em que buscamos os aspectos sociais presentes na violência podemos concluir que essa é uma realidade que esteve sempre presente no contexto social. Assim, desde a realidade de comunidades primitivas até a produção capitalista e os avanços do homem no campo econômico e tecnológico, que viabilizou o surgimento de uma sociedade de classes, em que os processos de exclusão e violência permeiam inclusive o ambiente familiar, o qual deveria ser o mais seguro de forma a garantir o desenvolvimento saudável das crianças. Nesse sentido, a história contemplou e contempla manifestações de violência e desamor, em que a criança por ora é a vítima e por outra é a autora da manifestação, representação e construção deste quadro (Santos et al., 2015; Oliveira & Soares, 2019).

De certo modo, podemos considerar que não é possível separarmos a realidade da violência nas escolas da realidade de violência da própria sociedade, sendo que no Brasil violência social e formas agressivas de viver as relações intra e extrafamiliares e intra e extraescolares são realidades que permeiam um construir das escolas, tendo crianças e adolescentes como principais atores desse campo.

Podemos considerar que a violência é um fenômeno social com reflexos inclusive no âmbito da saúde pública, tendo maiores consequências quando ocorre no período da infância, gerando um indivíduo precursor de ações violentas também no ambiente escolar e social, inclusive com comportamentos similares de violência e escárnio na vida adulta. É preciso considerarmos que não se justifica qualquer forma de violência contra a criança, visto a sua condição de fragilidade e necessidade de cuidados dos pais, responsáveis, familiares, poder público e, inclusive de toda a sociedade (Nunes & Sales, 2016).

Os aspectos sociais que se encontram no contexto da violência estão presentes tanto na violência em que a criança é vítima quanto na violência em que a criança é a autora, sendo que no Brasil, a realidade aponta para ampla relação dos fatores sociais com a violência, até porque esses fatores são geradores de uma cultura de revolta e manifestações do cotidiano (Silva, 2013; Oliveira & Soares, 2019).

A violência poder ser analisada enquanto um dispositivo de controle, utilizado desde os primórdios da humanidade, fazendo parte da relação social e existindo enquanto força de domínio (Santos, 1996). A partir dessa concepção, podemos trazer a existência de diversos

aspectos que envolvem a violência, como, por exemplo, os fatores de coerção capazes de provocar algum tipo de dano aos outros.

Esse processo de coerção e domínio está presente nas escolas de Educação Infantil, tendo em vista que as crianças, assim como os adultos, demonstram manifestações de sua realidade, dessa forma, quando a vivência familiar e social é violenta ela é repetida no ambiente escolar, demonstrando que os aspectos sociais da violência estão presentes no cotidiano das escolas.

Ao tratarmos da realidade de violência social podemos observar o entendimento de Silva (2013, p. 13) de que a: “(...) violência entre pais e filhos está presente na história social da infância através dos séculos, sendo uma violência inerente às realizações de natureza assimétrica, hierárquica e adultocêntrica, assentadas nos pressupostos do poder do adulto sobre a criança”.

Em relação à realidade do Brasil, observamos que a violência está ganhando maior visibilidade, bem como, as diferentes formas de combatê-la, seja no campo social ou jurídico, na proteção das vítimas, com especial ênfase para as crianças nos ambientes familiar e escolar, de forma a tornar mais seguras e qualitativas essas instituições, que possuem como principal foco a possibilidade de educar e permitir uma formação distante dos jogos de poder e domínio pela força ou violência.

Quando fazemos pesquisas nas escolas brasileiras passamos a reconhecer problemas de violência inclusive pelo fato de que crianças e adolescentes acabam assumindo essa condição de relação interpessoal. Sobre isso Nobre et al. (2018, p. 4303) afirmam ao entrevistar alunos em uma escola que: “Chama atenção o percentual significativo entre os respondentes que assumiram as posições de agressores, vítimas ou de participação em conflitos nos espaços escolares. (...)”.

Entendemos que as crianças, sejam vítimas ou agressores, necessitam de proteção e, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) veio com o propósito de possibilitar que crianças e adolescentes tenham essa proteção seja no seio familiar, seja no contexto escolar ou social, priorizando os seus direitos enquanto cidadãos.

Ao trazermos um traço histórico do Brasil a busca pela proteção de crianças e adolescentes que, frequentemente figuram como vítimas de violência, inclusive devido a questões sociais, às quais estão sendo revisitadas e rediscutidas, pois, durante um longo período de tempo o Estado brasileiro tinha as crianças advindas de famílias ricas, como o futuro

do país, enquanto que as crianças de origem pobre eram submetidas a tratamentos degradantes e, não tinham os mesmos direitos no campo social e jurídico (Medeiros, 2013). Assim, é relevante observarmos a realidade das crianças no traço histórico do mundo e, posteriormente, avaliar os aspectos legais que buscam a proteção das crianças, ou seja, como o manto protetor da justiça protege esses cidadãos da violência e da exclusão social, inclusive quando aumentam por ocasião da origem social desses pequeninos.

Neste sentido, é importante que possamos observar a criança enquanto sujeito da violência, tendo o ambiente escolar como palco do reflexo deste quadro de violência social experienciado.

1.4 Brincadeiras Ludoagressivas na Educação Infantil

A subjetividade é trazida pela criança a partir do brincar, quando ela é envolvida por seu contexto cultural e experiências de sua realidade no cotidiano de suas relações familiares, escolares e social, com a exploração e reconstrução de suas vivências a partir das brincadeiras (Barbosa et al., 2017). Para Dadoun (1998), quando ocorre o contato mais enérgico no conflito entre as crianças acaba gerando contato físico demonstrando a violência de forma externa, sendo que as agressões são as manifestações e expressões.

Ao trazer a definição dessa forma de expressão das crianças, Barbosa et al. (2017, p. 162): “Nesse sentido, a brincadeira lúdico-agressiva se vincularia às representações da própria realidade das crianças, pois elas interpretam e compartilham esses momentos brincantes dentro do contexto social de seu cotidiano. (...)”.

Nesse sentido, ao adentrarmos nos aspectos que envolvem as brincadeiras ludoagressivas na educação infantil, somos chamados a observar as relações da criança com o brincar, a brincadeira e a ludicidade, que contemplam a forma de comunicação das crianças e estão imbricadas com a própria forma de ser e de viver a infância.

Quando falamos da criança não podemos deixar de falar das brincadeiras, que compreendem não apenas a sua forma de comunicação e expressão, mas, e, também, a forma com que elas interagem e aprendem na escola, no seio familiar e social, ou seja, em todos os ambientes em que estão inseridas. Assim, adentramos no entendimento de que o lúdico é o vivenciar cotidiano das crianças inclusive na escola.

A valorização ao lúdico e ao brincar da criança como uma representação social vem crescendo em todas as ciências sociais, inclusive a Sociologia, nas últimas duas décadas, demonstra claramente o interesse em conhecer as particularidades do desenvolvimento infantil a partir da brincadeira. Assim, a Sociologia vem questionando a infância, estuando comportamentos infantis e trazendo a importância do lúdico e da ludicidade para a Sociologia da Infância (Azevedo & Souza, 2017).

Ao tratar sobre a importância do lúdico na infância Sarmiento & Cerisara (2004), trazem a compreensão que a ludicidade, entendida, como sinônimo de brincadeiras e jogos é o pilar da cultura da e na infância. E, ponderam que mesmo estando a ludicidade estreitamente associada à infância e às crianças, não é compreendida em sua amplitude enquanto elemento essencial na educação formal, no contexto da contemporaneidade, podendo ser melhor explorada inclusive no que se relaciona ao âmbito da Sociologia da Infância.

As brincadeiras ludoagressivas ocorrem no ambiente escolar por diferentes fatores, dentre os quais é preciso destacar as vivências cotidianas da criança no seu contexto familiar e social, assim, tais brincadeiras podem ser formas de reprodução da violência conhecida e aprendida como modo de conviver, se relacionar e agir.

Infelizmente podemos observar que a construção da identidade da criança tem íntima relação, com a realidade agressiva, na qual está inserida e, tais construções, são apresentadas no cotidiano de suas vidas e, na própria escola, por meio de brincadeiras ludoagressivas e de busca pelo domínio do outro e demonstração de força e poder.

Essa necessidade de domínio e poder revelada em brincadeiras ludoagressivas é uma forma de expressão da criança e, os professores precisam estar atentos para esse processo ludoagressivo, pois contempla uma linguagem conhecida pela criança e, pela qual ela acaba evidenciando a sua realidade e experiências.

Precisamos compreender que a criança influencia o seu contexto de vida e é condicionada pela sociedade em que se encontra inserida, assim, como está intimamente ligada a estrutura em que vive, podemos considerar que a agressividade sofrida ou observada é refletida nas brincadeiras infantis. Porque as situações vividas pelas crianças no cotidiano são representadas em suas brincadeiras (Corsaro, 2011), o que demonstra que as brincadeiras ludoagressivas podem constituir um alerta do meio familiar, cultural ou social em que a criança tem suas experiências.

Os motivos que levam as crianças a brincar dessa forma agressiva precisam ser questionados e discutidos, inclusive porque essa cultura de representatividade do poder e da força a partir de brincadeiras violentas, podem estar intrinsecamente ligadas com o meio familiar e social em que ela

está inserida, sendo importante que a partir da observação do brincar das crianças seja possível reduzir esse quadro de brincadeiras ludoagressivas no ambiente escolar.

Por isso, podemos considerar que as brincadeiras ludoagressivas que a criança realiza na escola está vinculada a sua realidade agressiva, sendo que no brincar elas trazem a interpretação e representação do que conhecem e sabem, sendo que o compartilhamento de experiências violentas são geradas por um brincar ludoagressivo (Barbosa et al., 2017).

Compreendemos assim que:

No entanto, o que compõem o contexto das brincadeiras lúdico-agressivas na escola nos conduz a discussões a respeito desse tipo de brincadeira levar a uma banalização da violência, ao *bullying* ou apenas a uma manifestação lúdica vivenciada entre as crianças. Será que as crianças, ao brincar dessa forma, podem se tornar insensíveis, violentas e cruéis?

Vale lembrar que as diversas formas de expressão corporal e de imaginação das crianças são influenciadas pelo contexto, pela sociedade, pela história, pelas diferentes mídias e também pela cultura popular. São exemplos as brincadeiras de polícia e ladrão, os brinquedos bélicos, as brincadeiras de luta e perseguição, os jogos de videogame, os desenhos animados e os filmes com cenas de confrontos e de guerra (Pereira et al., 2018, p. 14).

Essas brincadeiras ludoagressivas são trazidas para o ambiente da escola, em sala de aula ou nos momentos de interação ou de intervalo, quando existe a liberdade de as crianças se expressarem a partir do lúdico, ou seja, é um momento de expressão de tudo o que ela sente e vivencia, trazendo sua vida real para o contexto do brincar na escola.

Quando consideramos as brincadeiras ludoagressivas no ambiente da escola, acreditamos que os momentos em que as crianças estão no pátio escolar ou em outros ambientes de recreação é que tais manifestações surgem, no entanto, em estudo realizado por Rodrigues (2015), tais formas agressivas de expressão surgem, principalmente, em sala de aula, quando são representados rituais de humilhação, escárnio e violência entre uma brincadeira e outra.

É inquestionável que as brincadeiras ludoagressivas são perniciosas para todo o ambiente em que a criança está inserida, bem como, no ambiente escolar acabam influenciando negativamente nas relações sociais das crianças com colegas e professores e afetando diretamente o seu aprendizado e de toda a turma, pois existe uma rede de significações que envolvem o brincar da criança, e a agressividade é uma conduta distorcida da cultura lúdica do brincar e do aprender escolar (Rodrigues,

2015). Para Candreva et al. (2009) as brincadeiras ludoagressivas são demonstrações de contendas ou confrontos de natureza simbólicas e corporais e, geralmente, as brincadeiras ludoagressivas são ignoradas, negligenciadas ou coibidas na escola, por simbolizar a violência.

As brincadeiras ludoagressivas são fenômenos culturais e manifestações corporais, que têm direta ligação com as relações humanas comportamentais e, inclusive fazem parte da própria história do ser humano na sociedade. Consideramos que embora sejam preocupantes os comportamentos ludoagressivos não estão vinculados unicamente com a realidade contemporânea, mas, fazem parte do próprio ser humano, sendo transmitido culturalmente (Rodrigues, 2012).

Essa expressão ludoagressiva é uma prática subjetiva da criança, que no brincar traz seu arcabouço cultural e experiências de sua realidade, desse modo, o brincar é uma forma de se reconstruir (Barbosa et al., 2017). Para Dadoun (1998, p. 8) as atividades mais violentas e conflitantes vivenciadas são apresentadas e observadas com maior ênfase, pois: “(...) geralmente só levamos em conta os aspectos externos da violência, as manifestações e expressões múltiplas, que remetem a fatores (...) sobre os quais o homem parece não ter qualquer domínio (...)”. Essa realidade aponta para o fato de que o olhar do adulto para esse comportamento infantil se concentra apenas na violência.

Cabe ao adulto (e no ambiente escolar ao professor) não apenas observar a violência apresentada pelas brincadeiras ludoagressivas, mas, também, compreendermos os motivos que levam a criança a estas manifestações e, também, como é possível trabalhar essas brincadeiras em sala de aula, permitindo um contexto não de castigo e, sim, de transformação.

Consideramos que em as brincadeiras ludoagressivas são percebidas pelos professores ou adultos unicamente pela visão da própria agressividade. Todavia, se fosse observada pela ótica de que a criança está apresentando ou representando sua realidade ou vivenciando um contexto de faz de conta, fosse mais fácil compreender e trabalhar essas relações que se embasam no brincar ludoagressivo (Barbosa et al., 2017).

Esse despertar e vivenciar o brincar ludoagressivo precisa ser observado pelos professores sob uma ótica de manifestação ou representação do “eu vivenciado” ou do “eu representativo” da criança, bem como, os professores necessitam estar aptos a compreender quando as crianças estão efetivamente com manifestações ludoagressivas ou quando estão apenas interagindo com brincadeiras mais enérgicas.

Adentramos aqui no entendimento de que estudos asseguram que as brincadeiras das crianças no intervalo ou no pátio escolar são frutos de ações mais enérgicas, isso ocorre inclusive

devido ao fato de que nesse momento de “recreio” as manifestações lúdicas são livres do direcionamento pedagógico por adultos, o que possibilita às crianças a formulação de práticas brincantes independentes (Barbosa et al., 2017; Candreva et al., 2009).

Sobre a influência do intervalo para as crianças Barros (2012) afirma:

(...). É urgente repensar o papel dos recreios, de forma que as crianças deixem de encarar estes locais como espaços onde as práticas agressivas, o abuso do poder, os insultos e as lutas ocorram inevitavelmente, quando se torna necessário competir pelo espaço e pelos recursos (Barros, 2012, p. 92).

Neste sentido, é importante que os professores possam compreender não a brincadeira ludoagressiva como uma forma somente de violência, mas, uma forma de representatividade social da violência que a criança conhece ou convive e, que reflete em suas ações e manifestações. Assim, cabe a importante discussão acerca dos aspectos sociais da violência e como são influenciados ou influenciadores da representatividade ludoagressiva da criança no ambiente escolar.

Trazemos as concepções de Corsaro (2009), de forma a compreendermos que as brincadeiras infantis, podem ser concebidas enquanto instrumento de representatividade do mundo adulto e das vivências das crianças, as quais se utilizam do lúdico como um objeto de construção de cultura e de representação do que precisa ser comunicado.

Salientamos que essa representatividade do mundo adulto a criança constrói a partir do seu brincar na escola, entretanto:

(...), isso não quer dizer que os momentos do brincar nas instituições de Educação Infantil estejam assegurados para todas as crianças, tendo em vista que a didatização do brincar tem transformado jogos e brincadeiras em meros recursos pedagógicos que são utilizados por professores(as) na transmissão de conteúdos (Almeida, 2013, p. 80-81).

Assim cabe aos professores compreenderem a importância da ludicidade na formação das crianças, considerando a educação infantil um período em que o ambiente escolar não pode ser apenas um local de um processo de adultização dos pequenos, pois se isso ocorrer há que se ter a construção de um ambiente sem o lúdico, que pode inclusive ser nova fonte para uma cultura social de violência.

1.5 *Bullying*: nos Caminhos da Violência Escolar

Em primeiro plano trazemos a definição de *bullying* segundo Barros:

Assim, por definição, *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder, conceito universalmente conhecido, apontado em muitos estudos nas revisões de literaturas pesquisadas no presente estudo (Barros, 2012, p. 32).

Podemos considerar o *bullying* um dos mais comuns tipos de violência vivenciados nas escolas na contemporaneidade e, com os avanços tecnológicos, esse tipo de violência sai das salas de aula e adentra o mundo virtual, gerando inúmeros problemas emocionais, psicológicos e sociais para as crianças vítimas deste tipo de violência que se encontra presente nas escolas em todo o mundo, realidade também presente no Brasil.

Sobre o entendimento conceitual de *bullying* tem-se a concepção de Carvalho (2012):

Dentro de uma visão humana e se levando em conta que as ações de *bullying* se realizam entre seres de conduta racional, que tem discernimento sobre suas escolhas, direitos, não há como se negar que o bullying é uma ação consciente e deliberada. Minimizar este comportamento simplesmente como um comentário ocasional, como brigas ocasionais entre crianças durante o ato da brincadeira ou até como a rivalidade entre irmãos ou colegas que buscam atingir os mesmos propósitos, não demonstram sua verdadeira intencionalidade. (...) (Carvalho, 2012, p. 47).

Diariamente nos deparamos com notícias de casos de *bullying* nas escolas, que acabam gerando expressões ou quadros de mais violências, com os massacres nas escolas pelo mundo, como extremo ato de violência que se alicerçam no cotidiano escolar e na forma de tratamento entre as próprias crianças.

As manifestações de violência nas escolas, contemporaneamente, denominadas de *bullying* são antigas, porém, o termo *bullying* é recente na literatura e nas pesquisas acadêmicas, que abordam a violência no ambiente escolar, tendo a própria criança como vítima

e autora das agressões. Especificamente no Brasil o termo *bullying* passou a ser utilizado somente a partir da década de 1970, no entanto, atualmente ele contempla um termo amplamente discutido e disseminado no meio acadêmico e no contexto escolar, sendo estudado em larga escala, por ser gerador de um fenômeno de extrema violência nas escolas (Cunha, 2011). Para entendermos mais acerca do conceito desse tipo de violência Calhau (2011, p. 6) expõe que: “*bullying* é um assédio moral, são atos de desprezar, denegrir, violentar, agredir, destruir a estrutura psíquica de outra pessoa sem motivação alguma e de forma repetida. (...)”. Nesta mesma toada conceitual Calhau (2011, p. 6) complementa que o *bullying*: “(...) é um ‘cerco’, tal qual o realizado em uma guerra, onde o inimigo vai sendo atacado continuamente até se render ou morrer”.

É importante a compreensão, de que estudos apontam que o termo inglês *bullying* faz referência a um tipo específico de violência, em que um indivíduo considerando-se o “valentão” da escola ataca com tirania outros colegas, fatos que ocorrem, especialmente, entre crianças e adolescentes no ambiente escolar ou social e, que traz inúmeras consequências para a vítima, o que aponta para a necessidade de considerar esse tipo de violência um problema nas escolas públicas ou privadas (Rosa, 2010). Aqui é interessante fazermos uma intervenção conceitual no instante em que consideramos o *bullying* enquanto um tipo de violência encontrado tanto em escolas públicas quanto privadas, ou seja, não está diretamente relacionado com a condição socioeconômica das crianças, mas, avulta-se como um fenômeno sociocultural e, que por seu potencial de prejuízo precisa ser amplamente combatido nas escolas.

Especificamente no Brasil observamos o *bullying* como uma forma de violência presente em todas as regiões do país e tipos de instituições escolares (públicas ou privadas), o que nos leva a considerar esse fenômeno como uma realidade presente não apenas nas escolas, mas, na própria convivência familiar e social das crianças, que acabam reproduzindo este tipo de comportamento nas escolas com os colegas, sendo um comportamento extremamente agressivo.

Aqui um novo olhar para a realidade do Brasil em que o *bullying* é um tipo de violência que vem crescendo no ambiente das escolas, com esse tipo de intimidação crescendo no cotidiano escolar e apresentando alta prevalência além de implicações negativas para os envolvidos, gerando um quadro de aumento de depressão entre crianças e adolescentes e tornando-se um grave problema de saúde pública (Vaccari, 2012; Forlim et al., 2014). Os casos de depressão entre crianças e adolescentes acabam por gerar um ambiente escolar violento, com alta incidência de acometidos pela ansiedade, sofrimentos emocionais, psicológicos e até depressão (Ribeiro et al., 2010; Evans et al., 2014; Cavalcanti et al., 2018).

O aumento expressivo de casos de ansiedade e depressão entre crianças e adolescentes segundo estudos apontam o ambiente escolar hostil como uma das principais causas, o que remete para a necessidade dos professores ter um olhar mais sensível sobre o cotidiano escolar, buscando identificar os casos de *bullying* e trabalhar uma educação humanizadora, buscando reescrever a história das relações interpessoais no ambiente escolar.

Precisamos, enquanto professores, compreender que o *bullying* é um tipo de violência amplamente praticado no ambiente escolar e gerador de consequências graves e abrangentes. Assim, podemos considerar que as vítimas são afetadas no âmbito cognitivo, emocional, psicológico, cultural e social, gerando, dentre outras consequências o desinteresse pelos estudos, o déficit de atenção, concentração e redução da aprendizagem, queda do rendimento intelectual, absenteísmo¹ e evasão escolar (Melo, 2010). A criança vítima de *bullying* na escola pode ter reduzido o seu entusiasmo pelo aprendizado escolar, além de carregar para sua vida uma ferida identitária e, pode até ser que essa ferida não gere nenhum sintoma grave durante a sua vida, mas, em uma importante parcela das crianças, esse tipo de violência é geradora de sintomas e consequências extremas, como o abandono da escola e a falta de confiança e força para enfrentar as lutas cotidianas mesmo na fase adulta (Evans et al., 2014; Pereira, 2017).

Comtemplamos, a partir de nossas vivências enquanto professora na Educação Infantil, que os casos de absenteísmo gerados por uma violência sofrida na escola precisam ser tratados com atenção tanto pelos pais e responsáveis pelas crianças, quanto pelos professores, pois é um indício de que algo errado está ocorrendo no ambiente escolar e vem gerando a desmotivação para ir à escola e, conseqüentemente, a redução pelo interesse no aprendizado escolar.

O *bullying* não é uma ação isolada da criança, mas um comportamento agressivo e ofensivo realizado por uma ou mais pessoas contra outra pessoa ou grupo, sendo que as referidas agressões são formas repetitivas, intencionais e sistemáticas de agressão, constituindo um tipo de violência ocorrida nas relações entre pares em que existe um processo de desigualdade de poder, como, por exemplo, força física, capacidade cognitiva, estigmas, diferenças religiosas, culturais e socioeconômicas. Outra característica do *bullying* é que este tipo de violência tem envolvimento contínuo da mesma pessoa ou pessoas, sendo manifestada pela demonstração de poder no campo da forma física, psicológica e social, normalmente, representada por processos de humilhação e exclusão e, entre as crianças de ações violentas como socos, chutes, empurrões, ameaças, insultos e até

¹ Absenteísmo constitui a falta no ambiente escolar. E, segundo Vasconcellos (2013, p. 278): “O absenteísmo escolar de discentes é uma questão relevante no processo de escolarização, uma vez que se entende que a presença do aluno na sala de aula é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem escolar. (...)”.

pequenos furtos. Embora o *bullying* seja uma agressão com origem relacional e possa ocorrer em todas as fases da vida e ambientes (familiar, social e escolar) estudos apontam que a escola é o palco de maior quantidade de casos, levando a reações extremas das vítimas, inclusive o suicídio (Ttofi & Farrington, 2010; Vaccari, 2012; Forlim et al., 2014).

No momento em que a criança ou o adolescente acabam cometendo suicídio devido as agressões e o *bullying* vivenciado no cotidiano escolar ou de suas relações familiares e social, constitui este ato uma ação extrema de tristeza e depressão com origem na extrema tristeza, anseio ou depressão causado pelo processo contínuo de sofrimento. E aqui precisamos adentrar no fato de que muito embora estudos apontem que o *bullying* ocorre com maior frequência entre os adolescentes, é certo ponderar sobre sua ocorrência entre as crianças seja no ambiente escolar ou de suas demais relações sociais e, nesse caso, professores e familiares precisam estar atentos tanto para a vítima quanto para o agressor, evitando que ocorra ações extremas.

A amplitude das ocorrências de *bullying* nas escolas, gera a necessidade de ampliar as discussões sobre a existência desses casos nas nossas escolas e, especialmente, traça a importância em conhecer, refletir e prevenir tais atitudes nas escolas, desmistificando que essa violência seja apenas uma forma da criança se expressar ou se relacionar com outras crianças ou grupos no ambiente escolar ou social. *Bullying* não é uma forma de brincar ou interagir, mas, uma intenção de intimidar, perseguir, agredir, provocar, apelidar, bater, excluir ou gerar sofrimento em outra pessoa (Rosa, 2010; Pereira, 2017; Cavalcanti et al., 2018).

O *bullying* é uma manifestação de violência em que existem três tipos de atores: os agressores, as vítimas e os espectadores. Além disso, existem pessoas que mudam de papel constantemente, ora como agressores, ora como agredidos. No caso específico das crianças e adolescentes agressores no ambiente escolar, estudos evidenciam que podem ter uma condição de agredidos no ambiente familiar, assim, sua forma agressiva na escola é um reflexo da violência doméstica e dos desajustes ocorridos no seio familiar. Em outros casos, os agredidos no ambiente da escola, acabam agredindo outros familiares/amigos na convivência familiar ou social, como reflexo da violência construída na escola e gerando um quadro hostil fora dos muros escolares (Silva, 2010). Estudos demonstram que a maioria das situações de *bullying* ocorridas nas escolas, a maior parte das crianças e adolescentes fazem tanto o papel de vítimas quanto de agressores (Cunha, 2011).

Ao trazermos os aspectos que envolvem a mudança de papéis entre vítimas e agressores no âmbito da convivência escolar, familiar ou social, apontamos a necessidade de construir um ambiente

saudável e sem violência para que as crianças possam ter um desenvolvimento educativo, relacional e social saudável.

Em verdade, professores e pais precisam estar atentos para identificar os casos de *bullying* entre crianças e adolescentes, estejam esses no papel de vítima ou agressores, tendo em vista que estes casos de violência estão, muitas vezes, camuflados como falsas brincadeiras ou formas de “enturmar” todos em um grupo, mas, é um tipo de violência que gera solidão, sofrimento e até agressividade para vítimas e agressores. Consideramos essencial, que seja traçada mais uma característica do *bullying* que não é somente a violência, mas, e, também, representa a luta pelo poder e o domínio das relações (Pereira, 2017; Cavalcanti et al., 2018).

Entendemos que essa representatividade de poder pode ser geradora de sofrimento para as crianças vítimas de *bullying* tanto no ambiente familiar e social, quanto no escolar, podendo esse processo de violência ter reflexos dentro e fora dos muros escolares, gerados por diferentes fatores, mas, alavancados, especialmente, pelo processo de desamor em que as crianças estão inseridas no seio da convivência familiar ou social.

Como já foi aqui traçado o *bullying* não é uma ação ocorrida somente a partir de um fator, mas, contempla um conjunto de fatores em que crianças e adolescentes estão inseridas, os quais geram atitudes violentas, que são causadoras de constrangimento e sofrimento para as vítimas, sendo um contexto de violência sem que a vítima tenha força ou possa se defender, isto posto consideramos que um dos fatores do *bullying* é o desfavorecimento hierárquico na relação de poder dentro de um grupo (Rodrigues, 2012).

Quando ocorrem as feridas identitárias as sequelas sejam elas físicas ou emocionais geram consequências para as vítimas de *bullying*, que influenciam em sua percepção de mundo, de relações e de construção de identidade (Pereira, 2017). Dessa forma, cabe aos professores se demonstrarem atentos para que a violência seja *bullying* ou brincadeiras ludoagressivas não estejam presentes no ambiente das escolas, pois são elementos desfavoráveis para a boa educação e construção de cidadania de cada indivíduo, construção essa que se inicia nas relações infantis nas escolas.

CAPÍTULO II – INFÂNCIA E DIREITOS DA CRIANÇA: REFLEXÕES A PARTIR DA REALIDADE BRASILEIRA

*“Todos nós temos direito
Uns menos outros mais
Mas existem alguns direitos
Chamados fundamentais
Direito de nascer
Direito de mamar
Direito de crescer e
Todos temos que saber
Se quisermos garantir
O direito de viver”*
Eliakin Rufino.

Este capítulo contempla ao amplo conhecimento dos direitos das crianças considerando a caminhada do Brasil desde as convenções internacionais, como a própria Declaração de Genebra, passando pela Constituição Federal de 1988 e o ECA, estatuto promulgado em 1990, que veio com o propósito de solidificar os direitos das crianças no Brasil.

2.1 Direitos da Criança no Brasil: Entre as Convenções Internacionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente

Antes de apresentarmos os aspectos legais em relação aos direitos das crianças, que contempla a base teórica deste capítulo, segundo a legislação brasileira, trazermos, como forma de um olhar mais abrangente, a demonstração dos aspectos que envolvem essa proteção em âmbito internacional, tendo em vista que esta matéria relacionada com os direitos das crianças vem ganhando voz no âmbito mundial.

O traço histórico levantado e aqui evidenciado, apresenta que a primeira vez no mundo, em que foi declarada a necessidade de garantir proteção especial à criança foi no ano de 1924, na assinatura da Declaração de Genebra, que teve como tema central a discussão sobre os direitos da criança. Mais tarde, em 1959 houve a Declaração dos Direitos da Criança adotada

pelas Nações Unidas, que também tratou sobre o tema direito das crianças, na busca por sua proteção. Os direitos das crianças foram reconhecidos por outros tratados internacionais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem; Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos; Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 10); e por outras organizações internacionais que buscam o bem-estar da criança (Sicoche, 2015).

Não há como negarmos a importância na apresentação da Declaração de Genebra que é também conhecida como “Carta da Liga” e, foi um documento que trazia em sua essência a preocupação e união Internacional Salve as Crianças pelos direitos da infância e, buscava a proteção da vida e dignidade das crianças em todo o mundo. Todavia, tal declaração não possuía força coercitiva perante as nações de extirpar definitivamente a violência no mundo, que faz milhares de crianças vítimas, anualmente. Porém, constituiu um importante instrumento de alerta à necessidade de discutir e ter o tema “direito da criança” em foco (Mattioli & Oliveira, 2013). Como já comentamos, no ano de 1959 houve a aprovação da Declaração dos Direitos da Criança, que buscou assegurar os direitos da população infantil, sob a autoridade da Organização das Nações Unidas (ONU).

Consideramos relevante referir que a Declaração dos Direitos da Criança tem como princípio a universalização dos direitos a todas às crianças; a promoção do bem-estar e do interesse das crianças em todo o mundo; o oferecimento para que todas as nações do mundo protejam suas crianças e, que as mesmas tenham a proteção, cuidados, carinho e segurança de pais, familiares e toda a sociedade. Na apresentação, trazemos que a referida Declaração define que, o bem das crianças deve ser um direito respeitado e um dever dos adultos, os quais não podem agir de quaisquer formas com negligência, crueldade e exploração, pois, para as crianças deve ser construído um ambiente propício ao seu efetivo desenvolvimento enquanto cidadão.

Ao fazer um estudo mais específico, observamos que na Carta de 1924 existia a criança enquanto objeto que necessitava de proteção dos adultos, no Documento de 1959 se estabeleceu a compreensão de que a criança é um sujeito de direitos, o que podemos observar como um processo de acentuado progresso em benefício e respeito à proteção da criança (Rossi, 2008). Compreendemos que a Declaração dos Direitos da Criança constitui “(...) o grande marco no reconhecimento de crianças como sujeitos de direitos, carecedoras de proteção e cuidados especiais” (Amin, 2011, p. 12).

Prosseguindo em um processo evolutivo da legislação para a proteção das crianças em nível internacional na data de 20 de novembro de 1989 a Assembleia Geral das Nações Unidas,

adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, que foi ratificada no Brasil pelo Decreto nº 99.710 de 1990, consistindo esse em um tratado que buscou a proteção dos direitos humanos das crianças, o qual trazia tais direitos como base da própria condição humana das crianças, com a adesão de um número maior de nações. Quando essas validavam a Convenção, comprometiam-se em cuidar de suas crianças com tratamento prioritário, buscando preservar sua vida, bem como, buscar continuamente a melhoria da qualidade de vida e garantia da proteção da dignidade (Mattioli & Oliveira, 2013).

Contemplamos que a busca por consolidar a proteção das crianças no mundo foi fomentada pela assinatura desses documentos com participação de diversos países, que se comprometiam em protegê-las. Neste sentido, a segurança dos direitos das crianças em todo o mundo teve maior abrangência a partir dos tratados internacionais e as Declarações de Direitos da ONU, que historicamente se efetivaram como instrumentos de proteção dos direitos humanos, bem como, dos direitos das crianças e adolescentes (Machado, 2003).

É certo que esses documentos internacionais permitiram a transformação do olhar para as crianças em diferentes países, no entanto, na contemporaneidade, existem países que não são signatários dessas convenções ou documento, distanciando-se da proteção das crianças.

A necessidade de tratados e declarações em prol da proteção das crianças demonstra uma tradição cultural global, na qual as crianças se encontravam em uma situação secundária em relação aos adultos, muito embora, mesmo reconhecidas como sujeitos de direitos, elas possuem um tratamento em diversas partes do mundo diferente do que o designado aos adultos (Bidarra & Oliveira, 2008). Isto significa considerarmos que existe um longo caminho a ser percorrido no mundo contemporâneo em benefício da proteção dos direitos das crianças.

Podemos assim perceber, que infelizmente, o mundo e, de forma especial o Brasil, assistem a um processo de adultização da criança (que fere a sua condição de direito à infância), como se o fato de ser adulto a tornasse um ser humano com mais direitos e, um cidadão mais consciente. Como referem Sarmiento & Vilarinho (2020, p. 88): “As diferentes condições estruturais dos países que ratificaram a Convenção, as suas conjunturas sociopolíticas e o seu lugar geopolítico e económico no mundo, bem como as relações de poder institucionais e intergeracionais continuam a produzir desigualdades no acesso aos direitos nela consagrados”.

Por outro lado, Sarmiento & Vilarinho (2020) suportando-se do trabalho de Luna, (2018) afirma que as agências e organizações não governamentais internacionais:

Têm promovido uma determinada definição da infância através das suas iniciativas de cooperação técnica no terreno em diferentes países (...) elas têm imposto uma concepção hegemónica (universal) da infância que invisibiliza as desiguais condições de vida das crianças de diferentes mundos (Norte-Sul), pertença a classes sociais e os diferentes contextos culturais, étnicos e religiosos (Sarmiento & Vilarinho, 2020, p. 89).

No caso específico do Brasil, ao trazermos o traçado histórico da realidade vivenciada no país, observamos a realidade de que as primeiras leis que tiveram um olhar direcionada às crianças e adolescentes foram os códigos, os quais traziam dois paradigmas: “o da ‘Situação Irregular’ presente nos Códigos de 1927 e 1979; e o da ‘Proteção Integral’, advindo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990” (Medeiros, 2013, p. 25-26). Todavia, ambas as situações se distanciam da compreensão acerca do respeito aos direitos das crianças. Isto significa dizer que num primeiro momento legal da criança no Brasil, a proteção era somente para àquelas consideradas pobres e que se encontrassem em precarização no campo da ordem social: “os denominados de expostos (até 07 anos de idade), de abandonados (os jovens até 18 anos), de vadios (os atuais meninos de rua), de mendigos (os que pedem esmolas ou vendem coisas nas ruas) e os libertinos (os que frequentavam prostíbulos)” (Padilha, 2006, p. 44-45). E num segundo momento um processo de paternalismo, que não possibilita um real confronto aos elementos capazes de perpetuar a violência no ambiente da criança.

Consideramos que esse primeiro olhar da legislação brasileira para as crianças tinha um contexto mais paternalista, sem, contudo, buscar a promoção da criança e seu desenvolvimento integral, que lhe projetasse a uma condição de respeito à sua infância e construção da cidadania.

Com seu princípio no Brasil Império e perpetuando por um longo período de tempo, o Estado brasileiro tinha uma preocupação unicamente com as crianças e adolescentes em confronto com a lei, ou seja, não tinha política preventiva e protetiva, mas sim repressiva, a qual era “(...) fundada no temor ante a crueldade das penas” (Amin, 2011, p. 03). Infelizmente, essa condição legal de reprimenda e penas severas, especialmente, para os adolescentes perpetuou por décadas no Brasil, condição modificada somente após a Constituição Federal de 1988 e, especialmente, o ECA, estatuto que passou a vigorar em 1990.

Observamos que essa realidade apontava para uma inverdade em todo o Brasil a de que somente as crianças e adolescentes infratores ou em confronto com a lei é que precisavam de

cuidados, mesmo que esse se revelasse enquanto castigo, mas a violência vivenciada nos lares e na sociedade contra esses pequenos não era tratada como relevante, o que tornou cruel a vida desses em diversas famílias.

Ao tratarmos outros fatos do período do Império temos a compreensão de que a assistência aos carentes, era uma espécie de “boa ação” de responsabilidade das Igrejas, especialmente, a Religião Católica, com ações paliativas ou repressivas, pois de acordo com Amin (2011, p. 04), em “1551 foi fundada a primeira casa de recolhimento de crianças no Brasil, gerida pelos jesuítas”. Essas casas tinham como intuito a exclusão desses “pequenos incômodos” do seio da sociedade e, não um processo de socialização e de restabelecimento do convívio social, a preocupação se alicerçava mais no bem-estar da sociedade do que propriamente dos internos.

De certo modo, o enfrentamento à violência contra as crianças e adolescentes no Brasil, com maior ênfase para os casos de violência sexual somente começou a ser observado segundo problema de cunho social, no século XX, muito embora essa preocupação em nível internacional já existia desde meados da década de 1960 e princípio da década de 1970. Assim, o Brasil somente acordou para a necessidade de proteção das crianças de forma oficial a partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a promulgação do ECA em 1990. Os referidos documentos propunham que nenhuma criança ou adolescente poderia sofrer com negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, bem como, os responsáveis por quaisquer desses episódios poderiam sofrer sanções ou punições, segundo o que preleciona a lei (Barbosa, 2008).

Ao fazermos esse traçado histórico do direito das crianças no Brasil é preciso considerarmos o entendimento de que, essa realidade ocorreu no país, somente a partir da promulgação do ECA, que crianças e adolescentes tiveram seus direitos efetivamente protegidos, penalizando adultos que cometem qualquer forma de violência contra crianças e adolescentes. Porém, existe a violência intrafamiliar que é geradora da violência extrafamiliar, como é o caso de colocar a criança como vítima de uma cruel realidade.

Compreendemos que a violência sofrida, por vezes faz com que a criança se torne reprodutora de ações violentos, nas escolas isto ocorre tendo em vista que se possa considerar falha a lei que trata sobre essa matéria, no sentido de que tem o Estado não como protetor da criança e do adolescente, mas como protetor da sociedade e das crianças de boa família, em um sistema de exclusão das crianças e adolescentes que praticam a violência (Arantes, 2011). É

importante comentar que mesmo não atingindo a meta de extinguir da sociedade a violência contra as crianças ou de efetivamente proteger seus direitos o ECA veio, com o objeto de romper com o autoritarismo e assistencialismo, existentes nas legislações de 1927 e 1979 no Brasil, buscando a garantia de seus direitos e a promoção da saúde, educação e qualidade de vida (Silva, 2013).

Sobre os aspectos, os quais envolvem a Lei Federal nº 8.069/90 ECA, que foi sancionada em 13 de julho de 1990, e teve sua publicação e regulamentação disposta no artigo 227 da Constituição Federal Brasileira, passou a vigorar em 14 de outubro de 1990. E traz que:

O tratamento prioritário é reforçado ainda no artigo 4º do ECA que dispõe: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único: A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (Brasil, 1990, p. 5-6).

Cabe aqui destacarmos que os principais aspectos legais que envolvem o ECA, contemplam a proteção quanto aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, tendo esses enquanto sujeitos de direito e, que devem ter respeitada sua vida e saúde; liberdade, respeito e dignidade; convivência familiar e comunitária sadia que lhe possibilite o crescimento e desenvolvimento; educação, cultura, esporte e lazer e, inclusive, a profissionalização e proteção no trabalho. Busca o referido texto legal tratar sobre o bem-estar subjetivo da criança, com o propósito de protegê-la tendo a família, sociedade e o próprio Estado como responsáveis por esse processo de cuidar.

2.2 O Bem-Estar Subjetivo e as Vivências da Criança

A história da humanidade nos traz o fato de que as crianças estiveram sempre inseridas em diversas instituições e estruturas da sociedade, no entanto, nem sempre tiveram voz e foram observadas enquanto sujeitos particulares, com características próprias e direitos respeitados. Durante séculos a infância foi uma etapa da vida humana invisível com inúmeros deveres e poucos ou nenhum direitos, nesse sentido, a presença das crianças na sociedade era apenas física, pois não tinham representatividade enquanto categoria social particular, nem tampouco tinham seus direitos próprios e protegidos (Lima et al., 2014). Até o período do Renascimento não existia o universo infantil, pois as crianças pertenciam, como apêndices, ao universo feminino, nesse sentido, adultos, de forma especial as mães, compartilhavam espaços e atividades com as crianças, as quais eram consideradas como adultos em miniatura (Ariès, 2011).

De acordo com Galinha (2008), o conceito de bem-estar subjetivo é recente, complexo e tem em sua formação duas dimensões: a dimensão cognitiva e tem relação com a satisfação com a vida, a partir de termos globais e específicos e, a dimensão afetiva, emocional, que se associa ao conceito de felicidade e pode apresentar-se tanto de modo negativo quanto positivo. Pode-se conceituar que o bem-estar subjetivo tem relação com a capacidade de adaptação de cada pessoa, a partir da avaliação de sua própria vida alicerçada, segundo Novo (2005, p. 185) com suas: “experiências emocionais, positivas e negativas, e tendo por base valores, necessidades, expectativas e crenças pessoais”.

Assim, ponderamos que o bem-estar subjetivo tem relação com a forma de viver de cada indivíduo e de sua capacidade de adaptação ao ambiente que se encontra inserido e, aqui contemplamos a importância de o ambiente escolar ser adequado para que a criança desenvolva sentimentos e situações emocionais positivas.

Quando buscamos tratar sobre o bem-estar subjetivo da criança é importante adentrarmos no entendimento de que bem-estar tem elo com a sociologia econômica e política, isto significa dizer, que está associado à intervenção do Governo. Enquanto que também se associa às condições individuais ou psicológicas da criança e, por essa ligação é denominado “subjetivo” (Poletto & Koller, 2011). Consideramos que o bem-estar abrange tanto aspectos objetivos como o padrão de vida, quanto aspectos subjetivos como a felicidade e, por isso tem uma interpretação ampla e complexa (Ben-Arieh & Frønes, 2011). No entanto, no estudo aqui apresentado observaremos o bem-estar subjetivo que envolve o direito da criança em viver sob os direitos de Provisão, Proteção, Participação e felicidade, considerando o seu direito de desenvolvimento integral.

O bem-estar subjetivo tem como princípio a proteção psicossocial da qualidade de vida, tratando tanto das questões gerais da vida, quando de áreas mais específicas, próprias das crianças. Assim, consideramos que este bem-estar subjetivo é estruturado por componentes cognitivo e afetivo, os quais possuem elo de interrelação e traçam as expressões de crenças e desejos presentes no cotidiano das pessoas no decurso de suas vidas (Casas, 2011).

Para melhor compreendermos o que é o bem-estar subjetivo é importante analisarmos a figura 1, que traz seus componentes nas dimensões afetivas e cognitivas:

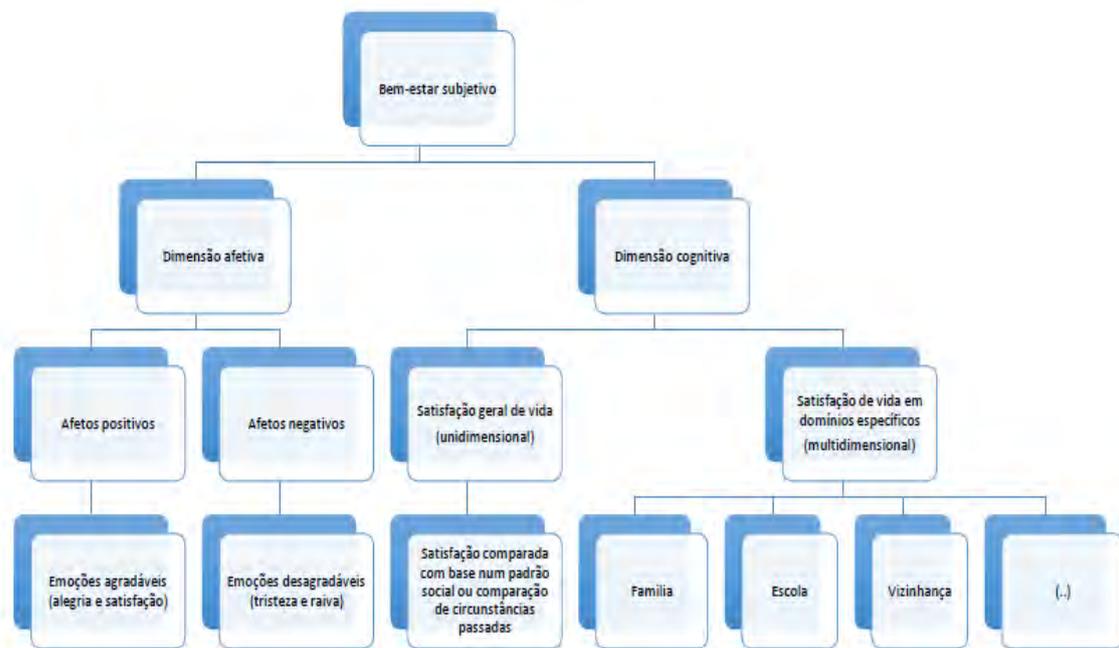


Figura 1 – Componentes do bem-estar subjetivo

Fonte: Soares (2018, p. 18)

Ao observarmos a figura 1, nos chama a atenção para o fato que os componentes do bem-estar subjetivo possuem duas dimensões, sendo que a dimensão afetiva é composta por afetos positivos (emoções agradáveis, como a alegria e a satisfação) e afetos negativos (emoções desagradáveis como o sentimento de tristeza e a raiva); enquanto que a dimensão cognitiva é composta de satisfação geral de vida (com característica unidimensional) como a satisfação comparada com base num padrão social, o qual se considera satisfatório e a satisfação de vida em domínios específicos (com característica multidimensional) como no caso da satisfação com a família, escola tanto com a relação com seus pares quanto com a relação com os demais atores da comunidade escolar, vizinhaça e a sociedade em que a criança se encontra inserida.

Podemos esclarecer que a dimensão afetiva (composta por afetos positivos e negativos) constituem as respostas dos indivíduos para os acontecimentos de sua vida. Considerando os afetos positivos emoções e experiências agradáveis importantes para as vivências e experiências das crianças na formação de sua dimensão afetiva (Lima & Morais, 2016).

No momento em que pensamos nos aspectos que envolvem o bem-estar subjetivo das crianças é importante, que possamos nos preocupar tanto com o presente quanto com o futuro, pois, a criança hoje é o adulto de amanhã e responsáveis pelas gerações futuras. Assim, a criança precisa ter um ambiente favorável para desenvolver suas habilidades para a vida e para o seu futuro, sendo que tais habilidades envolvem o conhecimento; treino; valores sociais e valores morais; além dos traços de personalidade e da sua capacidade de ter um papel efetivo no seio familiar, no ambiente escolar e no local de trabalho, ou seja, desenvolver competências para ser atuante e participativo na sociedade civil em que está inserido e tem potencial de transformação (Soares, 2018).

Uma redefinição conceitual de bem-estar subjetivo das crianças pode estar vinculada a dois pressupostos, quais sejam: ao fato de que a criança tem direito à dignidade e aos direitos humanos fundamentais e, o segundo pressuposto aponta que a infância é uma etapa da vida que merece atenção e respeito (Ben-Arieh, 2006). Ao avaliar sobre a importância das relações interpessoais, apontamos para o fato de que o bem-estar subjetivo da criança tenha relação com as características socioemocionais das pessoas e, de forma especial, as habilidades sociais (França-Freitas et al., 2017).

Ao buscarmos o conhecimento sobre o conceito do bem-estar subjetivo das crianças adentramos no entendimento que na ocorrência deste bem-estar a criança passa a ter o direito de ter protegida a sua cidadania, sendo que a observação da cidadania infantil tem importância para que possamos analisar o bem-estar subjetivo da criança e seu direito ao exercício de cidadania.

2.3 O Direito da Criança à Cidadania

Anterior ao entendimento conceitual do que vem a ser cidadania e, mais especificamente, cidadania infantil faz importante compreendermos o que é a infância, não somente na concepção de uma etapa biológica ou cronológica do ser humano, mas como citam Oliveira et al. (2011) a infância contempla uma etapa da vida social, que traz características, aspectos e necessidades específicas, e, especialmente, é uma fase em que os indivíduos têm direitos enquanto cidadãos.

Quando pensamos em cidadania, nosso primeiro impulso é considerar este um direito de todo e qualquer adulto, no entanto, é correto compreender que a cidadania é um exercício de direito

também das crianças, construída a partir de sua convivência e participação na vida da comunidade. Concebemos o entendimento de Scherer (2011), que cidadania infantil é o direito que as crianças possuem de acesso aos bens materiais e imateriais existentes na vida do ser humano.

Ponderamos que a cidadania é o direito no campo material, social e cultural e, está intimamente, ligado ao direito à própria vida. Desse modo, a cidadania infantil é o direito que a criança tem em viver com dignidade, respeitando e sendo respeitada em suas relações sociais, isto significa dizer, que cidadania está relacionada ao acatamento dos direitos.

O direito à cidadania da criança está diretamente ligado ao direito de Participação de crianças e adolescentes em contexto social e da comunidade em que se encontra inserida. Neste sentido, compreendemos que é este direito de Participação que tem o potencial de delinear a construção da cidadania, pois a base do exercício de cidadania é o direito de participar de forma livre no contexto social e no âmbito do aprendizado escolar (Oliveira & Costa, 2016).

Ao trazermos as falas de Fernandes para o conceito de cidadania infantil de forma a ampliar os conhecimentos acerca deste tema é relevante que possamos compreender como esse conceito também tem relação com o contexto cultural e de respeito à criança de cada país, como é o caso de Portugal. Assim, podemos considerar que:

A cidadania infantil é, então, um processo profundamente devedor das questões da desigualdade. Por um lado, é um processo que tem de enfrentar obstáculos relacionados com as questões de poder que se intrometem nas relações entre adultos e crianças, e em muitos casos não permitem que as relações de controlo e regulação sejam ultrapassadas e substituídas por relações de igualdade e participação. Por outro lado, tem também de considerar as desigualdades estruturais, de natureza social e económica, cujas implicações na visibilidade das crianças na organização dos seus quotidianos são indesmentíveis. Pensar na cidadania infantil sem pensar nas questões estruturais que afectam a vida das crianças e que atribuem ou retiram significado à sua participação social, assume-se como um exercício estéril, uma vez que se descarta um dos princípios básicos da cidadania que é a implicação dos indivíduos na construção de possibilidades de reorganização dos seus quotidianos de acordo com as necessidades com que se enfrentam, na pugnação, afinal, pela mudança social (Fernandes, 2005, p. 142).

Assim, quando pensamos na cidadania infantil é preciso que saibamos que essa cidadania tem relação com as questões estruturais que afetam a vida das crianças e, que lhe permitem a participação social e o exercício dos princípios que fundamentam a cidadania. Portanto, quando discutimos sobre a importância do exercício de cidadania pelas crianças é necessário tratar do papel que a escola passa a assumir neste construir cidadão na sociedade contemporânea. Assim, podemos considerar que a escola faz um relevante papel para a cidadania infantil, não cabendo somente ao governo potencializar o direito de cidadania das crianças, mas, ocorrendo a participação de famílias, professores e toda a comunidade escolar, inclusive dos alunos, para que seja possível o desenvolvimento deste “ser” cidadão. É necessário que a escola seja um instrumento de construção de uma educação que valoriza a cidadania da criança (Martins, 2010).

A Participação da criança no contexto social, contempla um direito fundamental que alicerça o exercício da cidadania, possibilitando o desenvolvimento integral da criança e, desse modo, permitindo que ela possa exercer o seu direito de cidadania. Podemos compreender que a práxis da cidadania infantil tem relação com a edificação e perpetuação dos direitos da criança, além de sua formação pessoal e identitária. Assim, a escola precisa trabalhar uma “pedagogia cidadã” contribuindo para que a criança compreenda a importância de defender seus direitos e de exercê-los em toda a sua plenitude, constituindo a pedagogia um caminho para que a criança possa vivenciar a experiência de um ser cidadão (Oliveira & Costa, 2016).

Compreendemos o fato de que uma escola que permite às crianças desenvolver seu direito de Participação e vivenciar sua cidadania são instituições, que necessariamente, precisam envolver-se com uma pedagogia libertadora e cidadã, tendo essa pedagogia a capacidade de possibilitar um sentimento de liberdade da criança segundo a sua condição infantil e livre.

A criança não poderá ser cidadã sozinha, ela precisa estar envolvida com a sua escola, família e contextos sociais em que se encontra inserida, pois, o exercício da cidadania é um exercício de vivências em sociedade. Esta necessidade de não estar só, também se relaciona com a importância do adulto enquanto referência para a criança, bem como, enquanto mediador entre a criança e seus direitos de ter a cidadania plena (Sarmiento, 2012).

No Brasil, na última década, vem surgindo uma nova proposta de Educação Infantil com a escola sendo considerada um palco de aprendizado do viver em um contexto de democracia, autonomia e cidadania trazendo a importância do trabalho coletivo e, do desenvolvimento da criança em sua totalidade. Contemplamos que essa proposta educativa busca se distanciar das concepções de

uma escola assistencialista e compensatória, trazendo para uma concepção social e de cidadania (Scherer, 2011).

Neste novo modelo educativo a criança é considerada em sua integralidade, buscando a partir da educação, da construção do conhecimento e das vivências sociais fazer com que a criança desperte para o seu exercício de cidadania e a construção de uma nova sociedade, na qual não exista mais lugar para ações/reações de violência e escárnio e, que estas crianças tenham seus direitos protegidos e construtores da cidadania infantil.

Em uma escola que busca a edificação de cidadania infantil as normas sociais já não são mais impostas pelos adultos e aceitas sem contestação pelas crianças, já não pode mais existir uma hierarquia de poder e verdades absolutas, não cabe mais uma educação que busca a padronização da criança, mais que permite o desenvolvimento de sua individualidade e a consciência de que essas crianças estão inseridas no coletivo de vivências sociais, que precisam ser representativas para o exercício da cidadania infantil (Oliveira et al., 2011). Podemos considerar, que a escola precisa oportunizar uma educação, que tenha como objetivo a possibilidade de que cada criança torne-se cidadã consciente de seus direitos e, especialmente, que possam desenvolver aptidões que lhes permitam compreender o seu papel enquanto sujeito na sociedade, além de conhecer e respeitar seus direitos, ou seja, um sujeito efetivamente apto a reconhecer e exercer sua cidadania (Martins, 2010).

Em se tratando de cidadania infantil é certo trazermos que seu exercício ocorre quando as crianças passam a ter clara percepção de seus direitos, desfrutando de seu período de infância de forma livre.

Essa escola que possibilita o exercício da cidadania das crianças é, em verdade, mantenedora de uma educação libertadora, que tem na democracia e na cidadania os ensinamentos propostos no cotidiano das atividades de aprendizado escolar, sendo professores e alunos precursores de uma nova sociedade, em que o diálogo, o respeito e a formação política sejam efetivas e construídas sob dimensões afetivas e cognitivas (Scherer, 2011).

Consideramos que para a existência de uma formação escolar em que exista a oportunidade de desenvolver a cidadania infantil é preciso que no cotidiano escolar, a criança seja considerada um ser social e apto para uma aprendizagem significativa e humanizada, para que possa ser viável a construção de uma cidadania infantil. Neste sentido, é importante que possamos conhecer o cotidiano das crianças nesta Educação Infantil transformadora.

2.4 Proteção, Provisão e Participação das Crianças na Sociedade

Muito embora estudos apontem que a preocupação com os direitos das crianças tenha iniciado a sua caminhada no final do século XIX, a verdade é que essa preocupação mundial teve início apenas no século XX, como apresentamos neste estudo, considerando a Declaração de Genebra (1924 e 1948) e a Declaração sobre os Direitos da Criança (1959). E mesmo após esse início de movimento global em favor do direito das crianças somente em 1978 por uma delegação da Polônia e no ano de 1979 via ONU é que tiveram início os debates sobre a execução de ações mais efetivas para proteger o direito das crianças em todo o mundo. Somente em 20 de novembro de 1989, a Assembleia Geral da ONU tirou as ações de proteção aos direitos das crianças do discurso e tornou realidade, enquanto que no Brasil houve primeiramente a ratificação desse documento em 1990 e, também em 1990 ocorreu a promulgação do ECA (Arantes, 2012).

Como podemos observar o início dos movimentos mundiais em proteção aos direitos das crianças ocorreu em 1924, mas, no Brasil, esse movimento somente teve ações efetivas em 1990, ou seja, quase setenta anos depois dos primeiros documentos mundiais que tinham como meta a proteção da criança. Nesse sentido, podemos dizer que muito embora, o ECA possa ser considerado um marco na legislação brasileira para a proteção dos direitos das crianças, o Brasil acordou tarde, quando comparado a outros países, no que se relaciona a proteção, provisão e participação de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos.

O traço histórico da cultura ocidental trouxe em seu bojo a criança como um ser passivo, que precisa ser disciplinada pelo adulto, ou seja, a infância é um período em que o dever de obedecer aos adultos, sobrepõe a opinião ou vontade da criança. Nesse sentido, apontamos que somente a partir do século XX é que a criança passou a ser percebida como um ser de direito, inclusive, no que se refere a participação de sua vida individual ou da vida coletiva dos grupos sociais em que se encontra inserida (Arantes, 2012; Sanches, 2015).

Segundo estudo realizado por Pinheiro (2006), no Brasil, no período de promulgação do ECA foram discutidos importantes temas considerando as representações da criança, enquanto sujeito de direitos e enquanto objeto da assistência, controle, disciplinamento e repressão. Na verdade, segundo a Magna Carta de 1988 em seu art. 227, em que foi proposta a representação das crianças e adolescentes enquanto titulares de direitos, não trouxe em seu bojo as demais representações em relação a esses grupos (Arantes, 2012; Sanches, 2015).

Consideramos relevante apontar que o ECA foi uma lei que se alicerçou em uma intensa mobilização da sociedade civil brasileira, que tinha por objeto a luta por uma condição emancipatória de crianças e adolescentes e, inclusive, por uma relação entre crianças e adultos mais democrática. O ECA trouxe em seu bojo novas concepções da criança como sujeito político e sujeito de direitos, conferindo para as crianças *status* de cidadãos, opondo-se à antiga concepção, a qual considerava a preocupação do Estado somente em relação às crianças enquanto menor carente, menor abandonado ou infrator (Agostinho, 2014).

Pontuamos que o ECA trouxe sobre os direitos das crianças de Proteção, Provisão e Participação, no entanto, na prática, são enfatizados os direitos de Proteção e os de Provisão e, os direitos de Participação são relegados a um segundo plano, tanto no contexto das políticas quanto das práticas sociais que envolvem crianças. É relevante que possamos citar que os direitos de Participação são os mais controversos, muito embora estejam explícitos em diversos artigos do ECA, quando traz o direito das crianças e adolescentes de participação na vida da comunidade (Agostinho, 2014; Sanches, 2015).

Resumidamente podemos citar que os direitos de Provisão presentes no ECA são reconhecidos no momento em que o referido documento traz a salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura para todas as crianças, sem qualquer distinção; enquanto que os direitos de Proteção, quando buscam proteger a criança de qualquer forma de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito e, por fim, os direitos de Participação são identificados quando o documento legal aponta que toda a criança tem direitos civis e políticos, isto é, as crianças têm direito a nome e identidade; direito de falar e ser ouvida; direito de informação e liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões que venham em seu proveito (Hammarberg, 1990; Santana & Avanzo, 2014).

Adentramos aqui no entendimento de que o reconhecimento de que todas as crianças são atores sociais, isto significa dizer, que são sujeitos com capacidade de tomar decisões e realizar escolhas, vem a ser um desafio para implementar o seu direito à Participação da coletividade, por intermédio do direito de participação política, no âmbito individual, familiar, institucional ou judicial (Sanches, 2015). Cabe apontar que é preciso reconhecer as competências jurídicas por meio das quais ocorre a legitimação da participação social da criança, reconhecendo-as como sujeitos com competências sociais (Melo, 2011).

Quando falamos sobre os direitos de Provisão assegurados para as crianças no Brasil pelo ECA, estamos relatando que as crianças possuem o direito à educação de qualidade que lhes permita

o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social; direito à saúde e segurança social; direito a viver em uma família onde é acolhida, amada e protegida; direito à cultura e lazer permitindo o seu desenvolvimento pleno e cuidados físicos. Nesse sentido, apontamos que o direito à Provisão contempla os direitos básicos de ter respeitadas suas necessidades para viver com saúde, segurança e dignidade (Santana & Avanzo, 2014).

Ao referirmos os direitos de Proteção trazidos no ECA, apresentamos que esses direitos se alicerçam na atenção distinta que deve ser dada para as crianças, devido a sua condição de maior exposição às situações de vulnerabilidade social e, dessa forma, efetiva necessidade de proteção (Melo, 2011; Santana & Avanzo, 2014).

Ao tratarmos sobre os direitos de Participação entramos no contexto de que a criança pode ter participação ativa nas questões que lhe dizem respeito, no âmbito individual ou coletivo, no contexto familiar, escolar e social buscando o despertar do seu protagonismo (Sanches, 2015). No entendimento de Melo (2011, p. 43) sobre esse direito atenta-se que: “Para tanto, sua efetivação depende de condições existenciais mínimas, integridade física e espiritual e proteção da privacidade do homem”.

Neste sentido, temos que o direito de Participação da criança na vida social e nos ambientes em que se encontra inserida, tem relação com o propósito de compreender a criança com o direito de ter voz e não vivenciar a exclusão social, mas, crescer em seu protagonismo e trazer ao convívio social as suas singularidades enquanto sujeitos participativos no contexto social em que vive (Agostinho, 2014). É relevante aqui considerarmos que esse protagonismo das crianças está representado no presente trabalho, quando trouxemos a voz das crianças como resultado de um conhecer sobre a violência e como elas observam essa violência no seu cotidiano na educação infantil.

CAPÍTULO III – AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS ENTRE OS CORREDORES DA ESCOLA E OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

“Felicidade é a gente poder olhar para trás e encontrar esse vago mundo em ‘sol menor’ que se chama infância. Adivinhação da vida. Bem sei que, com muita gente, acontece essa coisa estranha: torna-se adulto sem ter sido criança. Ou o que é pior: ter sido criança, sem ter tido infância. A infância, para mim, não é apenas e simplesmente uma idade, mas justamente aquele mundo de pequeninas coisas que tornam inconfundível na lembrança um tempo de alegria, um tempo em que conhecemos a felicidade sem ao menos nos apercebermos dela (...). Sim: posso encontrá-la viva, intensa, apenas volto o rosto, em cada curva da lembrança (...).”

J. G. de Araújo Jorge.

Este capítulo contempla a discussão sobre o cotidiano das crianças na educação infantil, além de seu processo de participação e necessidade de autonomia na rotina da escola, isto porque, o desenvolvimento da criança tem relação direta com sua voz e vez no cotidiano do ambiente em que se encontra inserida, sendo a escola um dos mais importantes espaços na vida de uma criança, seja pela construção de relações com seus pares, seja pelo aprendizado e possibilidade de desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

3.1 O Cotidiano das Crianças na Educação Infantil

A discussão sobre o cotidiano das crianças na Educação Infantil considerando os fatores que envolvem esse espaço vem aumentando pela importância na compreensão acerca da função social da escola:

No decorrer da história da educação, os espaços escolares foram se constituindo de formas diferenciadas, atendendo aos anseios políticos, históricos, culturais e sociais de

cada época, a fim de “cumprir” as funções sociais da escola. Vale salientar que os espaços escolares estão em constante diálogo com os espaços sociais, pois são elementos centrais no processo de construção do sujeito, possibilitando a internalização das representações sociais (Tenório & Silva, 2010, p. 98).

O cotidiano da Educação Infantil é complexo para o professor e seu contexto de prática pedagógica, pois, cabe a ele atuar como mediador no processo de socialização, gerando o aprendizado que fundamenta o conhecimento escolar e o desenvolvimento da criança enquanto ser complexo e completo, no entanto, a cada novo estudo acadêmico desenvolvido sobre este tema, mais sabemos sobre essa realidade e a possibilidade de utilizar instrumentos educativos e sociais para sua transformação.

Os professores precisam reconhecer o espaço da escola enquanto essencial elemento curricular básico, para uma prática educativa voltada para a ludicidade e a interação das crianças em suas relações interpessoais e no seu aprendizado, tendo em vista que a partir do uso do lúdico e das relações sociais capazes de originar significativas experiências. Outro importante fator que deve ser considerado de forma que o cotidiano das crianças na Educação Infantil seja investido e revestido de oportunidades na sua formação está a disponibilidade adulta para a escuta das crianças nas mais diversas situações, construindo um cotidiano nesse ambiente de excelentes relações entre professores e alunos, bem como, entre as crianças e os demais atores que formam a comunidade escolar (Albuquerque et al., 2017).

A Sociologia da Infância, na interpretação de Sarmiento (2004), em seu decorrer histórico vem observando a importância da ludicidade tanto no ambiente escolar quanto familiar em que a criança se encontra inserida, tendo em vista que o fazer lúdico é a forma de expressão das crianças, sendo um eixo essencial no contexto da Educação Infantil, pois, está presente na sua estruturação cultural.

A transformação da escola na formação de crianças conscientes de seu papel na sociedade e de seus direitos no exercício de sua cidadania (cidadania infantil e não somente por ocasião do exercício de cidadania enquanto um ser adulto), não pode ser construída com um olhar paralisado ou de esgotado para as crianças, isto significa dizer, um olhar que de acordo com o entendimento de Ostetto (2012, p. 22), se encontra: “domesticado por uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotonamente se repete, repete, repete” e, na monotonia desse processo acaba que “vemos-não vendo”.

Os professores, enquanto mediadores entre a criança e o aprender a aprender, necessitam oferecer um cotidiano escolar em que a Educação Infantil seja planejada e possam ser realizadas atividades lúdicas que possibilitem experiências significativas (Azambuja et al., 2017). No momento em que os professores passam a ter um olhar sensível e humanizado para o cotidiano escolar, permitem que as crianças a partir do lúdico e das relações sociais, possam tornarem-se protagonistas de suas próprias histórias, afinal o desenvolvimento da criança é construído nas ações cotidianas e na interação com os outros (colegas, professores e demais atores da comunidade escolar) (Carvalho & Fochi, 2017).

Ao fazer essas observações temos o fato de que é especial o fato de a criança vivenciar suas experiências de aprendizagem a partir do uso do lúdico, pois, essa constitui uma linguagem que a criança conhece e sente-se segura em usar, gerando um contexto de facilitação do seu aprendizado e as experiências de relação com seus pares e professores. Mas, para que esse propósito seja alcançado as práticas pedagógicas precisam ser trabalhadas voltadas para a ludicidade e a participação de todas as crianças.

Compreendemos que o desenvolvimento de ações pedagógicas transformadoras no cotidiano da Educação Infantil tem estreita relação com a base curricular trabalhada no contexto escolar, o olhar sensível dos professores e as experiências/vivências dos alunos, que são transformadores do ambiente escolar, bem como tem o potencial de potencializar e gerar maior efetividade nas ações pedagógicas, que possibilitam às crianças desenvolver seu protagonismo e tornar-se parceiras dos professores (Carvalho & Fochi, 2017).

Trazemos aqui o entendimento de que as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil precisam se alicerçarem em um cuidado estético e uma responsabilidade educacional, que transforma as relações dos professores e das crianças com o processo ensino-aprendizado e permite uma formação integral e, especialmente, tenha o potencial de promover o desenvolvimento autônomo de cada criança (Santos & Ceron, 2018).

Compreendemos que é importante que o cotidiano da Educação Infantil possibilite a geração de um ambiente saudável em que as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver e, acima de tudo, tornarem-se autônomas, protagonistas e construtoras de suas próprias histórias, possibilitando um desenvolvimento integral e, para que isso ocorra é importante que as práticas pedagógicas possam ser construídas sob um enfoque da qualidade desta etapa da educação, a partir de uma formação cidadã.

Nas concepções de Bastos (2014) este protagonismo somente ocorre na Educação Infantil, quando as crianças são participativas e dinâmicas em suas atividades, bem como, quando os professores têm um olhar diferente para a criança, não como um ser a aprender, mas, como um ser de direitos e com capacidade de aprender e de ensinar cotidianamente, a partir do desenvolvimento de suas potencialidades.

Observamos o interessante entendimento de Sarmiento et al. (2007), ao salientar que o ambiente escolar e o cotidiano das atividades realizadas pelas crianças, permitem que essas assumam um papel político, o que aponta para um espaço social. Assim, quando olhamos para o cotidiano da escola considerando as atividades das crianças estamos observando sujeito sociais na sua construção cotidiana cultural e sua formação enquanto sujeito com direitos. Desse modo, contemplamos a escola enquanto um espaço social democrático, que para assim se consolidar precisa reconhecer e respeitar os seres, saberes, culturas, valores, crenças e conhecimento trazidos por cada crianças e cada professor.

Consideramos que este vivenciar social em um cotidiano escolar é construindo com base nas ações/reações de professores e alunos e, especialmente, mediante as relações interpessoais e o respeito à diversidade cultural de cada indivíduo e ao conhecimento enquanto bagagem trazida do ambiente familiar e social em que se encontram inseridos, tendo em vista que a criança não chega para a escola vazia, mas, traz consigo os seus vivenciares e conhecimentos prévios.

Conhecermos cada criança e as características particulares e dos grupos que elas fazem parte são ações relevantes para que se possa desenvolver no cotidiano escolar um trabalho gerador de uma aprendizagem significativa. Para isso, é importante a observação de todo o contexto vivencial da escola, considerando as possibilidades e fragilidades de cada criança e do grupo, cabendo aos professores valorizarem as experiências das crianças e construir um ambiente favorável para o crescimento (Bastos, 2014).

Ponderamos que este ambiente capaz de permitir um cotidiano voltado para a construção de uma aprendizagem significativa, somente é alcançado a partir de um processo construtivo na educação da criança, por isso, o tema a ser abordado na sequência trata sobre a participação e autonomia das crianças na rotina escolar.

3.2 Rotina Escolar: Participação e Autonomia das Crianças

Para que as crianças possam se demonstrar participativas e atuarem com autonomia no ambiente escolar é preciso que a rotina da escola tenha o planejamento alicerçado na atuação tanto dos professores quanto dos alunos, em um processo de participação que leva a construção do “eu” social em um contexto democrático e político, de forma que a criança passa a ser protagonista de seu aprendizado a partir das iniciativas realizadas de modo ativo construindo uma rotina escolar capaz de fomentar o desenvolvimento da criança.

Na concepção de Pires & Moreno (2015) a organização da rotina da escola tem íntima ligação com as práticas pedagógicas dos professores, que precisam trabalhar em uma sequência pensada, em que o tempo e o espaço das crianças são valorizados e, também, que sua participação no planejamento desta rotina seja instigado, na construção de sua autonomia e capacidade organizativa. É claro que o professor tem a função primeira de, enquanto educador, tornar a rotina escolar agradável e motivadora para as crianças, no entanto, quando a criança participa está se envolvendo no seu efetivo contexto do aprender.

Acendemos ao entendimento de que a principal concepção a ser considerada é que as atividades planejadas, que compõem a rotina escolar, precisam ser estruturadas a partir da participação ativa das crianças, de forma a permitir o seu conhecimento sobre tempo, espaço, atividades e participação no seu aprendizado escolar e social.

Cabe aos professores, na organização das rotinas na escola, não apenas compreender a importância de organizar o tempo e o espaço da escola para o aprimoramento do trabalho pedagógico, mas, também, os professores necessitam ter conhecimento acerca da realidade de cada criança e como é possível trabalhar a rotina produtiva e satisfatória. Afinal, segundo Gil (2014, p. 17): “paralelo ao espaço e os materiais, deve-se pensar na organização da rotina, já que a ordem e a sequência das atividades contribuem para a criança sentir-se segura e compreender o contexto em que está vivenciando”.

Sobre a participação dos professores na rotina das escolas temo que:

(...), cabe aos professores contribuir em cada ação diária, com diferentes estratégias de ensinar e aprender na educação infantil. Pois, desenvolver as capacidades das crianças e incentivá-las a conquistar a autonomia é o primeiro passo para a vida em sociedade. Em seguida, competem ao professor, no ambiente escolar, responsabilidades como

valorizá-las e respeitá-las, para que estas possam estabelecer com outras crianças e adultos, uma relação saudável, de valorização humana (Pires & Moreno, 2015, p. 41660).

As rotinas planejadas nas escolas permitem que professores, alunos e toda a comunidade escolar possam desenvolver seu trabalho de forma mais produtiva no sentido de aproveitar o tempo, o espaço e o conhecimento de cada ator, tornando todos protagonistas de suas atividades. Sabemos que não é fácil a construção da estrutura da rotina escolar, com o desenvolvimento de um planejamento para o trabalho diário, que inclui, tarefas pré-estabelecidas e atividades cotidianas organizadas, com o propósito de permitir o bom funcionamento das instituições e, inclusive fazer da rotina escolar um instrumento de facilitação do aprendizado das crianças. É claro que essa rotina não é fácil de ser estruturada, especialmente, para os adultos, tendo em vista que as atividades podem se tornar repetitivas e cansativas e, para as crianças, podem se tornarem menos atrativas, causando um processo de desmotivação. Por isso, é primordial trabalhar com uma rotina segura, que permita desenvolver a autonomia das crianças e, para isso, as crianças precisam ser compreendidas e concebidas como sujeitos históricos e sociais, com capacidade para o desenvolvimento de suas curiosidades, afetos, sentimentos, relações interpessoais, amizades, identidade cultural e desenvolvimento integral (Bilória & Metzner, 2013; Gil, 2014).

Para evitar que a rotina seja repetitiva e extenuante é preciso que os professores saibam flexibilizar as atividades, contando com a participação das crianças e, especialmente, respeitando suas ideias, espaço, tempo e trabalhando para a aceitação e imprevistos, que podem ocorrer no contexto diário da Educação Infantil. Um importante aspecto a ser observado na construção do planejamento da rotina escolar é o entendimento de que as regras não são únicas e imutáveis, mas, que podem ser construídas e reconstruídas para o alcance de um ambiente que possibilite um cotidiano infantil com base na satisfação e motivação da criança para a construção da aprendizagem significativa (Pires & Moreno, 2015).

O professor precisa se preocupar com a organização da rotina escolar, sendo que a mesma deve proporcionar cuidados pessoais para as crianças, assim como, facilitar a sua aprendizagem, para isso, toda a comunidade escolar deve voltar-se para usar o tempo e o espaço da escola em favor da realização das atividades das crianças. Nesse sentido, é essencial que no planejamento da rotina escolar sejam consideradas as possibilidades de cada criança ter um papel ativo na construção do contexto escolar de rotina e de aprendizado, para isso, é preciso que o ambiente viabilize às crianças

sua expressão a partir de linguagens, convívio e diversidade, cooperação, participação e autonomia. Compreendemos que os professores precisam estar conscientes da importância da rotina escolar de forma a possibilitar o desenvolvimento integral da criança (Bastos, 2014; Pires & Moreno, 2015).

Dentro do contexto de estruturação das práticas pedagógicas na Educação Infantil precisamos atentar que aos momentos em que as crianças entram e saem da escola, pois segundo Alvez & Côco (2012, p. 01): “As entradas e saídas, ainda que breves, se constituem como espaços interativos cotidianos de ampliação da interlocução pedagógica, em que diferentes vozes se fazem presentes na instituição”.

Os professores precisam estar atentos para o momento de entrada e saída da escola, pois é também um período de tempo em que as crianças acabam tendo ações/reações violentas, ou seja, são momentos em que os professores precisam prestar atenção nas crianças, de forma a conhecê-las no contexto vivencial das relações interpessoais. É necessário observarmos, que nos períodos de entrada e saída da escola ocorrem com frequências *bullying*, empurrões e outras formas de agressões.

Sabemos que a rotina é uma forma de assegurar que as crianças tenham um ambiente tranquilo, por isso valorizar e planejar as práticas diárias, inclusive as repetições podem gerar conforto para as crianças, até porque quando elas conhecem a rotina e sabem a próxima tarefa a ser realizada, gera um sentimento de segurança e diminui a ansiedade no cotidiano escolar. Todavia, essa rotina deve ser cuidada em todos os momentos, como é o caso da entrada nas crianças na escola, no intervalo e na saída, oferecendo um ambiente seguro para todas as crianças durante todo o período em que a mesma estiver na escola, dentro ou fora das salas de aulas ou, até mesmo, dos portões e muros.

É claro que ao considerarmos essencial o planejamento da rotina para a Educação Infantil, isto não significa que o professor precisa transformar a escola em uma planilha rígida e inflexível, com resultados desmotivadores para as crianças. Todavia, a rotina deve existir, mas os professores precisam estar preparados para trabalhar qualquer situação, inclusive nos casos de violência no ambiente escolar e demais problemas de relações sociais das crianças (Bilória & Metzner, 2013; Pires & Moreno, 2015).

Quando observamos os benefícios da rotina no ambiente escolar para o aprendizado das crianças é preciso também, entender a criança dentro dos espaços escolares e como essa vivência gera elementos favoráveis para a Educação Infantil, desde que a criança não seja apenas um ator passivo dessa construção escolar, pois é essencial que exerça seu protagonismo.

3.3 A Importância dos Espaços Escolares para a Educação Infantil

No instante em que buscamos compreender a criança em seu processo contínuo de aprendizado na escola é importante tratarmos de aspectos como o espaço oferecido para essa construção, até porque o ambiente em que a criança está inserida tem influência (positiva ou negativa) direta na Educação Infantil.

Quando adentramos na discussão sobre o espaço escolar na Educação Infantil é interessante a compreensão de que esse ambiente seja favorável para o seu desenvolvimento integral da criança, mas, para isso o espaço deve ser adequado. Sobre isso, temos que:

Ao analisar os modelos de arquitetura escolar, percebemos que até mesmo os arquitetos envolvidos com as construções escolares deveriam ser antes de tudo educadores, pois assim teriam uma visão mais ampla do processo educacional e compreenderiam a influência dos espaços educativos na prática pedagógica e na construção do saber. A construção espacial das escolas e a organização desses espaços indicam uma preocupação maior com a “quantidade” do ensino, desvinculado do processo global de construção do conhecimento (Tenório & Silva, 2010, p. 99).

O espaço/ambiente constitui um importante elemento para que possamos conhecer como é a educação escolar e, especialmente, qual a concepção de criança e infância, que se apresentam cotidianamente nas práticas educativas, como a compreensão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança integram e orientam as relações pedagógicas e as relações que se estabelecem entre adultos e crianças ou entre professores e alunos. Compreendemos que o espaço não é somente um local para que seja realizado o trabalho pedagógico do professor na escola, mas, é um importante elemento que constitui de forma ativa todo o trabalho pedagógico e educativo (Moreira, 2011; Matos, 2015).

Ao reconhecermos as crianças, enquanto sujeitos de direitos, é importante que tenhamos a compreensão sobre a importância do ambiente em que ela está inserida e, o fato de que a criança tem direito de brincar e aprender em locais seguros, planejados e construídos pensando no bem delas (Müller; 2010). Por isso, o espaço em que a criança está inserida no ambiente escolar precisa ser planejado, limpo e construído para atender suas necessidades e desejos lúdicos e de aprendizado.

Compreendemos que a criança precisa de um espaço organizado e acolhedor para que possa se desenvolver integralmente, tendo uma aprendizagem de qualidade e podendo desenvolver sua saúde física, emocional e convivência social. O espaço escolar deve proporcionar para a criança boas experiências e, assim, gerar um ambiente propício para o seu desenvolvimento, por isso, o espaço educativo para as crianças deve ser pensado para favorecer às suas vivências e seus direitos de brincar, de se relacionar com os colegas e professores e de ser feliz no processo de aprendizado (Matos, 2015).

A compreensão de que o espaço da escola deve ser especial para a criança está no entendimento de Tiriba (2008, p. 38), o qual comenta o fato de que: “(...) do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”. Isto significa dizer um lugar em que a ludicidade possa ser desenvolvida.

No Brasil, existem elementos limitadores para que possam ser criados espaços favoráveis para o aprendizado das crianças e, para a sua vivência de relações com colegas e professores, sendo múltiplos os fatores geradores de problemas nas escolas de Educação Infantil, como a falta de recursos para criar um ambiente positivamente saudável, seguro e tranquilo e, também, devido ao fato de que para Zabalza (1998) estes espaços disponibilizados para a Educação Infantil precisam ter características particulares, que possibilitem o amplo acesso e facilidade de locomoção das crianças, inclusive nas suas atividades do brincar. Para Matos (2015) o espaço físico escolar para a Educação Infantil não pode estar vinculado a um modelo arquitetônico único, devendo permitir a pluralidade cultural, vivencial e relacional das crianças.

Na concepção de Nunes (2009) o espaço seguro, atrativo e motivador para o desenvolvimento da criança deve ser preparado pelo professor, sendo estas ações pedagógicas, que o levarão a preparar as atividades de organizar o espaço e orientar as crianças, buscando possibilitar a aprendizagem e experiências significativas no cotidiano da escola.

O planejamento das aulas assim como a estrutura e organização do espaço escolar na Educação Infantil devem ser flexíveis, especialmente, com relação ao mobiliário em sala de aula, pois segundo Matos (2015) esses são essenciais para o bom aprendizado das crianças, de modo que elas sintam-se respeitadas e acolhidas naquele espaço, que deve também apresentar características como organização, limpeza e acesso das crianças aos brinquedos, livros e todos os materiais utilizados no seu cotidiano escolar.

3.4 A Criança como Sujeito da Violência com Reflexos no Ambiente Escolar

A violência no viver da criança ocorre como uma “estrada de duas vias” podendo ser tanto reflexo do ambiente escolar quanto reflexo do ambiente familiar e social, isto significa dizer, que a criança enquanto veículo de manifestação de ações/reações violentas pode ser uma forma de representatividade de sua realidade.

Neste sentido, antes de adentrarmos nos aspectos que envolvem a criança como sujeito da violência no ambiente escolar é importante que possamos trazer conhecimentos teóricos sobre a criança na concepção de grandes pensadores.

Platão assegurava sobre a necessidade de vigilância das crianças, ou seja, a responsabilidade do “ser” adulto pelo “ser” criança:

(...) nas Leis (808 d/e) que como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, assim também e mais ainda nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos, pois a “criança é de todos os animais o mais intratável (*“ho de pais pantôn theriôn esti dusmetacheiristaton”*), na medida em que seu pensamento, ao mesmo tempo cheio de potencialidades e sem nenhuma orientação reta ainda, o torna o mais ardiloso”. Essa criança ameaçadora na sua força animal bruta, essa criança deve ser domesticada e amestrada segundo normas e regras educacionais fundadas na ordem da razão (logos) e do bem tanto ético quanto político, em vista da construção da cidade justa (Gagnebin, 1997, p. 85-86).

Ao apresentarmos a percepção conceitual de Platão percebemos que em sua interpretação a criança constituía um “animal”, que devido a sua violência nata, necessita de cuidados dos adultos, esses sim, conscientes de suas ações e não apenas seres ardilosos, que como as crianças precisam ser contidas ou domesticadas.

Esse conceito de criança estruturado por Platão traz em sua essência um contexto de poder dos adultos sobre as crianças e, nesse campo, podemos observar que também é possível que esse domínio seja instrumento de geração de violência que acaba culminando em atos violentos dentro ou fora do ambiente escolar. Apontamos que esses adultos domesticadores ou dominadores podem ser familiares ou professores, mas refletem em violência contra a criança sendo ela uma reprodutora desse contexto.

No século XVI, Montaigne tinha uma outra visão sobre a criança, considerando que a mesma deveria ser preparada, com a ajuda de adultos, para se tornar um homem, ou seja, considerava que a criança era um ser a ser construído e o adulto o seu construtor (Silva, 2009). Essa concepção de Montaigne traz um entendimento mais favorável para a criança, considerando-a um ser em construção, muito embora, a figura do adulto fosse demonstrada de forma superior, isto aponta para a criança enquanto objeto de transformação pelo adulto.

Mesmo com Montaigne apresentando um conceito mais favorável em relação às crianças, Descartes mesmo no século XVII retorna à estruturação de um pensamento mais negativo em relação à criança, citando que:

No século XVII, Descartes lamenta que tivéssemos sido todas crianças, antes de sermos “homens”. Lamenta nossa necessidade de, por muito tempo, nos deixarmos governar “por nossos apetites e preceptores”. Preceptores que eram, amiúde, contrários uns aos outros, e que, nem sempre, nos aconselhavam bem. Apetites que nos causam tanto dano que é quase impossível “que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam, se tivéssemos o uso inteiro da razão desde o nascimento se não tivéssemos sido guiados senão por ela” (Corazza, 2002, p. 178).

Ao observarmos a concepção de Descartes em relação à criança, percebemos a consideração da criança enquanto um ser inferior aos adultos, concepção, que segundo o traço histórico apresentado, coadunava com Platão séculos a.C. Nesse sentido, o posicionamento em relação à criança durante quase dois mil anos manteve-se no sentido de que elas não constituíam indivíduos bons e fossem sujeitos de direito, mas, a criança enquanto sujeito da violência.

Para Rousseau, no século XVIII, a criança nascia boa, porém, a sociedade lhe imputava um novo sentido de ser e viver, tendo a violência e a execução de ações maldosas como um processo de rito de passagem para a vida adulta. Desse modo, de acordo com o referido pensador, “o homem nasce bom, a sociedade o corrompe”, nessa perspectiva, consentia Rousseau, que a criança tinha sua natureza boa, porém, a realidade social e a educação a ela oferecida pelos adultos corrompidos, tinham o potencial de contaminar a criança e torná-la um adulto ruim. Enquanto que para Santo Agostinho, a natureza da criança é pecadora, assim, não

são inocentes, mas possuídas por sentimentos e ações maldosas e, por vezes, violentas (Silva, 2009).

Consideramos que Santo Agostinho, assim como Platão e Descartes apresentavam a criança como sujeito da violência, com reflexos deste “ser violento” em todas as suas vivências, tanto no contexto escolar, quanto familiar e social. Desse modo, para esses pensadores a criança é violenta e vivencia essa violência em suas relações.

Em outra visão favorável à criança, apresentamos John Dewey, que no século XVIII trouxe o entendimento que colocava a criança como o principal indivíduo a ter suas capacidades desenvolvidas, especialmente, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, no âmbito escolar. Já no século XX Jean Piaget trata a criança enquanto um ser capaz de adquirir facilmente o conhecimento, ou seja, um ser aberto para transformar o processo ensino-aprendizagem em novos conhecimentos, sendo que essa concepção tinha conotação escolar e também social, tendo em vista que para ele a criança tinha potencial para o desenvolvimento de suas capacidades (Silva & Mota, 2013).

John Dewey e Jean Piaget trouxeram uma abordagem conceitual em que a criança não é contemplada como um sujeito da violência com reflexos no ambiente escolar, mas, um sujeito capaz de construir conhecimentos, bem como, ter no sentimento puro e bondoso as bases de suas vivências.

Contemplamos que durante séculos a criança não foi reconhecida enquanto ser capaz, racional e detentora de condições de aprendizagem, conhecimento e ações racionais, era tida somente como um ser em estágio incompleto e, por isso, não constituindo um “sujeito de direitos”, concepção essa, que no Brasil foi apenas transformada no Brasil no princípio da década de 1990 (Marchiori, 2012).

Nesse sentido, com a evolução do conceito de criança, o Brasil passou a ter o seguinte entendimento:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (Texto adaptado do documento

“Política nacional de Educação Infantil”. MEC/SEF/DPE/COEDI, dez/1994, p. 16-17)
(Marchiori, 2012, p. 13).

A criança no Brasil passou a ser compreendida como um sujeito de direito e capacidades, que precisam ser desenvolvidas e, nesse sentido, os familiares e toda a sociedade devem executar um importante papel, permitindo o crescimento saudável a partir de interações sociais, culturais e familiares, aspectos que devem também estar presentes no ambiente escolar.

Nesse mesmo contexto, compreendemos que a escola tem um papel essencial no desenvolvimento da criança e, na prevenção e redução da violência no ambiente escolar e, conseqüentemente, social. Todavia, para que isso ocorra é importante que professores e demais atores da escola possam buscar o entendimento dos fatores que levam as crianças a comportamentos violentos (Lima, 2012).

No momento em que compreendemos a importância do papel dos professores na escola, para reduzir a violência entre as crianças ou dessas com os demais atores na instituição, é preciso não apenas vitimá-las no ambiente escolar, sendo essencial a percepção sobre os aspectos que geram um comportamento violento (Williams et al., 2010).

A preocupação com a violência vivenciada nas escolas se encontra relacionada ao fato de que as mesmas deixam sequelas, isto significa que:

Além das marcas físicas, não podemos deixar de destacar que a violência deixa sequelas emocionais, podendo prejudicar muitas áreas do desenvolvimento da criança: o aprendizado, as relações sociais, enfim o desenvolvimento pleno do indivíduo, exercendo impacto a curto e a longo prazo, com repercussões não só na família, mas se estabelecendo também à escola e toda sociedade (Noronha, 2011, p. 30).

Podemos observar que a violência vivenciada na escola não permanece unicamente naquele ambiente, torna-se um instrumento que se propaga para fora dos portões escolares e, vertiginosamente adentra as famílias e a sociedade, deixando sequelas na vida do indivíduo que age com violência e, também, das pessoas que são vítimas de tais ações. Desse modo, atenta-se que o ser criança sob a manifestação da violência deixa sequelas que podem gerar problemas para toda a vida inclusive na fase adulta.

A escola é uma instituição que deve estar preparada para identificar os fatores de violência e, ao mesmo tempo, buscar soluções para reduzir essas ações, sem, contudo, criar estratégias que possam penalizar o desenvolvimento da criança. Sobre essa temática temos que:

A violência tem como pressuposto a representação de que a criança é alguém que somente age sob o medo, a disciplina e a intimidação, devendo aceitar intolerância do dominante. O lugar da criança, ao longo da história, foi desenhado como lugar de objeto, de incapaz, de menor valor. Esse lugar é mantido com estratégias que forma crianças e adolescentes a serem obedientes sem discussão, a se submeter, por meio de punições que castigam qualquer desvio dessa ordem estabelecida de cima para baixo (Faleiros & Faleiros, 2008, p. 37).

Consideramos o entendimento de que a escola como ambiente de desenvolvimento da criança não pode ter essa concepção de que a criança deve ser subjugada e, tratada enquanto incapaz ou como indivíduo de menor valor, cabe sim, estratégias capazes de desenvolver a criança gerando um ambiente em que o respeito e educação possam superar quaisquer outras conotações, que possam ser degradantes para as crianças. Não há que se tratar a criança como sujeito da violência nas escolas, mas, como sujeito de direito, de transformação e de desenvolvimento.

A violência vivenciada pelas crianças, em todos os ambientes em que se encontram inseridas, é um forte estressor capaz de gerar limitações ou impedimentos para o seu desenvolvimento, por isso, deve ser combatida, mas, para que isso ocorra, primeiramente, a criança precisa ser reconhecida de forma que os professores, pais ou responsáveis possam buscar a implantação de medidas eficazes e capazes de extirpar os quadros de violência em todos os ambientes (Nunes & Sales, 2016).

Contemplamos o entendimento de que a criança é um ser que, de modo inocente, deixa aflorar seus sentimentos e, às vezes apresenta-se agressiva como forma de demonstrar as suas contradições de sentimentos e vivências, que podem ser reflexos das suas relações familiares e sociais, desse modo, é importante observar a criança intra e extraescolar enquanto sujeito de direito (Winnicott, 2012).

Podemos assim considerar que a escola pode ser instrumento facilitador ou dificultador da vida dos indivíduos, que constitui um processo de influência no ambiente em que o sujeito se

encontra inserido, como é o caso da criança. Isto porque a escola é um espaço social em que ocorrem situações de indisciplina ou até mesmo de violência, nos quais educadores, e toda a equipe gestora e de funcionários, precisam compreender e restabelecer a ordem sem que para isso seja necessário utilizar mais violência (Vergna, 2016). Afinal, as crianças no Brasil são cidadãos munidos de direitos e, especialmente, do direito de proteção, respeito e valorização.

CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Entre todas as maldades do ser humano a violência é a mantenedora de toda a sua dor e sofrimento”.

Jairo Backes.

As opções metodológicas de construção da pesquisa foram escolhidas de forma que fosse possível trabalhar as questões relacionadas a compreensão sobre a representatividade da violência existente no ambiente escolar, a partir da percepção da voz das crianças e de sua interpretação lúdica, com base em desenhos, e representações visuais e audiovisuais.

Ao refletirmos sobre a metodologia utilizada para a composição deste estudo, tendo como foco a execução da pesquisa com crianças, temos como primeiro ponto a identificação do caminho metodológico realizado, de forma que fosse possível o alcance dos objetivos propostos na pesquisa para chegarmos à efetivação do projeto de doutoramento. Nosso caminho teve como objeto a compreensão acerca das concepções de violência, que as crianças pequenas constroem, por meio das relações que estabelecem na escola com outras crianças e com a professora, quando apresentamos a partir de observação, análise e registro os tipos de violências que as crianças participantes da pesquisa vivenciam na escola.

Ponderamos que a dificuldade em compreender a violência no âmbito escolar se encontra no fato de que o conceito de violência não é estático e, se apresenta em constante estado de transformação. Neste sentido, observamos que diversas atitudes e comportamentos que eram considerados normais há mais de uma década, hoje são concebidas como formas de violências que devem ser tratadas no ambiente escolar como forma de expressão de violência das crianças (Abramovay et al., 2002).

Atentamos para a complexidade do conceito sobre violência e, especialmente, sobre sua identificação no ambiente escolar, por isso, no contexto de desenvolvimento da tese de doutoramento houve a realização das seguintes etapas: mapear as condições em que acontecem conflitos entre as crianças; conhecer quais os tipos de violência presentes na escola de crianças da Educação Infantil; estabelecer durante a pesquisa as categorias de violência ocorridas no cotidiano escolar da Educação Infantil; compreender em quais situações acontecem violência no

ambiente da Educação Infantil e compreender as concepções de violência das crianças. Assim, os atores focos da pesquisa de campo foram as crianças, porém, também foi necessária a voz dos adultos, sendo que para isso os atores participantes do estudo foram os pais, professores e demais funcionários da instituição escolar escolhida como alvo do levantamento de informações, ou seja, a Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa.

Ao levantarmos os questionamentos sobre a violência na escola é importante observar o entendimento de Abramovay (2015, p. 8) de que: “A escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que se refletem no dia a dia. (...)”. Podemos inferir que existem diferentes tipos de violências praticadas nas escolas, que acabam por fragilizar as relações entre as crianças, como o *bullying* e as brincadeiras ludoagressivas, esta última com a demonstração de poder e violência física.

A ocorrência de violência nas escolas em todo o Brasil é observada como um dos problemas que vem gerando desinteresse de crianças e adolescentes pelo ambiente escolar. Essa cruel realidade foi analisada a partir de uma pesquisa realizada em escolas das capitais de Belém-Pará; Belo Horizonte-Minas Gerais; Fortaleza-Ceará; Maceió-Alagoas; Salvador-Bahia; São Luiz-Maranhão e Vitória-Espírito Santo, em que foi constatado que 69,7% dos estudantes responderam ter presenciado algum tipo de violência na sua escola nos últimos doze meses (Abramovay et al., 2016).

Neste sentido, cabe aqui apresentarmos o domínio da pesquisa considerando o caminho metodológico que foi percorrido com a intenção de realizar o estudo etnográfico buscando observar a voz (ações) das crianças de uma escola infantil no Brasil sobre a violência, bem como, a percepção dos demais atores da comunidade escolar (adultos).

O aporte teórico-metodológico da pesquisa, que trilhamos para o desenvolvimento desta tese de doutoramento foi a Sociologia da Infância, pois nossas pesquisas apontaram que os estudos sobre a violência no ambiente escolar sob a percepção das crianças enquanto um espaço no debate teórico sociológico é reduzido, tendo em vista que a maioria dos estudos de mestrado e doutorado buscam escutar, unicamente, as vozes dos adultos e como eles observam a violência no ambiente escolar.

Quando iniciamos o estudo tendo como base a Sociologia da Infância foram percebidas características dos estudos nessa abordagem, sendo que da mesma forma que o estudo de Faria & Finco (2020), levantou-se questionamentos dos motivos que levam as pesquisas na Sociologia da Infância permanecer com o passar do tempo à margem dos estudos no campo sociológico,

levantando se essa marginalidade se encontra no fato de que a situação das crianças nas sociedades contemporâneas é de marginalidade em relação aos adultos, ou seja, à voz das crianças é calada nas instituições, inclusive no ambiente escolar.

Questões acerca da Sociologia da Infância em todo o mundo foram amplamente discutidas no XVI Congresso Mundial de Sociologia da ISA, no ano de 2006 e, posteriormente, os trabalhos do referido Congresso foram a base da elaboração do artigo: “Continuam as desigualdades: a infância entre influências globais e tradições locais” (Bühler-Niederberger & Krieken, 2008), sendo que no referido trabalho foi analisada a situação da infância em diversos países pelo mundo, como na África do Sul, Taiwan, Etiópia, Alemanha, Suécia e Itália, confirmando o entendimento sobre a condição real da criança e de estudos no campo da Sociologia da Infância, abordagens que desde 2005 já traziam estas mesmas perspectivas de estudo (Faria & Finco, 2020).

No Brasil, desde a primeira década dos anos 2000, observamos um aumento de estudos sobre a Sociologia da Infância e o seu papel nos estudos sobre a infância e sobre a educação infantil, sendo que anteriormente, outras pesquisas foram realizadas, como o estudo de Florestan Fernandes, em 1961, porém, o foco temático era sobre as culturas infantis. Observou-se, que entre as décadas de 1960 e 1980, os estudos realizados na Sociologia da Infância tinham foco nas questões de desigualdades social em que as crianças estavam inseridas, isto é, as pesquisas com crianças eram realizadas com foco de observação de sua realidade socioeconômica, considerando as possíveis situações de risco ou nos limites da marginalidade e, quando os estudos entravam no campo escolar tratavam prioritariamente da própria escola e não das crianças (alunos). É preciso observarmos o entendimento de Castro & Kosminsky (2010, p. 213) de que: “em ambos os casos, as crianças não eram vistas como cidadã participante, mas como objeto de proteção, cuidado e controle, vitimizadas ou não pelas circunstâncias”.

Entre o final da década de 1990 e o limiar dos anos 2000, a pesquisa sobre a infância ganhou outro foco, especialmente, no Brasil, em que a Constituição Federal de 1988 e o ECA de 1990 trouxeram uma visão mais humanizada das crianças e adolescentes, bom como a presença de órgãos internacionais tornou-se mais forte, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organizações não Governamentais Internacionais (ONGs), levantando interesse de antropólogos e historiadores, sobre a criança enquanto cidadã de direitos. No entanto, considera-se o fato de que é pouco abrangente os estudos na Sociologia da Infância, com baixa produção de artigos científicos (Castro & Kosminsky, 2010).

Nessa lacuna científica de estudos sobre a Sociologia da Infância Sarmiento (2005) vem explorando as questões sobre essa realidade no Brasil, trazendo sobre o aumento de estudos e de conhecimento sobre a infância no mundo científico. Com o mesmo propósito de trazer à luz estudos sobre a criança, a pesquisadora francesa Régine Sirota vem debruçando-se sobre os estudos da criança, desde o início desde o final da década de 1990, com maior ênfase a partir do ano 2001, resgatando as características da infância na área das Ciências Sociais (Voltarelli, 2017).

A primeira década dos anos 2000 foi marcada pelo crescimento do número de estudos científicos elaborados na área da Educação Infantil, com publicações realizadas por: Cruz (2008), Faria (2007) e Sarmiento & Gouvea (2009), estudos que tratam sobre as crianças sob as perspectivas de interações e brincadeiras das próprias crianças em seu ambiente de creches e escolas de educação infantil, trazendo as falas e ações das crianças, evidenciando que tais pesquisadores atuam com base teórico-metodológico na Sociologia da Infância.

Observamos na apresentação do caminho do domínio da pesquisa que a Sociologia da Infância tem sido frequentemente referida em pesquisas de mestrado e doutorado, especialmente, no que se relaciona aos elementos presentes no campo da Educação Infantil. Assim, segundo a análise ao II Seminário de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), foram identificados diferentes estudos nessa área e, em pesquisa realizada por Silva et al. (2010) foram realizados levantamentos que localizaram 322 (trezentos e vinte e dois) grupos de pesquisa, dos quais 182 (cento e oitenta e dois) na área da educação e, somente 13 (treze) da Sociologia.

Na realização de uma leitura no documento da Política Nacional de Educação Infantil (2006) do Ministério da Educação (MEC), Castro & Kosminsky (2010), consideraram que as políticas no Brasil direcionadas para as crianças são construídas em uma base frágil em relação ao conhecimento na área da Sociologia da Infância, muito embora, o referido documento traga alguns conceitos presentes na Sociologia da Infância, como o entendimento da criança enquanto ator social, produtora de cultura e cidadã de direitos.

Em relação ao campo de pesquisa para a construção da presente tese de doutoramento citamos o encontro, no decorrer do mapeamento dos grupos que trabalham/utilizam a Sociologia da Infância em suas pesquisas, um número de 25 (vinte e cinco) grupos encontrados no Diretório do Grupo de Pesquisa (DGP)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Constatamos que, enquanto a Sociologia da Infância nos países do hemisfério norte, como, por exemplo, EUA, Canadá, Portugal, Espanha e Alemanha, vêm realizando produções científicas (artigos e demais publicações), além de debates sobre a Sociologia da Infância e, especialmente, a criança nesse

contexto, observamos que no Brasil este tema é uma oportunidade de investigação pouco explorada, especialmente, no que se relaciona ao objetivo de conhecer as crianças, observando suas experiências cotidianas no ambiente escolar; suas múltiplas linguagens, além de conhecer suas concepções, brincadeiras e interações.

Para construirmos a presente tese de Doutorado em Estudos da Crianças na especialidade de Infância, Cultura e Sociedade e descritor Sociologia da Infância foi realizado um mapeamento e trouxemos à luz a importância sobre o estudo considerando o pouco contingente de trabalho científico sobre essa temática. Observamos que no ano de 2006 foi realizada uma publicação no Estado de São Paulo, que tratou da violência na escola, todavia, não trabalhou o viés da criança da Educação Infantil. Em 2011, com o trabalho “Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem”, que foi o estudo de Rita de Cássia Souza Nascimento para a sua tese de doutorado, estudo em que foi possível verificarmos questões relativas à violência psicológica.

Em 2012 encontramos a tese de doutorado de Meire Virginia Cabral Gondim, intitulada “Modelos Cognitivos: Um Estudo Intercultural das Concepções de Violência em Jovens Brasileiros e Franceses”, em que foram trabalhadas as concepções de jovens entre 11-13 anos. Em uma última publicação encontrada dos autores Barbosa et al. (2017), verificamos que se trata de uma pesquisa que analisa as lutas de crianças, em que é esclarecido as diferenças entre *bullying*, violência e agressividade, no entanto, o referido estudo não traz as concepções de violência das crianças.

Nesse sentido, a partir do caminho metodológico traçado no decorrer da construção do campo de pesquisa da presente tese de Doutorado, percebemos que os estudos sobre as crianças, especialmente, no que tange às questões que permeiam a concepção de violência, apresentam o olhar do adulto, não ocorrendo investigações que tomam a criança pequena como ator no processo da pesquisa, considerando sua voz, ação essa usada de forma central neste estudo.

4.1 Contexto Estrutural da Pesquisa

Antes de trazermos o desenho metodológico desta tese é essencial apresentarmos a importância em realizar estudos no campo da Sociologia da Infância, de forma que a criança seja a protagonista, considerando que:

A infância interroga as ciências sociais. Como categoria geracional, ela é marcada pelas transformações da contemporaneidade, as quais influenciam seu estatuto social. Por outro lado, as crianças também modificam-se e interpretam essas mudanças posicionando-se perante elas (Carvalho, 2015, p. 47).

De certo modo, o que percebemos, é um processo de transformação em que o adulto passa a tratar diferente as crianças, isto porque, segundo Vilarinho (2004, p. 205): “No contexto social e acadêmico, estamos a viver tempos de mudança. Tempos de mudança no que respeita ao olhar as crianças e a infância e tempos de mudança social (...)”.

Trazendo à tona a importância de realizar pesquisas com crianças, temos que o desenho metodológico da presente tese de doutoramento foi construído segundo o demonstrativo da figura 2:

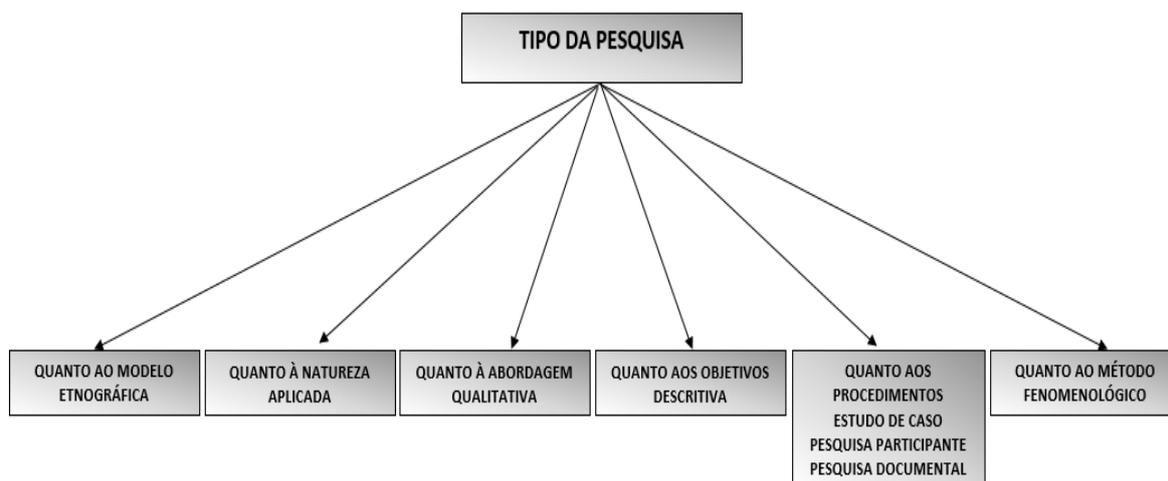


Figura 2 – Desenho metodológico

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao modelo nossa pesquisa é do tipo etnográfica, ou seja, segundo Severino (2017) é um tipo de estudo que tem como meta conhecer o cotidiano da pessoa ou grupo estudado. E, no caso específico desta tese de Doutorado, a pesquisa etnográfica teve como meta conhecer a realidade cotidiana das crianças pequenas de uma escola pública de Rondonópolis-MT, em relação à violência.

O tratamento acerca do contexto de violência nas escolas não é construído de forma simples, sendo que a pesquisa etnográfica requer a escolha de caminhos metodológicos que, no caso específico dessa tese, foram apropriados para escutar, brincar, observar, fotografar, filmar, gravar, desenhar e cantar no cotidiano de uma turma da educação brasileira para compreender as concepções de

violência. Assim, foi possível evidenciarmos os fatores que geram e são gerados por esse quadro de violência existente entre os alunos, enquanto crianças.

Ao trabalhar sobre o modelo de pesquisa etnográfica é preciso observar:

A etnografia com crianças gera permanentemente dilemas ético-metodológicos que exigem do(a) pesquisador(a) uma postura de reflexividade metodológica acerca dos acontecimentos experimentados e negociados no trabalho de campo. (...). Compreende-se que tais dilemas são agudizados no contexto em que a etnografia acontece, no sentido em que incorporam algumas das complexidades sociais que afetam as experiências da infância nas sociedades ocidentais, contemporâneas, interpretadas como “sociedade de risco” (Rosa & Ferreira, 2019, p. 249).

Em nossa pesquisa etnográfica buscamos desenvolver práticas metodológicas, que tomaram as crianças como sujeitos participativos do processo, o que trouxe um método complexo que precisou ser amparado na Sociologia da Infância, que propõe a compreensão de maneira crítica e consciente, de que a participação das crianças requer mudanças na ênfase dos métodos, nos recursos para coleta de dados e nos temas que foram pesquisados.

Ao tratarmos sobre o estudo da realidade em relação às vivências de violência na escola, observamos que:

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é uma campos de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 78).

Podemos apresentar a etnografia como recurso privilegiado para a investigação, na qual a pesquisadora e as crianças pesquisadas necessitaram construir vínculos. Deste modo, aponta-se o entendimento de que: “a etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e os valores que nos integram a vertente cultura” (Sarmiento & Gouvea, 2009, p. 247). Devido à necessidade de conviver durante um longo período de tempo com o(s) sujeito(s) da pesquisa, um ano letivo, para conhecer a cultura e, posteriormente, descrever densamente o cotidiano escolar, este trabalho foi construído a partir do modelo etnográfico.

Configuramos o entendimento de que desenvolver uma pesquisa inspirada na etnográfica no campo do estudo das crianças na Sociologia da Infância foi possível nossa compreensão ao fato de que os significados e fenômenos que compõem as relações das crianças com os adultos estão presentes no contexto da escola e podem ser reflexos ou refletores da condição de violência vivenciada pelas crianças na sociedade.

Aqui adentramos no relevante entendimento de Corsaro (2011), de que a criança é um sujeito que apreende e constrói o mundo de modo singular e diferente do que os adultos, nesse sentido, é preciso pensarmos a infância em sua relação com a cultura e, especialmente, como a criança atribui significados ao mundo e como interpreta e reproduz a sua vida social, inclusive no ambiente escolar.

Quanto ao desenho metodológico traçado, consideramos enquadrar nossa pesquisa quanto à sua natureza de aplicada, sendo que no entendimento de Gil (2010) este tipo de estudo tem o potencial de gerar conhecimentos para a aplicação prática, de forma que possa ser dirigido para a solução de problemas específicos presentes em públicos com características similar ao estudado.

Ao apresentarmos o tipo de pesquisa desenvolvido quanto à abordagem, pontuamos que esta tese de doutoramento é qualitativa. O alicerce de nossas reflexões sobre a construção dos estudos nos levou a uma abordagem qualitativa, que objetiva uma compreensão mais ampla sobre os aspectos que envolvem a ocorrência do fenômeno observado, permitindo para a pesquisadora compreender significativamente o que foi analisado, gerando um conhecimento mais amplo sobre o tema (Santos Filho & Gamboa, 2017).

No que tange aos objetivos traçados nossa pesquisa é do tipo descritiva, ou seja, são aqui apresentadas as características de determinada população (crianças pequenas) e fenômenos (violência no ambiente escolar), a partir de uma técnica padronizada de coleta de dados, ou seja, foi utilizada a observação sistemática, sendo que no entendimento de Gil (2010) as pesquisa descritivas são de excelente contexto acadêmico para o desenvolver estudos no campo social.

Para desenvolvermos o estudo foi preciso trilharmos caminhos, que nos possibilitassem a construção densa de detalhes e informações que responderam aos objetivos específicos da pesquisa: mapear as condições em que acontecem conflitos entre as crianças; conhecer quais os tipos de violência presentes na escola de crianças; compreender em quais situações acontecem violência no ambiente da Educação Infantil.

Aqui precisamos trazer o entendimento de Corsaro (2011), acerca do fato que a criança afeta e também é afetada pela sociedade da qual faz parte, assim, cabe a necessidade de meditarmos sobre a agressividade representada nas brincadeiras infantis, tendo em vista que as crianças a partir de

brincadeiras ludoagressivas podem refletir o que vivenciam no seu cotidiano no ambiente familiar, no campo cultural ou social na qual a criança experencia duas relações e vivências.

Ao apresentarmos o tipo da pesquisa aqui realizada considerando os procedimentos adotados, apontamos a existência de três tipos de pesquisas, o estudo de caso, a observação participante e a pesquisa documental. Também adotando a postura de observação participante, Barbosa et al. (2017), realizaram seu estudo e se envolveram com o grupo social da escola, buscando conhecer o cotidiano da referida instituição. O estudo realizado se alicerçou no princípio da “entrada reativa”, proposta por Corsaro (2011), quando o pesquisador realiza sua pesquisa inserido de modo discreto e não invasivo no ambiente das crianças, de forma a observar como as crianças reagem à presença do pesquisador.

A necessidade de aprofundar o entendimento sobre o contexto da educação formal de crianças pequenas, para melhor compreender suas concepções de violência nos orientou para a escolha do estudo de caso, por ser um tipo de estudo que permite penetrar na realidade social e descrever a complexidade de um caso concreto, desvelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determina situação ou problema, focalizando-o como um todo. Ao tratarmos sobre esse tipo de pesquisa, tem-se que:

A escolha depende em grande parte de sua questão de pesquisa. Quanto mais suas questões procuram explicar alguma circunstância presente (por exemplo, “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante. O método também é relevante quando suas questões exigirem uma descrição ampla e “profunda” de algum fenômeno social (Yin, 2010, p. 24).

O estudo de caso nos apresentou propício para atender às necessidades da pesquisa de doutoramento, que buscou apreender os modos explícitos e implícitos dos sistemas que regulam ou favorecem as relações entre crianças e essas e os professores, além das relações entre crianças e adultos, que atuam na escola pesquisada nas manifestações, nas ações e na produção das culturas infantis sobre violência.

Nesse contexto, apontamos o entendimento de Gil (2008, p. 73) de que o estudo de caso é: “(...) caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

No que se refere a observação participante pontuamos que o presente estudo foi construído a partir da observação participante; análise documental; caderno de campo; portfólio demonstrativo; desenhos das crianças; registro fotográfico; gravação audiovisual e entrevista semiestruturada com os pais.

Executamos a observação participante de forma a possibilitar o conhecimento do cotidiano das crianças na escola, para isso foram necessárias visitas que permitiram à análise das relações e nos modos como elas se relacionam no contexto da Educação Infantil, no que se refere a violência durante as brincadeiras, os diálogos e nas escolhas dos artefatos escolares.

Sobre a observação participante tem-se o contexto de que:

[...] produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças e concretas, em particular voltadas para os marginalizados (Demo, 2008, p. 8).

Ao analisarmos as considerações de Demo, ponderamos que a observação participante é uma forma de interação entre o pesquisador e a coisa pesquisada, dando origem a um processo de aproximação, que permite uma forma de observação mais ampla e, conseqüentemente, voltada para o aprofundamento do que foi analisado, considerando o conhecimento das vivências das crianças na escola, com relação à evidência da violência.

No momento em que trazemos uma pesquisa que traz a criança no contexto da violência escolar é importante observarmos que:

(...). No Brasil, a persistência das fortes desigualdades sociais faz das crianças o grupo etário mais afetado pela pobreza e pela violência geradas por essas desigualdades. No quadro dos problemas sociais urbanos, é fundamental destacar que a cidade é fragmentada e desigual, e essa fratura social, na cidade, cria condições sociais e de vulnerabilidade ainda maiores para as crianças pobres (Carvalho, 2015, p. 65).

Junto ao estudo de caso e a observação participante foi realizada uma pesquisa documental que constituiu uma importante forma de coleta de dados para o desenvolvimento da tese de doutoramento. A pesquisa documental realizada se embasou na análise de documentos distribuídos

em categorias: escolares (incluindo todos aqueles produzidos pela escola no intuito de orientar a ação dos professores e organizar o trabalho na instituição, como, por exemplo, Projeto Político Pedagógico (PPP) (Anexo A), diários de classe e atas de reunião); docente (abrangendo planejamento de ensino e planos de aula, atividades propostas para as crianças e registros nos cadernos de campo) e discente (artefatos infantis no contexto escolar).

Compreendermos que existem diferenças entre os tipos de pesquisa segundo sua metodologia de coleta de dados. Assim, é relevante salientar que existem pesquisadores e até teorizadores que confundem a pesquisa bibliográfica com a documental, porém, essas se distanciam segundo a própria natureza da fonte, como se observa no entendimento de que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008, p. 51).

Dentre as fontes de pesquisa documental temos o caderno de campo, que teve como objeto escrever o que se observava e, em casa, reorganizar as anotações tecendo comentários que complementassem os fatos vivenciados. Para que no momento da triangulação de dados, fosse possível ter este instrumento lado a lado com a tese para elaborar interpretações mais fidedignas com a cultura infantil e a violência vivenciada.

No que se refere ao método de construção desta tese de Doutorado o estudo, como apresentado na figura 2 foi estruturado a partir do Fenomenológico, que de acordo com Triviños (2009) é um método preconizado por Husserl, que busca conhecer a realidade enquanto construída socialmente, analisada, compreendida e interpretada. Nesse método o sujeito/ator tem importância no processo de construção do conhecimento, sendo que na presente tese o sujeito/ator são as crianças pequenas da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa e sua concepção de violência.

Para a compreensão mais ampla acerca do que foi realizado, o quadro 1 traz em seu demonstrativo os métodos e técnicas utilizados para a efetivação da pesquisa, como se observa a seguir:

Métodos	Técnicas de Pesquisa	Técnicas de Análise
Estudo de Caso	Pesquisa documental Observação Entrevista com professores Entrevista com familiares	Análise de conteúdo
Etnografia	Imersão longo no campo (1 ano letivo) Narrativas das crianças Registro fotográfico (pela pesquisadora e pela criança) Desenhos das crianças Caderno de Campo	Análise de conteúdo
Observação Participante	Portfólio Observação no ambiente da escola Fotografias das crianças e tiradas pelas crianças Desenho e narrativas das crianças sobre a sua concepção de violência Oficina de desenhos Contaçao de histórias Oficinas de teatro e música Visita de campo com as crianças pela cidade Circuito de atividades psicomotoras	Análise de conteúdo

Quadro 1 – Quadro síntese dos métodos e técnicas

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo o demonstrativo do quadro 1 em cada método foram aplicadas técnicas de pesquisa e análise diferentes, com cada uma das técnicas de pesquisa e de análise utilizadas de forma a permitir o melhor aproveitamento do método escolhido. A partir dos métodos escolhidos foram coletados dados sobre as vivências de agressividade e violência das crianças, enquanto atores protagonistas da pesquisa.

4.2 Papel do Investigador Etnográfico na Pesquisa com Crianças da Educação Infantil

Como temos vindo a referir, realizamos um estudo etnográfico com crianças. Assim, trilhamos caminhos que possibilitaram a construção densa de detalhes e informações que responderam às questões presentes no início de nossa investigação. Nesse sentido, podemos considerar que a etnografia é um recurso metodológico privilegiado, que favoreceu o desenvolvimento de todos os processos e etapas da investigação, em que foi necessária a construção de vínculo entre pesquisadora e pesquisados. Desde modo, importante é a concepção de Sarmiento de que.

A etnografia impõe, deste modo, uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sócio-cultural) das dinâmicas da acção que ocorrem nos contextos escolares (Sarmiento, 2011, p. 16).

Quando falamos de pesquisas com o uso da etnografia com crianças é importante que possamos dialogar sobre a necessidade de um olhar investigativo do pesquisador para os símbolos e suas interpretações como contempla Sarmiento (2011), além de observarmos os aspectos éticos trabalhados por Rosa & Ferreira (2019), sendo que tal método exige do pesquisador reflexividade metodológica.

Este processo de construção de relação entre a pesquisadora e as crianças pesquisadas foi realizado no período de 20 de fevereiro de 2019 a 20 de dezembro de 2019, quando foram realizadas as coletas após a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). Assim, durante um longo período de tempo, estivemos com as crianças e os adultos que formam a comunidade escolar da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, que foi o lócus da pesquisa, para conhecer a cultura descrever densamente o cotidiano escolar na concepção da criança em relação ao seu entendimento do que é a violência.

Nesse sentido, compreendemos a etnografia enquanto importante fonte de pesquisa, além de constituiu um tipo de estudo amplamente executado no campo da Sociologia da Infância. Temos que:

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E – melhor ainda – com

sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível (Fonseca, 1999, p. 58).

Consideramos que o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho etnográfico no campo dos Estudos da Criança foi possível pelo fato de nos permitir compreendermos os significados e os fenômenos que compõem as relações das crianças com adultos e trabalharmos a Sociologia da Infância trazendo as importantes vozes e concepções das crianças sobre a violência.

O estudo etnográfico que realizamos tem como estratégia metodológica a observação participante do cotidiano das crianças na escola, com vistas à análise das relações e nos modos como elas se relacionam no contexto da Educação Infantil no que se refere à violência durante as brincadeiras, os diálogos, as narrativas e as escolhas dos artefatos escolares.

A qualidade do estudo etnográfico está intrinsicamente relacionada com a capacidade da pesquisadora de se envolver com o seu público pesquisado e, no caso específico, desta tese de doutoramento o interesse da pesquisadora em investigar e conhecer a história e a condição social das crianças. Além disso, estivemos envolvidas com ações para a pesquisa das concepções de violência pelo viés de crianças em suas relações cotidianas no âmbito escolar, o que nos levou a escolher uma professora que tivesse envolvimento histórico com a educação, com a infância, com a pedagogia e com a escola lócus da pesquisa. Nesse sentido, é que foi escolhida a Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, por atender crianças de 4 a 11 anos e várias professoras que atuam nela desde de sua criação. O fato é que enquanto pesquisadora também atuamos, como professora nesta escola de educação desde 2004, com mais de uma década de envolvimento com esta comunidade escolar, viabilizou minha inserção no campo de pesquisa e a interação com crianças e adultos.

O fato de que este estudo se tratou de uma pesquisa etnográfica e, consideramos que os pesquisadores etnográficos necessitam atuar de forma dinâmica junto ao participante da pesquisa, por isso, nos envolvemos no cenário escolar de forma que tivéssemos a oportunidade de construir vínculos afetivos com as crianças e adultos da escola, de modo que essa aproximação permitisse a liberdade para que todos agissem naturalmente, trazendo o seu brincar e o seu fazer pedagógico, respectivos papéis de crianças e professores, para que pudéssemos compreender o conceito e vivências cotidianas da violência.

O nosso papel enquanto pesquisadora etnográfica na construção deste estudo com crianças da Educação Infantil nos possibilitou trazer uma escuta às vozes das crianças com seriedade e respeito a

cada criança, entendendo que elas possuem várias linguagens para expressar seus pensamentos, desejos e necessidades buscando, juntamente com a equipe diretiva da escola e a professora, analisarmos as atividades lúdicas no cotidiano escolar, bem como, observar as brincadeiras ludoagressivas além das narrativas das crianças sobre violência.

Todos os nossos passos enquanto pesquisadora etnográfica foram dados considerando sempre o cuidado com a voz da criança e com as informações dos adultos e documentais coletadas, considerando o desenvolvimento da pesquisa sob a base da ética na pesquisa com crianças, que fundamentam tanto o desenvolvimento de pesquisas no Brasil quanto em Portugal.

4.2.1 Estudo de Caso

As estratégias de investigação para o desenvolvimento da presente tese de Doutorado tiveram início com a solicitação de autorização de pesquisa a diretora da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa (Apêndice A) e a declaração de autorização da diretora (Apêndice B). Além da realização de atividades que se alicerçaram em uma perspectiva participativa, com as narrativas das crianças, que foram contactadas após a assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido de seus pais (Apêndice C) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice D).

Utilizamos como método de investigação um estudo de caso etnográfico, que ouviu a voz das crianças, realizou observações no cotidiano da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, bem como, foram coletadas informações junto aos funcionários da referida escola (Apêndice E).

O estudo de caso qualitativo realizado, nos possibilitou dar voz e vez às crianças considerando suas vivências e envolvimento nas relações sociais existentes, essa postura de dar voz para as crianças nos remete ao ideal democrático nas pesquisas com crianças, afinal, os estudos, em sua maioria, dão voz aos adultos acerca das crianças. Todavia, consideramos essencial que a pesquisa pudesse caminhar pelas estradas da abordagem qualitativa, que de acordo com Trivinos (2009, p. 130) é: “um dos grandes postulados da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamentos à vida das pessoas”.

Consideramos a pesquisa qualitativa como o melhor caminho metodológico para a construção deste estudo, pois, ao observarmos a perspectiva Silverman (2009) sobre este tipo de pesquisa, tem-se a efetividade em ter um olhar qualitativo para a realidade das crianças. Sobre a abordagem qualitativa

Silverman (2009, p. 110) tem-se a compreensão de que: “um dos pontos fortes da pesquisa qualitativa é sua capacidade para acessar de imediato o que acontece no mundo – isto é, examinar o que as pessoas de fato fazem na vida real, em vez de lhes pedir para comentar a respeito”.

Nas ponderações de Severino (2017) no momento em que o pesquisador escolhe o estudo de caso com abordagem qualitativa, possibilita um caminho metodológico com maior interação entre o pesquisador e a coisa estudada, constituindo uma forma profunda de análise e, conseqüentemente, menor superficialidade no estudo executado.

Ao tratarmos sobre a pesquisa qualitativa tem-se na concepção de Creswell que:

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados (Creswell, 2010, p. 26).

A pesquisa qualitativa é mais completa, visto que envolve a relação do pesquisador com a coisa pesquisada, bem como busca subsídios para que o conhecimento seja sempre construído ou reconstruído, abrindo novos espaços para interpretações antes não percebidas seja em fenômenos sociais já analisados ou não conhecidos. E no caso específico de nosso estudo, a abordagem qualitativa nos direcionou para a construção de narrativas e estudos que trouxeram a voz das crianças sobre a violência.

4.2.2 A observação participante com crianças

A observação participante segundo o entendimento de Demo (2008) é um tipo de pesquisa que possibilita o engajamento do pesquisador, com uma proximidade de relação e observação sobre a pessoa ou fenômeno estudado. Assim, consideramos que no caso da tese de Doutorado aqui apresentada, a observação participante com crianças trouxe um olhar da pesquisadora voltada para dar voz às crianças pequenas e conhecer suas concepções de violência sob o seu vivenciar e representar.

No entendimento de Silva (2016, p. 49): “A observação participante exige que haja um envolvimento pessoal do observador no contexto prático, observando como um membro interno do grupo. Com isto, possibilita-se a compreensão das motivações, interesses e expectativas dos diferentes sujeitos”.

Dentre os instrumentos para a observação participante com crianças, temos: observação no ambiente da escola; fotografias das crianças e tiradas pelas crianças; desenho e narrativas das crianças sobre a sua concepção de violência. Todos os instrumentos usados permitiram a maior interação entre a criança enquanto ator da pesquisa e a pesquisadora como observadora e coletora de informações, essenciais para dar voz à criança sobre a sua concepção de violência.

É fato que, ao se tratar de pesquisa com crianças, nossa participação nas dinâmicas que envolvem o cenário escolar foi um pré-requisito para a construção de vínculos afetivos e, também, para a busca de aceitação e aproximação em suas brincadeiras e seus espaços coletivos, permitindo a nossa interação enquanto pesquisadora com o ator alvo das observações, tornando-se uma observação participante.

Em face do exposto, buscamos durante nossa investigação escutar as crianças com imparcialidade, de modo a entender que elas possuem várias linguagens para expressar seus pensamentos, desejos e necessidades juntamente com a equipe diretiva da escola e a professora, de forma que foi possível analisarmos o cronograma das atividades diárias anteriormente ao nosso estudo proposto, tendo como foco as seguintes atividades lúdicas: oficina de desenhos; contação de histórias; oficinas de teatro e música; visita de campo com as crianças pela cidade e, circuito de atividades psicomotoras, de modo que buscamos vivenciar com as crianças todos os momentos e perceber suas nuances referente às concepções para a discussão sobre a violência proposta em nosso estudo.

4.2.3 A voz das crianças e dos adultos

Para a elaboração desta tese de Doutorado, além das observações e escuta das vozes das crianças da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, também foi dado voz aos adultos, a partir de uma entrevista semiestruturada dos professores e funcionários da instituição escolar (Apêndice F), sendo que para a entrevista foi considerada a disponibilidade dos referidos colaboradores, com a execução da pesquisa em dias diferentes da inserção no campo com as crianças, para que elas pudessem ter a pesquisadora como aliada.

As entrevistas semiestruturadas são formas de coleta de dados amplamente utilizadas em pesquisas sociais em todo o Brasil, sendo segundo Severino (2017), uma importante forma de observar a realidade e a voz de componentes de um determinado grupo, considerando a importância em compreender as pesquisas além do simples elemento estatístico ou quantitativo.

Quando tratamos sobre este mecanismo de coleta de informação é relevante considerar que:

As entrevistas semi-estruturadas (*sic*) combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (Boni & Quaresma, 2005, p. 75).

No caso específico das entrevistas com as crianças nossa proposta foi que elas ocorressem sempre que houvesse um episódio relacionado a temática do presente estudo de tese de Doutorado. Assim, oportunizamos para as crianças material lúdico diversificado para que, por meio de desenhos, áudios e vídeos as crianças deixassem emergir suas concepções sobre violência. Nesse sentido, no decorrer da realização da pesquisa foram realizadas entrevistas informais em diferentes momentos e espaços da escola.

4.2.4 Registros fotográficos: imagens das crianças e feitas pelas crianças

O registro fotográfico é um importante procedimento metodológico na pesquisa com crianças, pois, tem a capacidade de auxiliar na construção de memórias, possibilita um olhar da imagem congelada, retratada pela fotografia, o que nos leva a considerar que é uma ação de ver e rever a cena por todos àqueles que compõem o contexto da pesquisa, principalmente, pelas crianças. Diante disto, ao desenvolvermos este estudo a leitura de imagens se apresentou como instrumento de aproximação da realidade sócio-histórica e cultural dos atores da pesquisa, ou seja, das crianças. Consideramos o

entendimento de que a fotografia pode ser compreendida como um instrumento capaz de reconstruir o próprio olhar do pesquisador diante da coisa pesquisada.

O uso da fotografia em estudos científicos constitui um processo de evolução, tendo em vista que:

As ciências sociais, por sua vez, que durante muitos anos relutaram em incorporar a fotografia como um meio confiável na prospecção de dados e até na apresentação das conclusões de uma pesquisa, já há pelo menos duas décadas rendeu-se definitivamente à força e à eficácia da imagem (fotografia, mas também o registro videográfico) para esses propósitos (Guran, 2012, p. 11).

Neste sentido, no processo metodológico de desenvolvimento desta tese consideramos que foram utilizadas as fotografias como instrumento para viabilizar a execução de um estudo científico tendo a imagem como fonte de coleta de dados. Destacamos que este método de coleta que vem despertando maior interesse de pesquisadores, caso similar ao registro videográfico, sendo que no presente estudo foram utilizadas as fotografias das crianças com imagem capturada pela pesquisadora além de fotografias feitas pelas próprias crianças, de modo a observar o cotidiano da escola a partir do olhar dos pequeninos.

Neste sentido, dentre o grupo de fotografias das crianças pela pesquisadora a figura 3 apresenta a professora em uma imagem com a sua turma, sendo que tivemos o cuidado de proteger os participantes do estudo mantendo o sigilo cobrindo na imagem os olhos de todos os indivíduos capturados pela imagem fotográfica.



Figura 3 – Crianças junto à professora

Fonte: Acervo da pesquisadora

Uma das primeiras imagens capturadas pela fotografia que apresenta as crianças e a professora, enquanto atores ativos da pesquisa estão representados na figura 3, quando em frente ao quadro a professora e os alunos posaram para a pesquisadora fazer a captura da imagem e iniciar sua pesquisa.

Ao fazermos uma observação à figura 3 podemos perceber que existem crianças, que posaram para a fotografia demonstrando felicidade, enquanto outras apresentam um olhar mais distante com representação de tristeza, sendo que neste primeiro contato foi possível observar que existem questões de violência, *bullying* e brincadeiras ludoagressivas no grupo. Com as imagens que capturaram as brincadeiras ludoagressivas são apresentadas nos resultados deste estudo.

Podemos considerar que um ponto de semelhança entre o *bullying* e as brincadeiras ludoagressivas é o emprego de violência. Porém, existem diferenças entre esses dois elementos, sendo que as brincadeiras ludoagressivas são formas de brincar que trazem em sua origem um processo de violência vivenciada ou reproduzida, mas, essas brincadeiras são realizadas em grupo e, por vezes, é um modo de expressão das crianças para o que observam no ambiente familiar e social. Muitos filmes e programas de diferentes meios de comunicação, como é o caso de filmes de super-heróis podem gerar entre as crianças brincadeiras ludoagressivas como a encenação de lutas. Já o *bullying* é um tipo

de violência mais elaborado, em que existe um processo de exclusão de uma pessoa, que é subjugada pelos demais, sofrendo chacotas, palavras e brincadeiras ofensivas e gerando um elevado nível de sofrimento psicossocial.

A solicitação da pesquisadora é que professora e alunos realizassem suas atividades cotidianas, para que ela e as crianças pudessem fotografar o cotidiano das crianças no ambiente escolar, sem a realização de interferências em um primeiro momento, como se observa na figura 4, imagem capturada pela criança K. K. de J. N., que se demonstrou radiante quando lhe foi solicitada a ajuda para registrar a imagem de seus pares junto à professora da turma, em atividade escolar cotidiana. Cabe aqui salientarmos que não foi programada a ação de captura da imagem pela criança, mas, foi deixada livre, para que pudesse trazer o seu olhar no momento em que fazia o registro fotográfico:



Figura 4 – Crianças em atividade escolar junto à professora

Fonte: Acervo da pesquisadora

Na figura 4 observamos que a professora está realizando uma atividade cotidiana com as crianças, sendo que alguns pontos nos chamou a atenção, como a disposição das carteiras em fila, gerando a compreensão de que a professora organiza a sala de aula de forma tradicional e, também, que nem todas as crianças demonstram interesse pelas atividades aplicadas.

É importante que ao observarmos o desinteresse de algumas crianças às atividades escolares, tenhamos o entendimento de que são diversos os motivos para a geração dessa atitude, como pontua

Melo (2010), como os casos de crianças com problemas cognitivos, emocionais, psicológicos, culturais e sociais e, inclusive pelos elementos no ambiente, como as brincadeiras ludoagressivas ou o *bullying*.

A figura 5 apresenta um momento de descanso das crianças em sala de aula:



Figura 5 – Crianças em momento de descanso em sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao observarmos que o ambiente de sala de aula era tradicional e não permitia a liberdade de expressão das crianças, levamos a proposta para a professora de trabalhar um ambiente mais acolhedor, por isso foram doadas para a escola algumas almofadas, bem como, a disposição das carteiras deixaram de seguir a rigidez anterior (figura 4) e foram dispostas em círculo (figura 5 e figura 6).

No dia em que foram levadas as almofadas as crianças demonstraram instantâneo interesse e, no intervalo, quando foram dispostas para que todos pudessem deitar e descansar, algumas crianças sentiram-se mais envergonhadas e preferiram ficar sentadas, porém, com o passar do tempo esse paradigma foi sendo quebrado.

A figura 6 traz a nova disposição das carteiras, que permitiram a redução da estrutura física de hierarquização:



Figura 6 – Crianças prestando atenção na explicação da professora

Fonte: Acervo da pesquisadora

Observamos que a nova disposição das carteiras causou interesse das crianças, bem como, foi analisado o rápido processo de aceitação, sentindo-se adaptadas ao novo modelo de estrutura física da sala de aula, as crianças aceitaram prontamente a nova disposição das carteiras, demonstrando para a pesquisadora que estavam abertas para as mudanças em sua rotina cotidiana.

O novo arranjo das carteiras proposto pela pesquisadora modelo Lua ou “U” facilita a aula expositiva da professora, bem como, proporciona para as crianças um arranjo mais confortável, no sentido que todos se encontram posicionados sem que fiquem atrás dos colegas, ou mesmo, que tenha como única visão a nuca do colega, como ocorre na disposição em fileiras individuais justapostas em linhas paralelas.

Além da nova disposição das carteiras, das almofadas e dos momentos de descontração da pesquisadora junto às crianças, algumas imagens capturadas apresentando as ações das crianças, demonstram as brincadeiras e individualidades de cada criança, como se apresenta na figura 7.



Figura 7 – Crianças em horário de intervalo brincando

Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 7 foi capturada por nós, enquanto pesquisadora, porque notamos o distanciamento desta criança dos demais colegas e, também, uma expressão de tristeza, sendo que de acordo com Santos (2018) os sentimentos de tristeza são reflexos de afetos negativos, que acabam aflorando na criança em suas convivências familiares e sociais. Precisamos considerar que este processo de tristeza gera provocações em outras dimensões como as cognitivas e sociais, gerando dificuldades da criança em se relacionar no ambiente escolar.

Ocorriam intervenções por nossa parte no sentido de trazer essa criança para as rodas de brincadeiras, mas, em todos os momentos percebemos a dificuldade de interação, a profunda tristeza e, inclusive momentos que afloravam outros afetos negativos como o medo e a raiva, que segundo Santos (2018) estão presentes no cotidiano de muitas crianças, inclusive no ambiente escolar.

Em outros momentos, o que buscamos fazer foi capturar imagens que trouxessem à tona as nossas intervenções realizadas enquanto pesquisadoras em um processo de observação participante e de construção de relações com as crianças, bem como, fosse possível as crianças capturar as imagens, como ocorre nas figuras 8 e 9:



Figura 8 – Crianças junto à pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora

Um importante ponto a ser trazido com relação a figura 8 é que ela foi capturada pela criança A. J. D. S., que ao sentar perto da pesquisadora pediu se podia fazer a imagem o que foi prontamente aceito, então ela se levantou e demonstrando alegria tirou várias fotos com a mesma imagem, sendo que no decorrer da elaboração deste estudo foi escolhida a que se apresentou mais nítida, com o descarte das outras três imagens realizadas.

Outra observação a ser trazida foi a fala de um dos meninos de que “meninas não sabem tirar fotos e que a A. J. ia fazer feio”, momento em que foi possível, para a professora e a pesquisadora, realizarem uma intervenção trazendo ao S. G. de S. que meninos e meninas podem “tirar fotos” muito bem e, que não haveria motivo para ele ficar triste, porque também teria essa oportunidade.

Foram capturadas imagens das crianças com a pesquisadora, sendo que na figura 8 foi tirada uma fotografia do grupo de crianças em sala de aula momento descontraído, mas, que demonstrou a tristeza de algumas crianças e a dificuldade de harmonização nas relações, sendo que ocorriam empurrões e discordância verbal sobre a posição de algumas crianças na fotografia.

Na sequência a figura 9 traz a representação da pesquisadora em um momento de descanso junto às crianças, sendo que a referida imagem foi capturada a partir de uma *selfie* realizada pela pesquisadora em um momento de observação participante.



Figura 9 – Crianças em momento de descanso com a pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora

Como podemos analisar na figura 9 duas meninas estão descansando perto da pesquisadora, no entanto, uma demonstra-se alegre e a outra menina mantém o semblante entristecido, sendo que momentos antes do descanso foram observadas algumas palavras desagradáveis para ela, o que constitui um processo de *bullying* comum no ambiente da escola.

Segundo o que pontuam Barbosa et al. (2011) as crianças passam muito tempo de sua vida escolar sofrendo ou fazendo *bullying* com os colegas, sendo que essas ações acabam afetando o desenvolvimento e aprendizado da criança, sendo uma condição por vezes ignorada no ambiente escolar ou familiar, o que gera maior dificuldade para eliminar esse tipo de violência entre as crianças. Além das fotografias das crianças feitas pela pesquisadora, houve também um momento em que foram capturadas imagens de fotografias feitas pelas crianças com o celular da pesquisadora, quando podemos observar a criança sob a ótica da própria criança.

Ao trazermos outras fotografias feitas pelas próprias crianças nosso intuito foi trazer o olhar da criança para o ambiente em que os próprios alunos estão inseridos, observando seus interesses e concepções da escola, a partir das imagens capturadas. Assim, a figura 10 traz uma das crianças que estava brincando no intervalo, sendo que a imagem foi capturada por seu par A. C. F. S., sendo que as duas amigas gostam muito de natureza e de brincar naquele local, que elas chamam de “nosso jardim”. Em princípio a criança não queria posar para a fotografia, mas, quando viu que seria sua colega a fazer a imagem fez pose, aceitando prontamente fazer o registro desse momento de interação com a natureza:



Figura 10 – Criança fazendo pose para fotografia de outra criança

Fonte: Acervo da pesquisadora

As crianças estavam brincando no pátio da escola, quando uma das alunas pediu o celular da pesquisadora para registrar uma foto de sua colega, que estava brincando sozinha próximo a uma bananeira, quando percebeu a movimentação da amiga ela ligeiramente se posicionou para que sua imagem fosse capturada.

Foram observadas algumas características das crianças no grupo, como as brincadeiras ludoagressivas dos meninos e as demonstrações de solidão ou tristeza de algumas meninas, que se demonstraram tímidas para as relações interpessoais. Desse modo, observamos que os meninos se apresentavam mais participativos em algumas brincadeiras e interações como apresentado na figura 11:



Figura 11 – Crianças interagindo

Fonte: Acervo da pesquisadora

As crianças estavam brincando com os jogos de montar, especialmente, com esse Kit Estrela Feliz, em que os meninos na figura 11 montaram coroas, evidenciando que os jogos têm poder transformador e motivador nas relações. Especialmente, esses dois meninos existem diversas fotos que trazem-nos brincando ou lutando na representatividade de super-heróis, ou seja, de luta pelo poder.

Na figura 12, novamente, foi capturada a imagem de uma criança fazendo suas atividades em sala de aula sozinha:



Figura 12 – Criança em atividade em sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

A imagem capturada pelo menino S. G. de S. de sua colega desenvolvendo a atividade em sala de aula de montar com blocos do Kit Estrela Feliz, remete à imagem da figura 7, em que a mesma aluna está brincando sozinha. O que nos traz a concepção de que o olhar da criança acerca da realidade das relações sociais e vivências das crianças em sala de aula é similar no que se relaciona a percepção de emoções e sentimentos representados por comportamentos e convivências sociais.

Na sequência na figura 13 as meninas estavam brincando de “princesas”, que é uma das brincadeiras mais comuns entre esses pares.



Figura 13 – Crianças interagindo em atividade lúdica

Fonte: Acervo da pesquisadora

A imagem capturada pela criança S. G. de S. traz as meninas interagindo em atividade lúdica, em que todas são princesas, ou seja, em que as suas criações são coroas e enfeites na cabeça que as deixam felizes. É interessante considerarmos o entendimento de Rodrigues (2015) sobre a importância da cultura lúdica do brincar e do aprender escolar, sendo que a harmonia das relações pode construir um ambiente mais seguro para todas as crianças.

As figuras 14 e 15 trazem imagens capturadas pelas crianças em que seus colegas estão desenvolvendo atividades em sala de aula:



Figura 14 – Crianças brincando em lugar escolhido dentro de sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 15 – Crianças interagindo no seu brincar em lugar escolhido dentro de sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

As figuras 14 e 15 apresentam imagens capturadas pela criança A. C. F. S., e retratam a comunicação entre as crianças por meio do brincar e do lúdico, em que as crianças escolheram um lugar dentro de sala de aula, para desenvolver suas atividades e brincadeiras em uma relação interpessoal harmoniosa e feliz.

Enquanto que na figura 16 a imagem capturada pelo olhar da criança K. K. de J. N. foi uma colega descansando sozinha em outro canto da sala.



Figura 16 – Criança descansando em sala

Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 16 traz o olhar da criança K. K. de J. N. para o descanso de sua colega, que sozinha está no chão dormindo. Essa imagem evidencia momentos de tristeza e solidão, que podem ser cotidianamente demonstrados pelas crianças no ambiente escolar, podendo ser uma realidade vivenciada a partir de suas concepções e vivência de violência.

Para Barbosa (2006) a rotina deve ser compreendida como uma importante categoria pedagógica geradora de qualidade na Educação Infantil, por garantir para as crianças um ambiente seguro e não causador de ansiedade, inclusive porque a escola é um ambiente de convivência coletiva e essa pode gerar estresse para os pequenos. Para Massena (2011) a Educação Infantil precisa entrelaçar o educar com o cuidar e a rotina é o fundamento dessas ações, ou seja, é o alicerce do aprendizado escolar das crianças.

A figura 17 traz crianças interagindo com o seu brincar em sala de aula, imagem capturada pela criança A. C. F. S., que acompanhava a pesquisadora sempre interessada em fazer as imagens e, a cada momento pedia para “tirar as fotos”, o que era concedido, pois o propósito da pesquisa era tanto ouvir a voz das crianças quanto observa o ambiente escolar pelo olhar das crianças.



Figura 17 – Crianças interagindo com seu brincar

Fonte: Acervo da pesquisadora

Podemos analisar que a figura 17 apresenta uma característica de três imagens capturadas pela criança A. C. F. S., (figuras 14, 15 e 17) em que as atividades lúdicas são realizadas pelas crianças em ambientes, preferencialmente, embaixo de carteiras, em que buscam privacidade para o seu brincar e o seu desenvolvimento. Faz aqui importante pontuar que essa segurança da criança deve ser uma garantia dos adultos, ou seja, dos familiares, professores, funcionários da escola e da sociedade como um todo.

Em outra imagem fotografada pelas crianças as coleguinhas brincam de boneca, usando inclusive uma das almofadas trazidas pela pesquisadora, para o maior conforto das crianças em seu brincar e nos momentos de descanso, como já foi apresentado neste trabalho em outros momentos com as fotografias das crianças (figura 5) e a *selfie* da pesquisadora (figura 9).

Sobre a representatividade do brincar e do lúdico no cotidiano das crianças, a figura 18 traz a imagem de quatro meninas brincando, sendo que essa imagem foi capturada por S. G. de S., que embora tenha criticado a imagem capturada por sua colega A. J. D. S. e tenha uma fala de que a colega iria “fazer feio”, quando lhe foi entregue o aparelho para o registro escolheu capturar a imagem das meninas brincando de bonecas e, citou que gosta de bonecas, mas, que já ouviu em casa que “bonecas é coisa de meninas”, deixando apresentar uma fala que reflete a violência de gênero vivenciada no cotidiano das famílias brasileiras, tipo de violência que de acordo com Babiuk et al. (2013) está presente na realidade familiar, escolar e social em todo o Brasil.



Figura 18 – Crianças brincando de bonecas (representação da família)

Fonte: Acervo da pesquisadora

A imagem capturada pelo olhar das crianças na figura 18 novamente traz o distanciamento e a demonstração de tristeza de uma das meninas, que mesmo em brincadeira com suas colegas, ainda assim, evidencia afetos negativos que podem ser reflexos de suas vivências familiares e sociais da realidade das relações com as demais crianças na escola.

Promovemos algumas atividades/brincadeiras no ambiente da escola, para que fosse possível observar a interação das crianças, como se observa na figura 19 capturada pelo olhar de uma criança, E. G. B. P. S. que se demonstrou feliz em “tirar a foto da professora” se referindo à pesquisadora:



Figura 19 – Crianças interagindo com a pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 19 traz a participação interativa da pesquisadora junto com as crianças na brincadeira com balões. Atividade realizada também nas imagens capturadas pelo olhar da criança e apresentada na figura 20.

Cabe aqui trazeremos a ativa participação das crianças nas atividades com balão, sendo também dinâmica as ações da criança E. G. B. P. S. na captura das imagens demonstrando prazer na realização desta atividade. Ao receber o aparelho para a realização da imagem a criança disse que “nem sempre me deixam fazer isso em casa, minha mãe não quer que eu quebre o celular dela”, fazendo ainda o seguinte questionamento: “você não vai ficar triste se eu derrubar o seu celular e quebrar?”, questão essa que trouxe a insegurança da criança em relação ao desenvolvimento da atividade, porém, conversamos com a criança e passamos que “confiávamos nela para tirar as fotos sem quebrar o aparelho, mas que estaria tudo bem se isso ocorresse”, fala que gerou mais segurança para a efetivação da atividade por E. G. B. P. S.



Figura 20 – Crianças em movimento e brincando com balões em sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

Na figura 20 são apresentadas situações em que as crianças brincam com balões, momentos de interação, sendo que o olhar da criança (E. G. B. P. S.) ao capturar essas imagens apontam para a importância que elas consideram ao desenvolver atividades lúdicas, que permitam a expressão de

relações harmoniosas a momentos de alegria e interação entre meninos e meninas. Observamos que o olhar das crianças é sempre em busca de uma imagem de interação e atividades lúdicas.

Ao discorrer sobre o brincar no cotidiano das crianças Barros (2012, p. 95) traz: “O verbo brincar nos acompanha diariamente. Brincar sempre foi e será uma atividade espontânea e prazerosa, acessível a todo ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica; o brincar é para todos”.

A fotografia representada pela figura 21 traz o momento de recreação com o lanche, em que observamos as crianças no ambiente externo da sala de aula.



Figura 21 – Crianças em momento de lanche fora da sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

Como demonstrado na figura 21 as crianças fazem o lanche fora da sala de aula e junto a outras crianças de diferentes turmas, mas, o que percebemos foi uma atividade tranquila, em que as crianças convivem harmonicamente com seus pares durante o lanche, momento inclusive em que foi percebida a troca de lanches entre as crianças e a comunicação e fortalecimento dos laços de amizade durante o intervalo.

Ao discorrermos acerca da importância do período de intervalo para as relações das crianças, tem-se as palavras de Barros, traz que:

O recreio escolar é um intervalo pequeno, porém, fundamental para que a formação da personalidade das crianças; é um tempo onde acontecem fatos marcantes na vida de quem por ele passa, ficando lembranças boas e más, momentos de conquistas e derrotas como outros momentos. Esse espaço livre, na maioria das vezes, é utilizado para as crianças brincarem, lancharem e se expressarem livremente; essa liberdade que os alunos têm durante o recreio, entretanto, pode ser marcada com práticas agressivas visíveis e não-visíveis, para prejudicá-los moral, física e psicologicamente (Barros, 2012, p. 93).

As duas últimas fotografias que capturaram imagens das crianças representadas na figura 22 foram realizadas pela criança E. G. B. P. S., em que são trazidas as brincadeiras de roda no pátio da escola.



Figura 22 – Crianças brincando de “roda” e outras brincadeiras no intervalo no pátio da escola

Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 22 demonstra que as crianças desenvolvem atividades lúdicas durante o intervalo no pátio da escola, com brincadeiras que envolvem exercícios físicos e construção de relação sociais, de forma a permitir o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças. É também, nesses momentos que ocorrem brincadeiras ludoagressivas, que serão retratadas na apresentação dos resultados na Parte IV deste estudo.

4.2.5 Registros audiovisuais: o contar da história

Além da fotografia (das crianças e feitas pelas crianças) também foi trabalhada com a gravação em vídeos enquanto recurso capaz de contribuir com a captação de imagens de episódios, os quais pudessem nos revelar diferentes maneiras do “ser” criança em suas especificidades, suas

relações com outras crianças e adultos enquanto atores na escola. A utilização da filmagem na pesquisa com crianças é uma forma de captar movimentos das crianças interagindo brincando, imaginando e construindo suas culturas. Nessa perspectiva é entendida a filmagem como uma memória audiovisual.

Na interpretação de Sarmiento (2014), as metodologias visuais passaram a ser utilizadas nos estudos como importantes instrumentos para o desenvolvimento de pesquisas, sendo que a Sociologia as incorporou mais tarde em seu repertório metodológico.

Temos a compreensão sobre os benefícios no uso das metodologias visuais nos estudos em educação, visto que:

A utilização de imagens na investigação em ciências da educação assume, normalmente uma das seguintes modalidades: i) utilização de pinturas, gravuras, caricaturas e fotografias como exemplos documentais de factos históricos ou de práticas educacionais; ii) recurso às imagens históricas como fontes primárias. Em qualquer destas modalidades, as ciências da educação assumem as gravuras ou fotografias como ilustração do discurso, sendo rara a produção de imagens próprias enquanto estratégia investigativa destinada a fazer das imagens um elemento estruturante do conhecimento em educação. No entanto, como vimos, é o diálogo entre linguagens verbal e iconográfica o que constitui o cerne das metodologias visuais: falar por imagens o que as palavras não chegam a conseguir dizer (Sarmiento, 2014, p. 5).

No caso do presente estudo foram utilizadas como metodologias visuais tanto imagens de fotografias quanto gravuras das crianças, que elas executaram como atividade em uma aula, representando a partir de um desenho o que era violência para elas. É importante citar Sarmiento (2014) ao ponderar que as crianças não são detentoras da mesma capacidade de elaboração verbal do que os adultos, então as gravuras se tornam importantes fontes de comunicação e expressão de sentimentos e falas.

No presente estudo foram utilizados áudios, ou seja, as “vozes” das crianças foram apresentadas a partir de instrumentos audiovisuais, sendo que para Creswell (2010) o uso de instrumentos audiovisuais permite ao pesquisador ter áudio e imagem ao mesmo tempo, de forma que podem ser utilizados como demonstrativos da realidade observada. Consideramos que no caso deste estudo, os elementos que apontam para a voz das crianças sobre a violência.

O material audiovisual permitiu traçarmos dois paralelos sobre a voz das crianças em relação às suas experiências e compreensões sobre a violência, sob o enfoque do áudio com transcrições literais das concepções das crianças sobre violência e, sob o enfoque da imagem em que são apresentadas figuras capturadas no cotidiano escolar com a demonstração de brincadeiras ludoagressivas.

Na concepção de Mauad (2008) a coleta de informações para a realização de uma pesquisa qualitativa a partir do uso de som e imagem, ou seja, a partir do método audiovisual permite um novo olhar do pesquisadora para a pessoa ou grupo pesquisado, sendo que a disponibilidade da filmagem para ver e rever a imagem viabiliza ao pesquisador o aprofundamento analítico e interpretativo, sendo importante no domínio da pesquisa social.

Para a realização dos registros audiovisuais com as crianças e pelas crianças, houve a necessidade de fazer uso de instrumentos como o celular, gravador de voz e máquina fotográfica. Os registros usando celular (áudio, vídeo e fotografia) foram diários, tendo em vista a facilidade de utilização do aparelho de celular, por compreender que este recurso está intrínseco ao cotidiano das crianças e facilitou os registros tanto das crianças quanto pelas crianças.

Os registros feitos pelas crianças foram realizados com o celular da pesquisadora permitindo, que os dados estivessem seguros e fossem mantidos o sigilo e as informações audiovisuais em segurança, não permitindo que as ações/reações das crianças fossem pudesse ser utilizadas para outros fins, que não fossem unicamente o presente estudo.

4.2.6 Portfólio e a construção das crianças

Trabalhamos o portfólio como instrumento de registro das observações participantes, pois, esse instrumento comunica os caminhos percorridos pelas crianças, e segundo o entendimento de Villas Boas (2005) o portfólio é fonte de diversas possibilidades, sendo uma delas a própria construção realizada pelo aluno, que no caso de nosso estudo nos possibilitou viabilizar a escuta da voz dos alunos acerca de suas concepções sobre violência.

Para a construção de nosso portfólio foi utilizada uma ficha de registro conforme Apêndice G, que nos permitiu precisar a data do acontecimento; atividades propostas com as crianças; objetivos; recursos lúdicos utilizados; episódio diário relacionada ao tema violência; descrição e análise do episódio e a articulação dos acontecimentos com os conceitos teóricos.

O portfólio segundo a interpretação das palavras de Shores & Grace (2006) apresenta-se como uma ferramenta abrangente e capaz de levantar e documentar de forma ampla, trazendo à luz todo o processo vivenciado pela criança, sendo que a partir do portfólio foi possível registrarmos cada uma das vivências das crianças e suas concepções sobre a violência. Na elaboração do portfólio foram registrados os passos de uma longa caminhada, que culminou no alcance do objetivo traçado nesta tese de doutoramento, que foi o de dar voz para as crianças e escutar suas concepções sobre violência, alcançando os objetivos do nosso estudo.

Ao compreendermos a amplitude do portfólio enquanto instrumento de execução de coleta de dados em uma pesquisa tem-se que:

O portfólio é uma compilação apenas dos trabalhos que o estudante entenda relevantes, após um processo de análise crítica e devida fundamentação. O que é importante não é o portfólio em si, mas o que o estudante aprende ao criá-lo (...) é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo (Alves & Anastasiou, 2006, p. 104).

Ao discutirmos sobre os elementos importantes em relação ao uso do portfólio como manancial de informações para a análise e realização da pesquisa é, temos o fato de que, esse instrumento não é construído somente com os registros de uma visita observacional junto às crianças e uma ou duas conversas com os professores, isto porque o portfólio é um documento que nós, enquanto pesquisadores, precisamos dispensar maior dedicação de esforço e de tempo, possibilitando uma análise mais profunda no *lócus* da pesquisa, bem como, a descrição mais detalhada da realidade observada.

A partir do portfólio foi possível acompanharmos o desenvolvimento das produções (atividades, episódios, desenhos, imagens, áudios, fotografias dentre outros) ao longo do tempo de toda a pesquisa, bem como, observamos as nuances que envolvem os processos de interação referente a temática, que no caso desta tese é a concepção da violência tendo a voz da criança como base de seu entendimento.

Na compreensão de Shores & Grace (2006) a prática de construção de um portfólio está vinculada a efetivação de dez passos: (1) estabelecer uma política de tratamento que permita a construção do portfólio; (2) realizar a coleta de amostras de trabalhos sobre a mesma temática a ser estruturado o portfólio; (3) fotografar (no caso de nossa pesquisa foram efetuados registros fotográficos das crianças e pelas crianças); (4) conduzir consultas nos diários de aprendizagem; (5) realizar

entrevistas; (6) registrar todos os dados e informações coletados do caso em estudo; (8) preparar relatórios narrativos, que possibilite o entendimento do que se está levantando e conhecendo; (9) conduzir reuniões de análise e, (10) usar os portfólios em situação de transição, trazendo as nuances observacional da pesquisa, que no caso deste estudo é o nosso olhar observacional enquanto pesquisadora.

Considerando os passos citados por Shores & Grace (2006) e a construção desta tese de doutoramento foram utilizados os seguintes passos: construímos um portfólio descritivo, com registros cronológicos das vivências no decorrer da execução da pesquisa, que nos oportunizou o desenvolvimento de um processo de triangulação de dados em que a teoria e a empiria articulassem a escrita densa pertinente ao trabalho científico executado, de forma que a partir das construções observacionais descritas no portfólio foi possível embasar a construção desta tese.

Segundo a compreensão de Alderson & Morrow (2011) antes da construção do estudo científico (no nosso caso a tese de doutoramento) é necessário a apresentação e disponibilidade de um portfólio em vídeo da coleta de dados (desenhos, fotografias, áudios e vídeos), ação realizada para tornar pública a construção do estudo e inclusive para demonstrarmos o nosso caminho metodológico no uso desse instrumento na construção de nossa pesquisa.

Nosso portfólio e todo o material coletado que possibilitou a elaboração desta tese de Doutorado, permanecerá com a pesquisadora, como manancial de informações e, somente serão descartados em um período de cinco anos após a aprovação do trabalho, no entanto, sob o enfoque da ética esse material atenta-se como sigiloso e os dados nele contidos somente estão sendo apresentados no presente estudo, não sendo utilizados para outros fins, segundo o direcionamento ético exigido no Brasil para a construção de estudos científicos.

4.2.7 Caderno de campo: o registro do caminhar diário da pesquisa com crianças

O caderno de campo ou diário de campo foi utilizado na construção desta tese de Doutorado tendo em vista que, a presente produção científica se embasou em uma pesquisa qualitativa com coleta e registro de história oral, bem como, foram usados como métodos de levantamento de informações estudos bibliográficos e observação empírica de registros das informações e dados coletados durante nosso caminho de pesquisa.

Quanto a este instrumento facilitador da execução da pesquisa citamos o entendimento sobre os benefícios do uso do caderno de campo, mesmo na atualidade, quando os meios eletrônicos

parecem ser as principais fontes de nossos registros. Sobre essa concepção temos as palavras de Fajer de que:

Embora seja praticamente impossível pensar a história oral sem os equipamentos eletrônicos, é preciso esclarecer que, além desses equipamentos, obrigatoriamente é necessária a participação humana. E é justamente aí que se traz um instrumento de grande importância nessa metodologia: o caderno de campo. No caderno de campo são registradas não apenas observações relativas às entrevistas, mas também sobre o desenvolvimento da pesquisa (Fajer et al., 2016, p. 2).

Nosso caderno de campo possibilitou os registros dos dados coletados junto com as crianças, professores e demais funcionários da instituição escolar, bem como, nos possibilitou perceber as nuances do que estávamos analisando e o desenvolvimento da pesquisa, sendo que a elaboração referido caderno foi um importante protocolo de execução do estudo qualitativo, em que houve a necessidade de registrar narrativas, observações e percepções nossas enquanto pesquisadora, sobre a voz da criança no apresentar da sua concepção de violência.

Precisamos considerar a importância do uso do caderno de campo no decorrer da pesquisa, que embasa as informações apresentadas nesta tese de doutoramento, visto que o mesmo possibilitou a pesquisadora fazer necessárias e pertinentes anotações, que certamente se perderiam na memória no decorrer do tempo e construção do trabalho. A linguagem em que desenvolvemos a produção de nosso caderno de campo, também traz as particularidades de nossa escrita, visto que de acordo com Meihy (2010) uma linguagem menos formal e adaptada ao pesquisador são alguns dos elementos presentes na elaboração do caderno de campo.

No caso específico de nosso caderno de campo, o mesmo constituiu um diário de coleta e análise de dados, bem como de andamento das atividades, em que fomos registrando nossas ações diárias realizadas na pesquisa e, inclusive, nossas observações, de forma que foi possível acompanharmos o desenvolvimento/evolução da pesquisa. Importante ponderarmos, que a linguagem de escrita de nosso caderno de campo foi simples e essencial para a construção do nosso trabalho de tese de Doutorado, como se observa no decorrer deste estudo.

As anotações do caderno de campo estão apresentadas neste estudo no decorrer dos capítulos V e VI, ou seja, quando os dados das vozes das crianças e dos adultos foram apresentados enquanto fontes de pesquisas. Foram trazidos nos referidos capítulos as vozes das crianças inclusive no

momento das brincadeiras de “lutinhas”, em que se percebe o jogo de poder e a expressão da agressividade a partir de brincadeiras ludoagressivas, como lutas de super-heróis.

As vozes das crianças foram trazidas a partir das anotações realizadas no caderno de campo, constituindo esse um instrumento capaz de guardar as “memórias” de vozes ouvidas no decorrer da pesquisa de campo e, poder ser retratadas aqui da forma mais original possível, utilizando-se claramente da voz das crianças.

Pontuamos que assim, como o portfólio, os documentos audiovisuais (fotografias das crianças, fotografias feitas pelas crianças, entrevistas e filmagens), bem como todo o material coletado o nosso caderno de campo, enquanto fonte de dados, também será guardado em lugar seguro por um período de cinco anos após a apresentação desta tese de doutoramento e sua aprovação.

4.2.8 Um olhar para a instituição escolar pesquisada

Ao apresentarmos o estudo e nos referir à Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa como alvo da pesquisa é importante trazer a localização e a sua característica estrutural além da análise documental da instituição. Por isso, ao iniciarmos a apresentação da escola no campo estrutural é preciso citar que a escola fica localizada no interior do Brasil, como apresenta a figura 23:



Figura 23 – Mapa do Brasil com divisão por estados

Fonte: Sousa (2021, p. 1).

A figura 23 traz o mapa do Brasil com a divisão por estados, sendo que o Mato Grosso (com destaque em vermelho) é o Estado da Federação em que se encontra localizada a Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, ou seja, é o interior do Brasil, especificamente, na Região Centro-Oeste considerada a região celeiro de produtividade no agronegócio, com destaque para a produção de grãos como soja, milho e algodão e a produção pecuária de gado de corte.

Nosso propósito foi possibilitar a análise estrutural da escola em estudo e, para esse fim, sua localização é fator relevante. Assim, a figura 24 traz o mapa de localização do Município de Rondonópolis em que a Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa se encontra inserida:

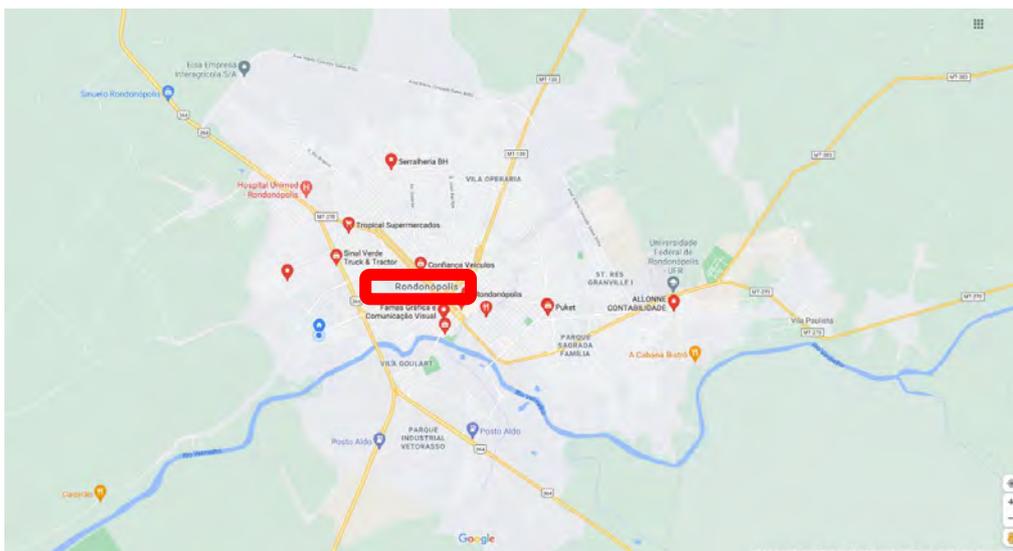


Figura 24 – Mapa de localização de Rondonópolis

Fonte: Google Maps (2021a, p. 1).

Como podemos observar na figura 24, Rondonópolis é um dos principais municípios produtivos e de importância econômica do Estado de Mato Grosso do Brasil e se encontra localizado na região Sudeste do Estado, distante a 210 km da capital Cuiabá, sendo um importante município na economia do Mato Grosso, inclusive por estar estrategicamente localizado no entroncamento das Rodovias BR-163 e BR-364 sendo um elo entre as regiões sul e norte do país. Rondonópolis é um dos principais municípios do Estado de Mato Grosso com uma população estimada no ano de 2020 em 236.042 (duzentas e trinta e seis mil e quarenta e duas) pessoas (IBGE, 2021).

Consideramos relevante a apresentação do Município de Rondonópolis no que se relaciona às características da educação, com os seguintes dados:

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010] – 98,4%

IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019] – 6,0

IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019] – 4,7

Matrículas no ensino fundamental [2020] – 31.311 matrículas

Matrículas no ensino médio [2020] – 8.687 matrículas

Docentes no ensino fundamental [2020] – 1.552 docentes

Docentes no ensino médio [2020] – 622 docentes

Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2020] – 90 escolas

Número de estabelecimentos de ensino médio [2020] – 32 escolas (IBGE, 2021, p. 1).

Uma das principais análises que fazemos ao buscar os dados oficiais de Rondonópolis em relação à educação é o fato de que o IBGE, enquanto órgão federal responsável por tais informações, trata como relevante os dados do ensino fundamental e ensino médio da rede pública, deixando de lado os dados da educação infantil. Desse modo, apontamos para o fato de que politicamente a educação infantil e as instituições que oferecem essa base escolar são pouco valorizadas no país, com maior interesse do Governo brasileiro pelo ensino fundamental e médio, considerando essa uma falha administrativo-política em todo o Brasil.

Na sequência, com o objetivo de apresentarmos a escola alvo do estudo, a figura 25 traz o mapa de localização da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa.

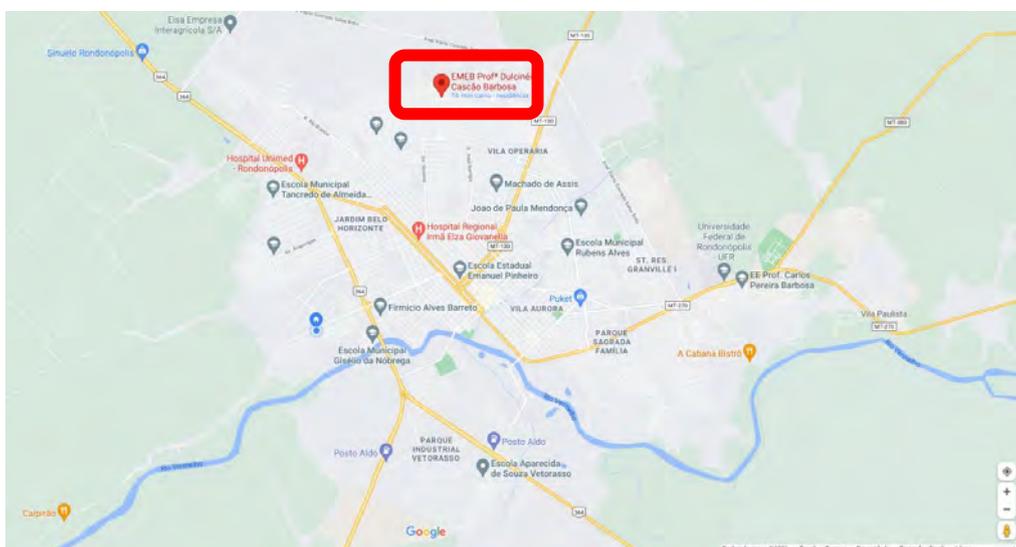


Figura 25 – Mapa de localização da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa

Fonte: Google Maps (2021b, p. 1).

A figura 25 apresenta a localização geográfica da escola, sendo uma instituição urbana municipal. Sobre os dados estruturais da referida instituição tem-se que a Escola é organizada por ciclos (conhecida no Brasil como “Escola Ciclada”²); fornece alimentação para as crianças e possui água filtrada; os sanitários possuem uma estrutura de acessibilidade aos portadores de deficiência; tem uma biblioteca; cozinha; laboratório de informática; quadra de esportes; sala para os professores; sala de atendimento especial; copiadora; televisão; cinco computadores para uso dos alunos e um

² Podemos conceituar que: “A Escola Ciclada é uma das ações apresentada como uma estratégia da política pública educacional para o Estado de Mato Grosso que, no contexto de educação transformadora, propõe promover a escola como local de reflexões e estudos, para a construção da cidadania, abordando o direito de acesso e permanência do aluno na Educação Básica, com vista ao enfrentamento do processo de exclusão no espaço escolar” (Aporta, 2016, p. 51).

computador para uso administrativo, porém, não disponibiliza internet e banda larga aos alunos (QEdu.Org., 2020).

Relacionado à estrutura da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa trazemos as figuras 26, 27 e 28.



Figura 26 – Fachada da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa

Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 26 demonstra a fachada da escola, sendo que no dia em que foi capturada essa imagem tínhamos organizado um dia fora da escola, com passeio no Horto Florestal da cidade, com o propósito de possibilitar para as crianças um ambiente diferente da escola, saindo do cotidiano e possibilitando brincadeiras lúdicas e observando os acontecimentos relacionados a voz das crianças em relação as suas concepções/vivências sobre a violência.



Figura 27 – Acesso à sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 27 apresenta o acesso à sala de aula em que foram realizadas as observações que alicerçaram a construção desta tese de doutoramento. E, segundo o que observamos na referida imagem, capturada pelo nosso celular, a instituição estava passando por uma pequena reforma, com pinturas internas e externas, com o propósito de oferecer melhorias para a qualidade estrutural da escola e segurança para as crianças e demais funcionários.



Figura 28 – Quadro da sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

A imagem demonstrada na figura 28 apresenta a estrutura interna da sala de aula, com um quadro estando manchado de tinta branca, devido ao fato de que as ações de melhorias das salas com a pintura das paredes e teto estavam sendo realizadas, necessitando de alguns ajustes finais. É relevante pontuar, que as crianças se apresentavam bastante inquietas devido à presença dos profissionais da construção.

Sobre a estrutura interna da sala de aula tem-se a observação da figura 29:



Figura 29 – Crianças em atividades cotidianas na escola

Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 29 traz as crianças em atividades cotidianas na escola assistindo um filme de desenho animado, em um dos computadores da escola. Em nossas anotações no caderno de campo pontuamos que o filme estava sendo passado a partir de um CD, pois a escola não possui banda larga de internet disponível para as salas de aulas, o que limite inclusive a possibilidade do uso de tecnologias da informação e comunicação para o aprimoramento das aulas.

Fizemos observações durante a atividade de que os alunos se demonstram inquietos para atividades em que precisam ficar sentados. Assim, ao chegarmos em casa já planejamos uma saída para o Horto Florestal de Rondonópolis, que é um ambiente ao ar livre em que as crianças podem desenvolver diferentes atividades físicas, além de ter contato com a natureza, dessa forma, observamos uma oportunidade de trazer dados sobre a educação ambiental e a responsabilidade de cada pessoa (crianças e adultos) enquanto cidadãos no cuidado e preservação do meio ambiente. Conforme apresentaremos na parte IV desta tese de doutoramento.

O aproveitamento dos espaços físicos da escola também foi uma observação que se apresenta nas figuras 30 e 31:



Figura 30 – Crianças em atividades cotidianas no ambiente externo na escola

Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 30 apresenta as crianças de diferentes salas de aula já no pátio do colégio, onde as professoras conversaram com as turmas, falando que o espaço deveria ser utilizado por todos igualmente e, que as brincadeiras deveriam ser inclusivas, citando a importância do cuidado para cada colega e da oportunidade de usufruir o espaço para uma brincadeira saudável.

Nessa fala uma das professoras citou a sua tristeza por perceber que algumas crianças não são amistosas com os colegas, percebendo casos de *bullying* e brincadeiras agressivas. Na oportunidade a referida professora comentou com as crianças sobre o que é o *bullying* e como palavras e ações agressivas podem gerar tristeza para os colegas e os professores.

As palavras da professora foram escutadas atentamente pela maioria das crianças, mas, observamos que algumas crianças já tencionavam para as brincadeiras ludoagressivas, com a representatividade de lutas entre heróis (Wolverine, Homem de Ferro e Hulk).



Figura 31 – Crianças brincando no pátio da escola

Fonte: Acervo da pesquisadora

Em outro dia foram capturadas imagens das crianças brincando no pátio da escola, como apresenta a figura 31, com a professora conversando com as meninas e os meninos tendo a oportunidade de correr e jogar bola. Embora observamos que as crianças se sentem mais livres no ambiente externo, percebemos que devido às reformas estruturais existem espalhados pelo pátio materiais de construção, o que consideramos um local com problemas estruturais para a realização segura das atividades.

Durante nosso estudo além da observação das condições estruturais da instituição também realizamos a observação documental e foram coletadas informações junto aos funcionários sobre o contingente de crianças matriculadas em 2019, ano de início do desenvolvimento do trabalho de pesquisa para o doutoramento.

A análise documental constituiu um momento de extrema importância para a construção deste estudo. Assim, dividimos os documentos analisados em categorias: escolares (incluindo todos aqueles produzidos pela escola no intuito de orientar a ação dos professores e organizar o trabalho na instituição, como por exemplo, Projeto Político e Pedagógico (PPP), Diários de Classe e Atas de Reunião); docente (abrangendo planejamento de ensino e planos de aula, atividades propostas para as crianças e registros nos cadernos de campo) e discente (artefatos infantis no contexto escolar, desenhos, imagens e narrativas).

De acordo com as narrativas e apresentação de dados dos funcionários, segundo os documentos disponíveis pelo administrativo a Escola em 2019 possuía 21 (vinte e um) funcionários e

138 (cento e trinta e oito) crianças matriculadas na pré-escola; 242 (duzentas e quarenta e duas) crianças nos anos iniciais (1^a a 4^a série ou 1^o ao 5^o ano) e 24 (vinte e quatro) crianças na educação especial.

Em relação às nossas análises documentais, o principal documento em tratamento foi o PPP, o qual podemos citar que o primeiro “P” trata do Projeto, o qual traz as informações e propostas para a execução de certas atividades administrativas da escola em um determinado período de tempo; o segundo “P” diz respeito ao “Político”, em que o espaço escolar é considerado como um espaço de formação de cidadãos responsáveis de seus direitos, conscientes de direitos e críticos, que podem atuar no individual ou coletivo, modificando os rumos da instituição, para a construção de uma educação cidadã com aprendizado crítico e significativo das crianças e, por fim, o terceiro “P” o qual trata dos aspectos pedagógicos da instituição, ou seja, é a definição e organização das atividades e projetos educativos, que fundamentam o processo de ensinar e de aprender.

Consideramos o fato de que o PPP atua no campo de projetos na área política e pedagógica das escolas, sendo que no Brasil todas as instituições escolares necessitam ter este documento estruturado, para ter um norte claro e bem definido do caminho a ser percorrido, inclusive no que se referem as práticas pedagógicas. Outro importante aspecto que observamos no referido documento é que ele traz um contexto de gestão participativa e organização de trabalhos pedagógicos segundo o olhar dos professores e, com a execução de nossa pesquisa, trazemos o olhar das crianças à realidade de violência naquele ambiente, podendo assim, direcionar um novo olhar pedagógico para esse problema. O PPP é um documento que tem como base a busca da autonomia das escolas e a superação de problemas no contexto estrutural e educativo, sendo que os professores necessitam ter compromisso com a formação dos alunos, como é o caso da formação das crianças enquanto sujeitos de direitos e cidadania.

É relevante trazermos o entendimento de Veiga (2010) de que a construção de um PPP tem relação direta com a realidade vivenciada e conhecida da escola, sendo importante a compreensão de que cada indivíduo adultos/crianças ou professores/funcionários/alunos são responsáveis por desenvolver este projeto, articulando com toda a comunidade escolar para construir um relação que permita o desenvolvimento da cidadania e, no caso das crianças, possam ser respeitados os direitos e devam ser acolhidas pela escola, não apenas como agentes de construção de um futuro enquanto coadjuvantes na jornada educativa, mas, e, principalmente, como agentes de transformação enquanto protagonistas de sua própria história educativa e formativa.

4.3 O Valor da Ética na Pesquisa com Crianças

A investigação na infância, observando a criança a partir de um protagonismo de sua própria história é uma forma de trabalhar a ética na pesquisa recentemente. Para que ocorresse essa ética na pesquisa com criança Fernandes (2016, p. 761) esclarece que houve a necessidade de trilhar um longo caminho, considerando que num primeiro momento foi: “(...), necessário criar espaço para a infância no discurso sociológico e depois houve que confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável e passível de ser estudado em si mesmo, salvaguardando um conjunto de pressupostos éticos”.

Assim, com o propósito de atendermos aos preceitos éticos na construção de uma pesquisa com crianças, nosso primeiro passo foi a apresentação de um projeto de pesquisa para o Conselho Deliberativo da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, momento em que estavam presentes funcionários e demais membros da comunidade escolar. Antes de apresentar o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) *campus* Rondonópolis-MT, foi realizada a solicitação de autorização de pesquisa à diretora (Apêndice A) e a Declaração de Autorização da Diretora (Apêndice B), para a Diretora da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, sendo que o documento de aceite do CEP se encontra no Anexo B.

Desde o primeiro contato junto à Diretora da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, a mesma se colocou à disposição para colaborar com a disponibilização de documentos e autorizações inerentes ao sucesso da pesquisa, nesse sentido, em conversa com a pesquisadora a referida funcionária pontuou, que no PPP da unidade, está contemplada a importância de a escola receber pesquisadores para contribuir com a educação pública de qualidade.

De posse do aceite do CEP e antes de iniciarmos as pesquisas foram solicitadas as assinaturas dos pais das crianças em um TCLE (Apêndice C); assinatura das crianças em um TALE (Apêndice D) e assinatura dos profissionais que atuam na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa (Apêndice E) e, somente de posse de todas as autorizações e documentos assinados é que foi iniciada a coleta de dados junto às crianças da referida escola.

Consideramos necessário pontuar que todos os documentos de TCLE quanto o TALE assinados pelos atores participantes da pesquisa tiveram como fundamento ético legitimar a criança enquanto sujeito de direitos e ator social no contexto da Sociologia da Infância, valorizar

as condutas éticas da pesquisa, que tem as crianças como principais atores e vozes escutadas e representadas no campo da temática da concepção de violência. Assim, foi elaborado um texto com imagens lúdicas relacionadas à proposta da pesquisa; com a oportunidade de essa escolher se deseja ou não participar e, como deseja ser chamada na pesquisa.

Antes do início da pesquisa as crianças foram consultadas sobre o interesse em contribuir com a pesquisa. Para tanto, primeiramente, a professora fez uma apresentação falando do que é pesquisa e me apresentando como pesquisadora, sendo que tivemos o cuidado de trabalhar em uma linguagem lúdica e compreensível para as crianças, de forma que sua aceitação fosse voluntária e motivada pelo interesse de fazer parte do estudo, considerando a sua valorização trabalhando a Sociologia da Infância.

Realizar uma pesquisa em um contexto ético traz à tona o fato de que o estudo feito com criança também deve ser favorável para a própria criança e, nesse sentido, Fernandes (2016, p. 765), faz o seguinte apontamento: “(...). Deve questionar-se se a pesquisa acautela a possibilidade de as crianças poderem beneficiar com a sua participação na pesquisa, nomeadamente em termos de satisfação, aumento de confiança ou conhecimento, entre outros”.

Foi necessário empregar o uso do lúdico como instrumento para a coleta de dados junto às crianças, tendo em vista que é uma linguagem que a criança conhece e, segundo Sant’anna & Nascimento (2011), passou a ser um instrumento mais utilizado nas últimas décadas, especialmente, porque quando o pesquisador faz uso de uma forma de comunicação que a criança compreende torna-se menos invasivo e possível que a criança tenha qualquer tipo de prejuízo sofrido, com sua participação em estudos e pesquisas acadêmicas.

Tem-se o entendimento de que:

A brincadeira encontra-se presente em diferentes tempos e lugares. Desse modo, cada brincadeira tem um significado no contexto histórico e social que a criança vive. As brincadeiras experienciadas ao longo do tempo também estão vivas na vida das crianças, porém, com diferentes formas de brincar. Nesse sentido, elas são renovadas a partir do poder de recriação e imaginação de cada um (Dias, 2013, p. 4).

Além de utilizarmos o lúdico como forma de comunicação com as crianças, para investigar com esse público sobre as concepções de violência, também foi necessário que buscássemos conhecer a história e a condição social das crianças. Em contrapartida pesquisar

concepções de violência pelo viés de crianças em suas relações cotidianas no âmbito escolar, exigiu da pesquisadora estreitamento de relação também com a professora escolhida. Assim, foi possível observarmos as relações das crianças com a professora e entre elas, trazendo imagens (fotografias das crianças e feitas pelas crianças); imagens de brincadeiras ludoagressivas; desenhos e narrativas transcritas de filmagens audiovisuais realizadas por nós, enquanto, pesquisadora.

Apontamos que em todas as etapas de coletas de dados buscamos respeitar as crianças, sua voz, compreensões e narrativas e, também, na apresentação, análise e discussão dos resultados nosso trabalho foi embasado na ética de execução de pesquisa, mantendo o sigilo e proteção da identidade de todos os participantes. Nesse sentido, é relevante observar as palavras de Dornelles & Fernandes (2015, p. 69): “(...), o desafio ainda é premente de discussão no que diz respeito às questões éticas e metodológicas que trespassam entre as similaridades, regularidades, ausências, presenças e urgências na investigação com crianças.”

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS ATORES DA PESQUISA

*“Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita
Viver e não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz”.*
Gonzaguinha.

No decorrer desta parte trazemos a apresentação, análise e discussão dos resultados de nosso estudo de caso em que são trabalhadas as nossas interpretações sobre as informações audiovisuais, os desenhos, as brincadeiras ludoagressivas e todas as demonstrações das crianças do que vem a ser violência.

5.1 Quem são as Crianças da Pesquisa

As crianças da pesquisa desenvolvida para a construção desta tese de Doutorado são os 26 (vinte e seis) alunos matriculados na Educação Infantil, ensino regular, na pré-escola no 2º Ciclo, da turma A, na sala 13 do turno matutino da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa e matriculadas para cursar no ano de 2019.

Com relação ao sexo das crianças participantes do estudo temos a representatividade no gráfico 1:

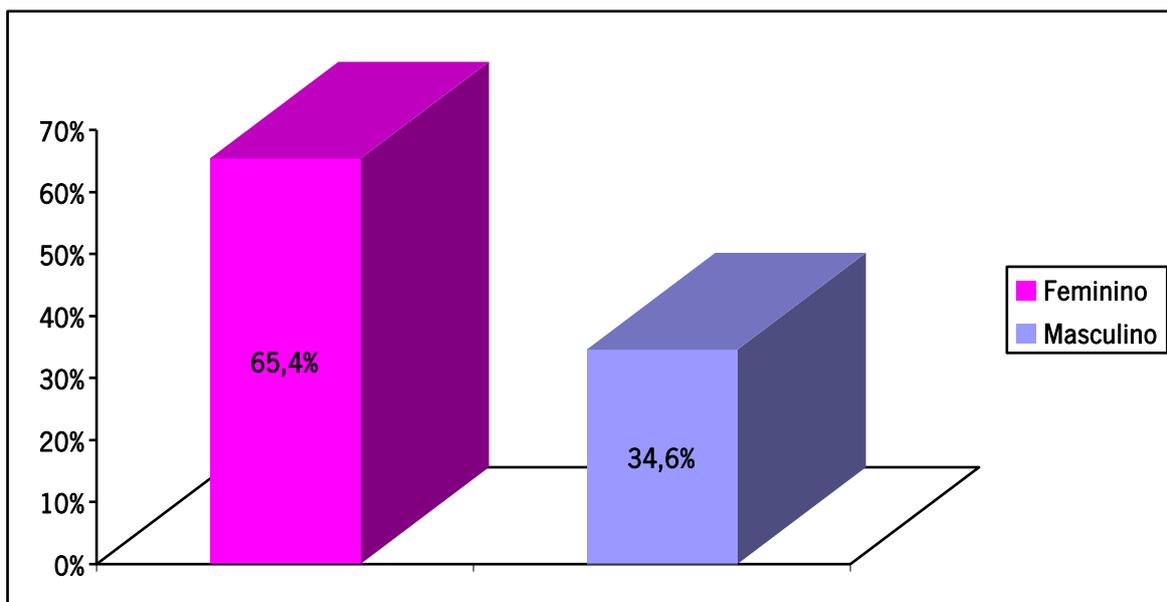


Gráfico 1 – Sexo das crianças da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação ao sexo das crianças, que formam o grupo da pré-escola da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, participantes da pesquisa tem-se que 65,4% são do sexo feminino e 34,6% masculino.

Quanto à idade das crianças as informações estão apresentadas no gráfico 2:

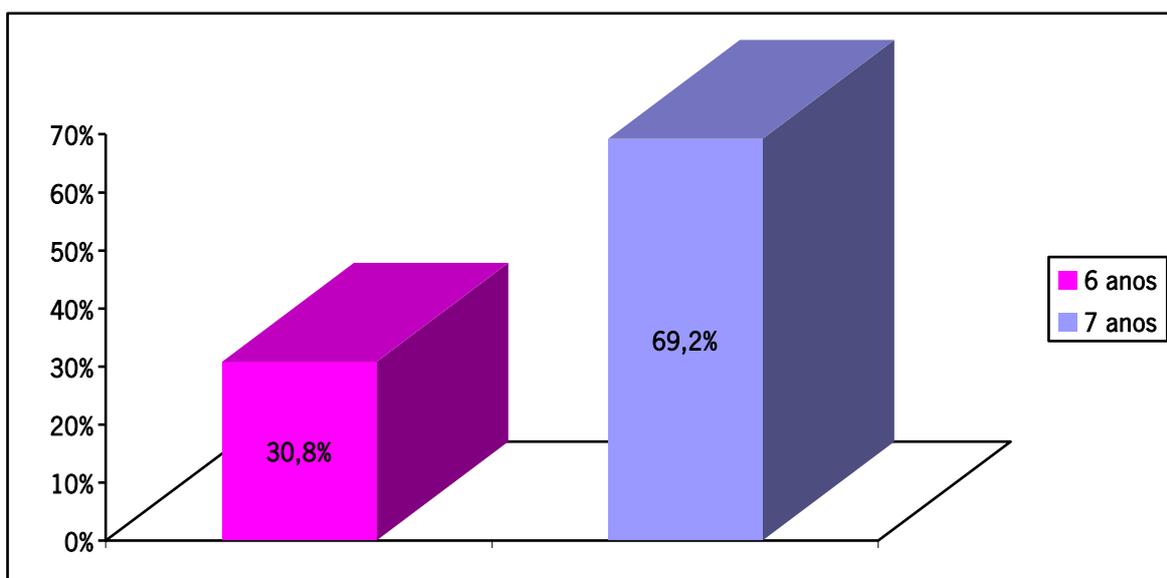


Gráfico 2 – Idade das crianças da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo o demonstrativo representado pelo o gráfico 2, entre as crianças que participaram do estudo para a elaboração desta tese de Doutorado, tem-se um percentual de 30,8% que se encontravam com 6 anos e 69,2% com 7 anos durante o ano de execução da pesquisa (2019).

5.1.1 As crianças e seus aspectos econômicos

Com relação aos aspectos econômicos das crianças participantes da pesquisa temos para análise os dados demonstrados no gráfico 3:

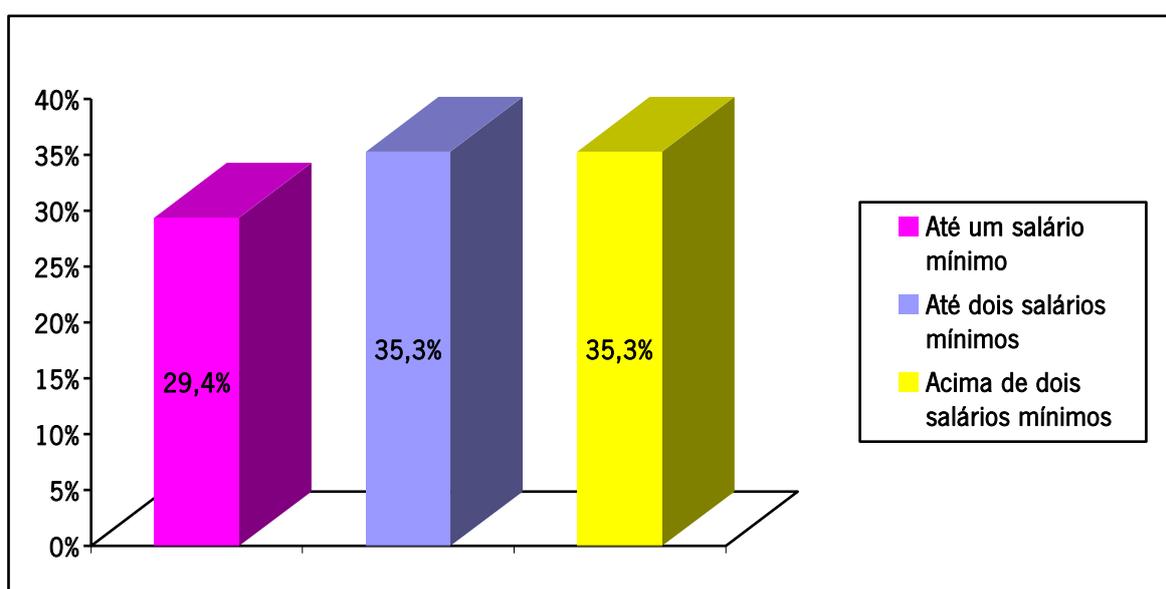


Gráfico 3– Renda familiar

Fonte: Elaborado pela autora

Ao observarmos o gráfico 3 temos que 35,3% responderam que a renda familiar está na faixa de até dois salários mínimos, o que em reais seria R\$ 2.012,00 (dois mil e doze reais), tendo em vista que no ano de 2019 o salário mínimo vigente no Brasil era de R\$ 1.006,00 (um mil e seis reais), enquanto que 35,3% apontaram que a família recebe acima de dois salários mínimos e 29,4% até um salário mínimo. Assim, ao considerarmos a renda familiar das crianças da educação infantil matriculadas no ano de 2019 na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, ponderamos que a situação econômica é precária com limitação para a aquisição até mesmo de itens básicos para a sobrevivência, o que demonstra a fragilidade socioeconômica das famílias dos alunos da referida escola.

Outro aspecto econômico que envolve as famílias das crianças, que participaram da nossa pesquisa, foi levantado junto aos pais e documentos de matrículas da escola que tratou sobre a identificação se as famílias recebem o Bolsa Família (Programa do Governo Federal), com as informações apresentadas no gráfico 4:

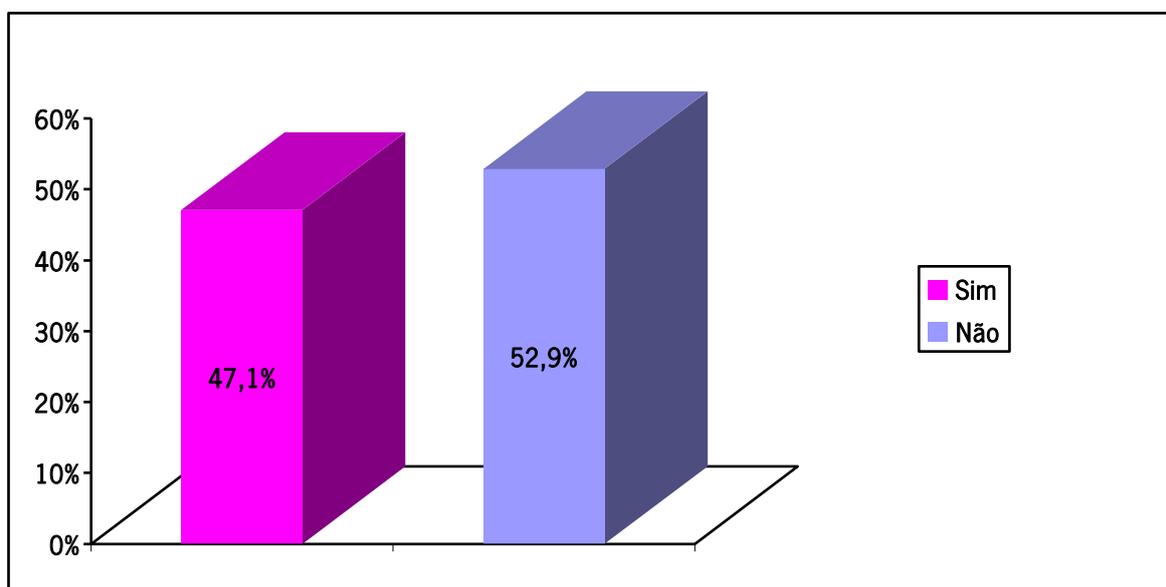


Gráfico 4 – Recebimento do Bolsa Família – Programa do Governo Federal

Fonte: Elaborado pela autora

É importante observarmos o alto índice de famílias das crianças participantes do estudo, que necessitam do auxílio do Governo Federal para o sustento de sua família, por sua fragilidade econômica. Assim, 47,1% das crianças são provenientes de lares em que o Bolsa Família contribui amplamente para o sustento, enquanto 52,9% responderam não fazer parte deste programa.

Sobre o Programa do Governo Federal “Bolsa Família” temos que:

(...) o Bolsa Família atua no alívio das necessidades materiais imediatas, transferindo renda de acordo com as diferentes características de cada família. Mais que isto, no entendimento de que a pobreza não reflete apenas a privação do acesso à renda monetária, o Bolsa Família apoia o desenvolvimento das capacidades de seus beneficiários por meio do reforço ao acesso a serviços de saúde, educação e assistência social, bem como da articulação com um conjunto amplo de programas sociais (Campello & Neri, 2014, p. 9).

Analisamos que segundo Souza et al. (2019), no Brasil, cerca de 20% das famílias necessitam o auxílio do Governo Federal para cobrir os custos de suas necessidades básicas, especialmente, famílias com crianças em idade escolar (até os 14 anos). Porém, com relação às famílias das crianças da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa esse percentual é de 47,1%, demonstrando o alto índice de crianças advindas de uma família com situação econômica desfavorecida no comparativo a realidade em todo o Brasil, o que gera elementos de discussão também no campo social.

Neste sentido, podemos avaliar a pertinência e importância em apresentarmos também as crianças e os seus aspectos sociais, como forma de melhor conhecer o grupo que fez parte do estudo e as vozes que apontam para a concepção de violência.

5.1.2 As crianças e seus aspectos familiares e sociais

Em primeiro plano demonstramos que as informações relacionadas aos aspectos sociais e familiares das crianças foram coletadas junto aos documentos da escola preenchidos pelos pais e responsáveis. É importante considerar que o grupo de crianças participantes da pesquisa é composto por alunos que moram com os seguintes familiares, como observamos no gráfico 5:

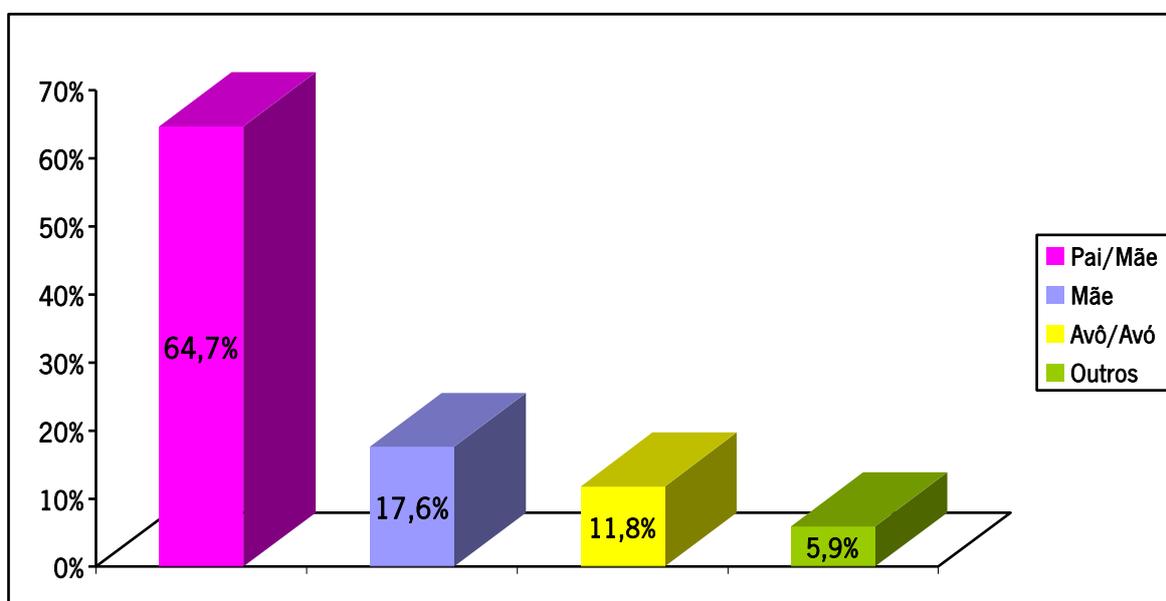


Gráfico 5 – Mora com quem

Fonte: Elaborado pela autora

Para que fosse possível conhecermos as crianças em seus aspectos sociais foi preciso levantarmos dados, como, por exemplo, com quem as crianças moram, sendo que 64,7% moram com pai/mãe; 17,6% somente com a mãe; 11,8% avô/avó e 5,9% outros. Dentre os que citaram “outros” foi apontado que mora junto com a avó/mãe, sendo que a mãe ponderou nos documentos que: “é uma família de mulheres”.

No que se refere ao número de pessoas que moram na casa das crianças matriculadas na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, o gráfico 6 trouxe as seguintes informações:

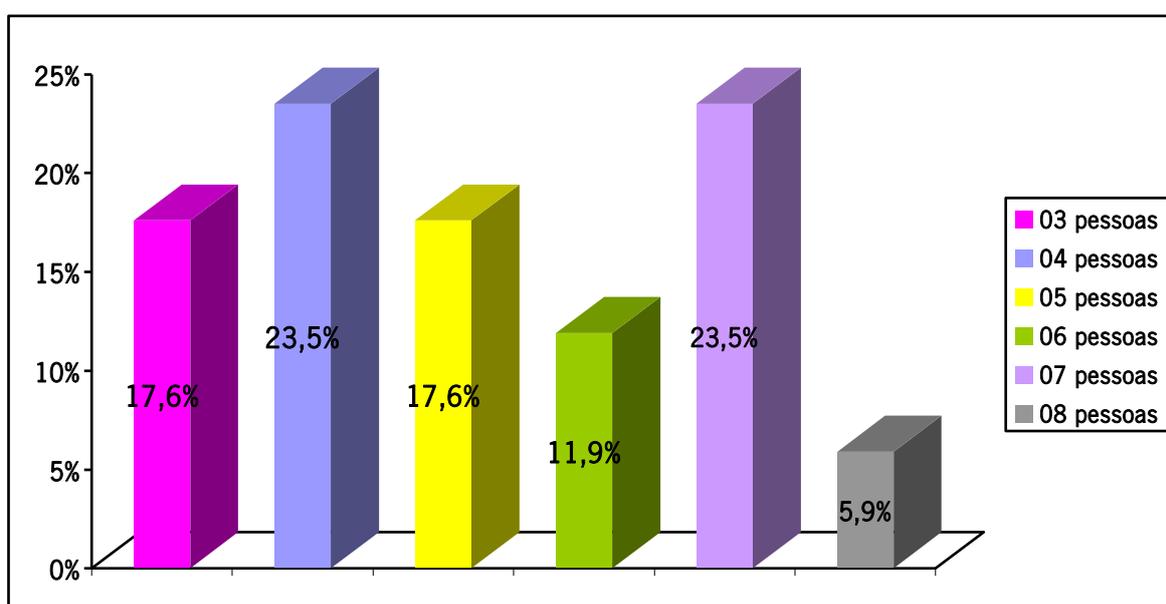


Gráfico 6 – Número de pessoas que moram em sua casa

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao número de pessoas que moram na casa dos alunos, as informações coletadas nos documentos de matrículas permitiram a elaboração do gráfico 6, que descreve: 04 pessoas (23,5%); 07 pessoas (23,5%); 03 pessoas (17,6%); 05 pessoas (17,6%); 06 pessoas (11,9%) e 08 pessoas (5,9%).

Ao analisarmos o gráfico 6 com relação ao *quantum* de pessoas que moram nas casas dos alunos pesquisados atenta-se que 82,4% deste grupo tem maior número de pessoas moradoras em suas casas do que a média do Estado do Mato Grosso, pois, segundo o último senso do Brasil realizado pelo IBGE (2010), no Mato Grosso as famílias possuem em média 3,3 pessoas em cada casa. Desse modo, podemos citar que as famílias dos alunos da Escola Municipal de Educação Básica

Professora Dulcineia Cascão Barbosa, evidenciando dentre outros fatores suas características culturais e sociodemográficas.

Levantamos durante a pesquisa documental o número de pessoas adultas e crianças que moram nas casas dos alunos, com a observação no demonstrativo apresentado no quadro 2:

Número de pessoas que moram na casa	Número de adultos	Número de crianças
03	02 (mãe presa por tráfico de drogas)	01
	01	02
	02	01
04	02	02
	02	02
	02	02
	02	02
05	01	04
	03	02
	02	03
06	02	04
	04	02
07	03	04
	01	06
	02	05
	02	05
08	07	01

Quadro 2 – Número de adultos e crianças que moram na casa

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme podemos observar no quadro 2 as famílias com 07 pessoas possuem a maior quantidade de crianças, sendo que dentre as quatro famílias existe uma com 6 crianças, duas com cinco crianças e uma com quatro crianças. Com quatro crianças existem mais duas famílias das crianças participantes do estudo, sendo uma na família que possui cinco pessoas e outra na família

com seis pessoas. Podemos dizer que a família mais atípica em relação ao número de crianças e adultos por família é a que possui oito moradores, em que sete são adultos e existe somente uma criança.

Consideramos a importância em comentarmos que o elevado número de pessoas em uma mesma família, quando não existem muitas pessoas adultas que trabalham, gera redução da renda familiar, o que pode ser observado no gráfico 29 em que 29,4% das famílias recebem até um salário mínimo de referência que era no ano de 2019, no período da pesquisa, de apenas R\$ 1.006,00 (um mil e seis reais), considerado insuficiente para a sobrevivência de uma só pessoa, quando esse valor necessitar gerar sustento para mais de quatro pessoas. Observamos no Gráfico 30 de 47,1% das famílias dos alunos participantes da pesquisa estão inseridos no Programa Bolsa Família, que é um programa do Governo Federal brasileiro, que tem como meta reduzir as desigualdades sociais no país, em todas as regiões.

Na continuidade do levantamento de dados das famílias para conhecer os aspectos sociais das crianças identificamos o número de pessoas adultas que trabalham na casa das crianças, com demonstração no gráfico 7:

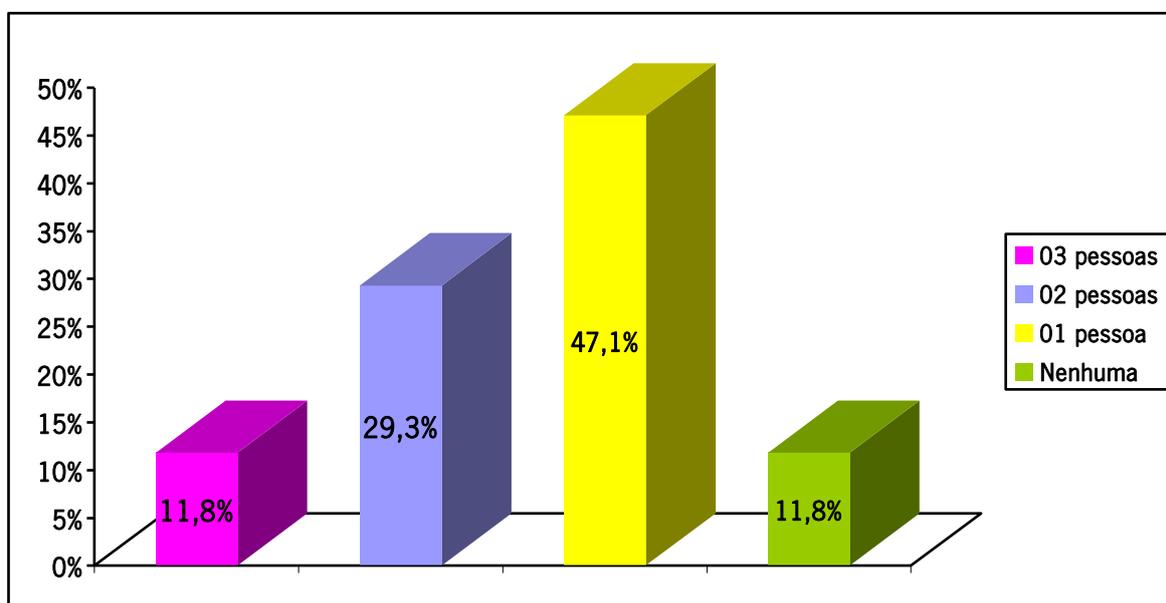


Gráfico 7 – Número de pessoas adultas que trabalham na sua casa

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos a partir do demonstrativo do gráfico 7, que nas casas de 47,1% das crianças apenas uma pessoa adulta trabalha; enquanto que no caso de 29,3% das famílias pertencentes à

Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa existem duas pessoas que trabalham; em 11,8% das casas são três pessoas adultas que trabalham e 11,8% nenhuma pessoa adulta trabalha, sendo que neste caso as famílias moram em casa cedidas, recebem do Programa Bolsa Família e são ajudadas por familiares e amigos.

No que se refere à profissão dos adultos que trabalham na casa das crianças, os documentos permitiram a elaboração dos quadros 3 e 4 e do gráfico 8:

Profissão do Pai	%
Auxiliar de almoxarifado	10,0
Auxiliar de serviços gerais	10,0
Mecânico	10,0
Mototaxista e servente de pedreiro	10,0
Operador de produto	10,0
Pedreiro	10,0
Produtor de eventos	10,0
Segurança privada	10,0
Serviços diversos	10,0
Vendedor	10,0

Quadro 3 – Profissão do pai

Fonte: Elaborado pela autora

Como observamos entre as dez famílias que descreveram a profissão do pai, todas falaram uma profissão diferente, com atividades que exigem menor nível de escolaridade dos profissionais, fato que pode ser confirmado na sequência deste estudo quando no quadro 5, quando ressaltamos que a maior parte das famílias o pai tem como grau de escolaridade o ensino fundamental incompleto e ensino fundamental completo.

Profissão da Mãe	%
Atendente	9,1
Auxiliar financeiro	9,1
Cabeleireira	9,1
Técnica de enfermagem (desempregada)	9,1
Vendedora/professora	9,1
Vendedora/faxineira	9,1
Vendedora	27,2
Piscineira	9,1
Empregada doméstica	9,1

Quadro 4 – Profissão da mãe

Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere à profissão da mãe o quadro 4 demonstra que 27,2% são vendedoras e as demais desenvolvem outras atividades, com maior ou menor grau de exigência de escolaridade, sobre este tema, observou-se que entre o grupo de mães o nível é mais alto quando comparado com a escolaridade dos pais (quadro 5) com 18,7% afirmando ter o ensino médio completo.

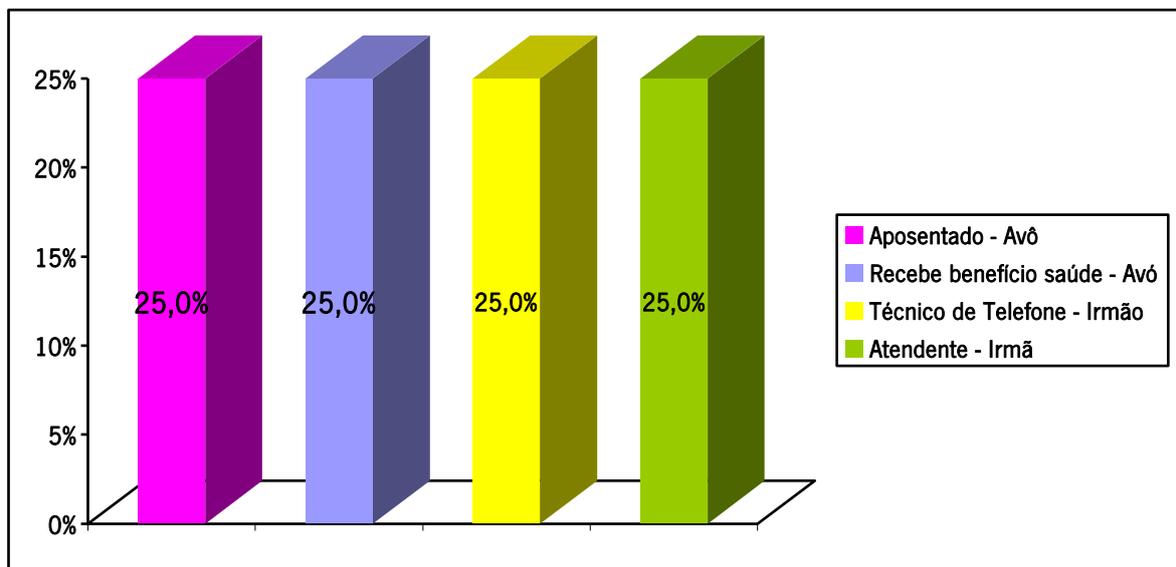


Gráfico 8 – Profissão dos demais adultos que trabalham na casa

Fonte: Elaborado pela autora

Como observamos no gráfico 8 entre a profissão dos demais adultos que trabalham na casa a maioria 50,0% tem relação com benefícios do Governo Federal, tendo em vista que 25,0% responderam que o avô é aposentado e 25,0% que a avó recebe benefício saúde. Quanto à profissão dos demais familiares observamos que a irmã é atendente e o irmão atua como técnico de telefone.

Novamente pontuamos que as profissões citadas não requerem elevado nível de escolaridade para a sua execução, o que nos leva a considerar que os membros adultos das crianças participantes da pesquisa, que trabalham atuam em profissões que não requerem elevado nível de escolaridade, inclusive porque o abandono à escola é comum no Brasil nas famílias de baixa renda. Consideramos assim, que a realidade das famílias das crianças da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa retrata a realidade das famílias brasileiras de baixa renda.

Ao levantarmos o grau de escolaridade dos adultos que trabalham na casa, podemos observar no quadro 5:

Escolaridade	Pai	Mãe	Avô	Avó
Ensino Fundamental Incompleto	27,3%	31,3%	66,7%	66,7%
Ensino Fundamental Completo	27,3%	12,5%	33,3%	
Ensino Médio Incompleto	9,0%	12,5%		
Ensino Médio Completo	18,2%	18,7%		33,3%
Ensino Superior Incompleto		12,5%		
Ensino Superior Completo	18,2%	12,5%		
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro 5 – Grau de escolaridade dos adultos que trabalham na casa

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com os demonstrativos do quadro 5 podemos citar que a maioria de todos os adultos que trabalham nas famílias das crianças participantes do estudo possuem baixa escolaridade, tendo em vista que: 54,6% dos pais possuem o ensino fundamental incompleto e o ensino fundamental completo; 43,8% das mães também possuem como grau de escolaridade o ensino fundamental incompleto e completo; 100,0% dos avôs possuem o ensino fundamental incompleto e completo e 66,7% das avós possuem o ensino fundamental incompleto.

Quanto ao pai que respondeu ter o ensino superior completo o curso informado foi Educação Física; já entre as mães as duas com ensino superior completo possuem o curso de Pedagogia e

dentre as que possuem ensino superior incompleto uma respondeu estar cursando Direito e outra Pedagogia.

Ao analisarmos a questão do grau de escolaridade percebemos que as mulheres possuem nível mais elevado de escolaridade do que os homens, tanto as mães em relação aos pais, quanto as avós em relação aos avôs, sendo essa uma tendência no Brasil nas últimas décadas. No entanto, segundo Gandra (2018) mesmo com maior grau de escolaridade as mulheres no Brasil ganham menos no mercado de trabalho, mesmo desenvolvendo as mesmas atividades e, inclusive, com melhores resultados produtivos. Nesse sentido, é importante abalizarmos que a realidade de exclusão e problematização de gênero no Brasil também devem ser pesquisados, por se tratar de um problema sério e que atinge milhões de mulheres e mães que estudam e trabalham para o sustento de seus filhos.

Sobre informações acerca do familiar que acompanha as tarefas das crianças temos o demonstrativo no gráfico 9:

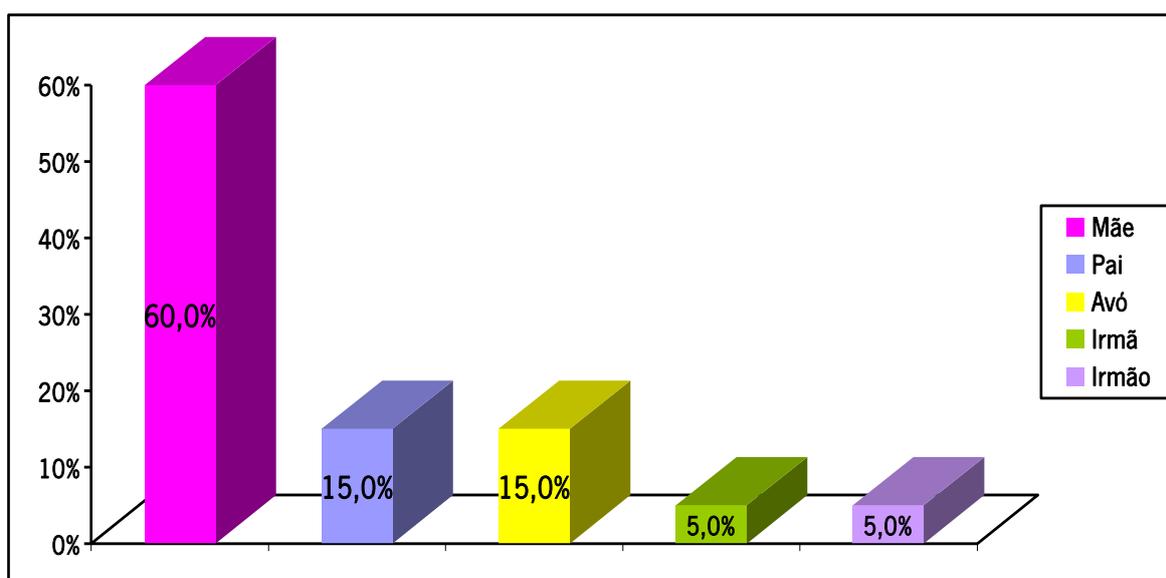


Gráfico 9 – Quem acompanha as tarefas da criança

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar no gráfico 9 o papel mais voltado para a educação e aprendizado das crianças é o das mulheres com percentual de 80,0% auxiliando nas tarefas, assim distribuídas: 60,0% são as mães; 15,0% avós e 5,0% irmã. Dentre os homens 15,0% são os pais que auxiliam nas atividades e 5,0% irmão.

Ao buscamos traçar um perfil social levantamos aspectos sobre as residências em que as famílias das crianças moram, com a demonstração do gráfico 10:

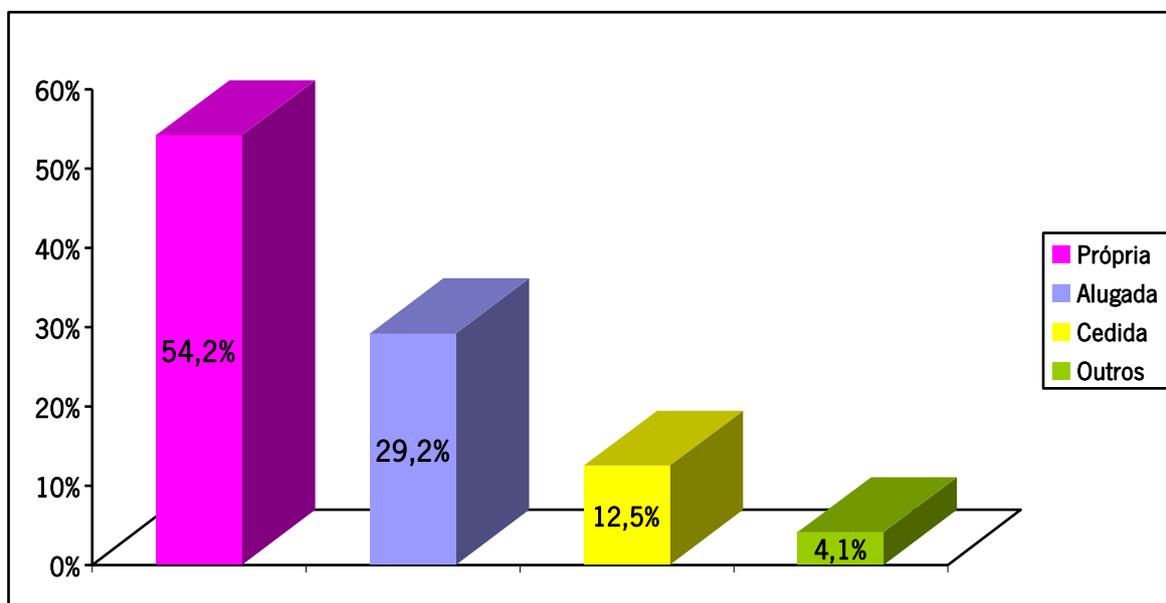


Gráfico 10 – Mora em residência

Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 10 nos mostra que 54,2% das famílias das crianças que participaram do estudo moram em casa própria; 29,2% em casa alugada; 12,5% cedida e 4,1% outros, sendo a informação da mãe que respondeu a opção outros, de que ela mora com a criança e seu esposo na casa da sogra, que é idosa e precisa de cuidados.

Quanto ao tipo de construção 100% das famílias moram em casas de tijolo/alvenaria, ou seja, em uma condição mais segura do que casas de madeira ou de outros materiais como é a realidade encontrada nos bairros pobres de todas as cidades brasileiras, inclusive com casas feitas de barro, papelão, latas ou outros materiais, que acabam gerando construções totalmente inseguras ou com pouca segurança para seus moradores.

A última informação que traz os aspectos sociais das crianças da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa levantou as opções de lazer das famílias, as quais são apresentadas no quadro 6:

Opções de Lazer	%
Igreja	8,9
Cais	8,9
Horto Florestal	17,6
Shopping	17,6
Circo	2,9
Parque	2,9
Sítio	6,0
Casa de familiares	6,0
Brinquedos nas feiras	2,9
Pizzaria	6,0
Não sai de casa	2,9
Parquinho na Goiânia	2,9
Rio/cachoeira	2,9
Praça da Vila Mineira	2,9
Praça	2,9
Cinema	2,9
Praça do Conjunto São José	2,9
Total	100,0

Quadro 6 – Opções de lazer

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com as informações coletadas junto aos familiares das crianças participantes da pesquisa as principais opções de lazer são: horto florestal (17,6%); shopping (17,6%); igreja (8,0%); cais (8,0%); além de sítio (6,0%); casa de familiares (6,0%) e pizzaria (6,0%) os demais como se observa no quadro 7 foram citados apenas por uma pessoa, representando menor índice entre as opções de lazer das famílias das crianças da pesquisa.

É importante citarmos que o horto florestal e o cais são localidades públicas em que os visitantes podem desfrutar da natureza, sendo o horto florestal um local arborizado e com brinquedos na cidade, comumente visitado por famílias e com local apropriado para as crianças brincar ao ar livre, como demonstrado nas figuras 42 e 42a e o cais é um local às margens do Rio Vermelho que corta a

Cidade de Rondonópolis e, também é considerado um ponto turístico não apenas dos moradores da cidade como de toda a região.

5.1.3 As crianças e seus aspectos afetivos

Ao adentrarmos nos aspectos afetivos das crianças participantes da pesquisa de Doutorado é preciso trazer o entendimento de Borba & Spazziani (2005, p. 02) sobre esta temática, com a seguinte afirmação: “a afetividade é fator fundamental na constituição do sujeito”. Podemos afirmar que a afetividade vem a ser um instinto primário de sobrevivência do ser humano, sendo que este primeiro vínculo ocorre entre criança e sua mãe e, logo após ela vivencia outros vínculos sociais e, de forma relevante adentra nos vínculos sociais no ambiente escolar.

As crianças pesquisadas demonstraram fragilidades em seus vínculos afetivos com a mãe e com os demais membros da família, especialmente com a figura paterna, sendo que essa realidade pode ser percebida no decorrer deste trabalho nas figuras 43, 44, 46 e 47, que são desenhos das crianças e gravação de suas vozes apresentando as figuras e explicando os seus significados. Segundo as crianças a figura 43 representa a sua mãe matando alguém na internet e, as figuras 44, 46 e 47 representam os pais batendo nas crianças e inclusive uma fala que o pai bate nela, sua irmã e na mãe. A realidade das vivências familiares das crianças, representada pelos desenhos, vozes e os comportamentos violentos, tristes e problemáticos na escola pontuam para aspectos afetivos negativos no ambiente familiar.

Precisamos estar atentos para o fato de que os aspectos afetivos são essenciais para o processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças, tanto quando os aspectos cognitivos. Nesse sentido, quando as crianças vivenciam no seio familiar aspectos afetivos negativos, acabam tendo dificuldade no ambiente escolar, tanto no relacionamento interpessoal com os colegas e, inclusive, com professores e demais adultos que compõem a comunidade escolar, bem como, passam a ter dificuldades cognitivas que podem reduzir a sua potencialidade de aprendizado, especialmente, quando falamos de uma aprendizagem significativa e cidadã.

Observando as crianças da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa e seus aspectos afetivos notamos durante o nosso período de pesquisa com as crianças, que a maioria delas tinha dificuldade em se aproximar dos colegas, da professora e até mesmo da pesquisadora, se demonstravam triste e com comportamentos violentos não aceitando o carinho da pesquisadora, o que limitava a participação destas no estudo. Todavia, com o passar do tempo, a

pesquisadora foi conquistando as crianças, como é demonstrado nas figuras 8 e 9, quando buscamos nos aproximar das crianças com carinho e afetividade.

É importante também falar sobre a necessidade de os professores trabalharem a afetividade junto às crianças, pois a escola como bem pontua Sarnoski (2014, p. 5-6): “Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos”. Todavia, no decorrer de nossa pesquisa, podemos constatar a fragilidade das relações professores/alunos ou adultos/crianças em que falta afetividade e respeito à individualidade e vivências de cada criança. Aqui trazemos o que foi apresentado no gráfico 22, quando as próprias professoras responderam estar despreparadas para trabalhar com o tema violência e, inclusive, após nossas observações, consideramos que também haja dificuldade em trabalhar a relação afetiva com as crianças.

Analisamos durante a nossa observação que a professora tem dificuldade de trabalhar a afetividade com as crianças e, acaba dando maior enfoque a transmissão de conhecimento e, para que essa transmissão ocorra acaba coagindo as crianças ou censurando suas ações de agressividade, sem no entanto, trabalhar o diálogo e a escuta das crianças, para que possa existir uma troca de afeto e o melhor enquadramento das crianças no ambiente escolar e em todo o processo de aprendizado. É interessante aqui trazer o entendimento de que a escola é um ambiente, que precisa estar preparado para desenvolver não apenas o cognitivo, mas, e, também, a afetividade das crianças, buscando oferecer um ambiente propício para que os aspectos afetivos das crianças sejam positivos.

As crianças pesquisadas precisam, que a professora possa construir no ambiente de sala de aula, uma relação professora-crianças positiva e harmoniosa, que necessita a disponibilidade da professora em trabalhar suas emoções e as emoções/comportamentos das crianças de forma a construir um ambiente escolar favorável para o amadurecimento afetivo e a valorização da afetividade de cada criança.

Analisamos a importância do afeto na relação professora/criança, no momento em que entendemos o posicionamento de Freire ao citar sobre a afetividade e o querer bem:

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem (...), sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com desejos, com os medos, com as dúvidas,

com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (Freire, 2017, p. 12).

É importante trazer a citação de Freire para compreendermos que no Brasil existe uma cultura de não afetividade entre professores e alunos, especialmente, nas escolas públicas e, essa concepção vem do equívoco conceitual de que a professora não é a “tia” ou a “amiga” da criança, mas, apenas e tão somente a educadora, sendo que seu objetivo primordial é o repasse dos conteúdos. Essa realidade precisa ser transformada, e essa mudança inicia com a concepção de cada professora sobre a necessidade de trabalhar a afetividade como instrumento de acolhimento e dinamização das relações, resultando em um ambiente não-violento e, com isso, propício ao aprendizado.

Na verdade, as professoras que atuam na Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, necessitam ter o entendimento de Vygotsky (2011, p. 121) de que: “as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”. Assim, quando as crianças desenvolvem a afetividade no ambiente escolar acabam por dinamizar o seu processo cognitivo e, especialmente, por ter uma cultura de não-violência, que pode reduzir os problemas com as brincadeiras ludoagressivas, as agressividades físicas, psicológicas e o *bullying* gerando um ambiente mais favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento das crianças enquanto seres humanos e sociais.

5.2 Perfil dos Adultos que atuam na Escola

Para saber quem são os funcionários que atuam na escola realizamos um levantamento de informações a partir de um formulário (Apêndice F), que trouxe um roteiro para a entrevista com os adultos que trabalham na referida instituição escolar. Com o propósito de melhor estruturar a apresentação de resultados foram trabalhados com descritores, segundo as respostas dos participantes da entrevista, os quais estão apresentados aqui em forma de gráficos e referida análise.

A primeira informação é sobre o sexo dos adultos que trabalham na escola, com o demonstrativo no gráfico 11:

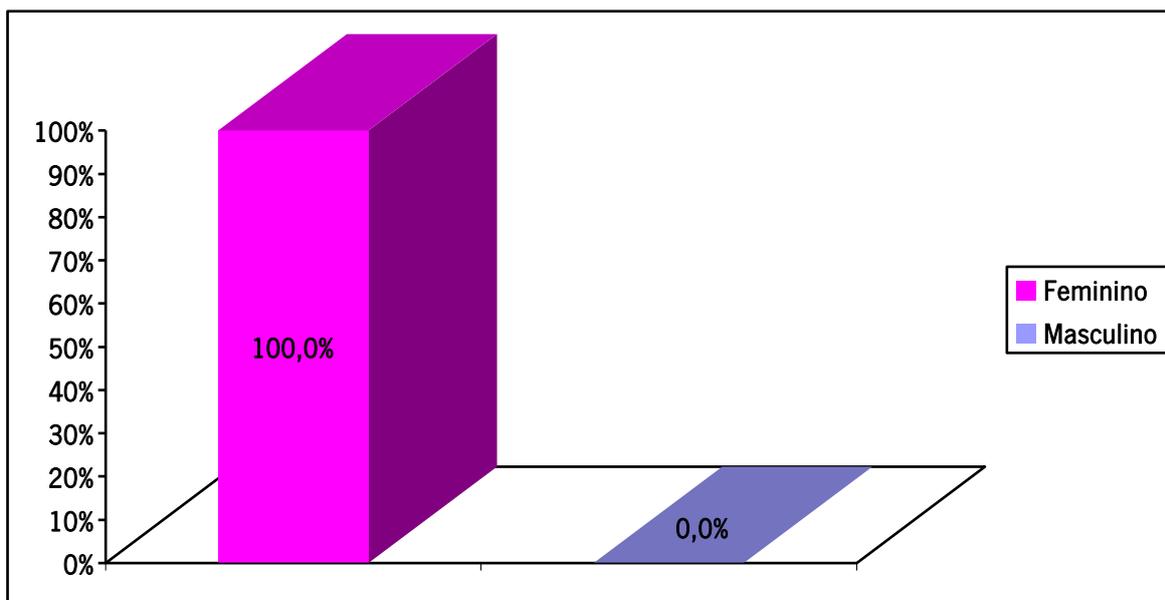


Gráfico 11 – Sexo dos funcionários da escola

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o demonstrativo do gráfico 11, que traz dados sobre o sexo dos funcionários da escola em que desenvolvemos o nosso estudo, duas características nos chamam a atenção, a primeira é que muito embora existem profissionais da educação do sexo masculino e, especialmente, que eles tenham sido abordados para participar da pesquisa, nenhum se disponibilizou, o que caracteriza maior sensibilidade das profissionais da educação do sexo feminino da unidade.

O segundo ponto, e aqui percebemos um contexto sociológico no Brasil, é que existe um processo de feminização da educação básica no Brasil desde as primeiras instituições de ensino, sendo que esta realidade também está presente na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa. Sendo que esta realidade é apresentada por Prá & Cegatti (2016), quando citaram que a educação e a docência no Brasil possuem uma história de feminização, fato este que ocorre na educação básica e, especificamente, na educação infantil.

É importante citarmos que dentre as funcionárias, que participaram ativamente da nossa pesquisa, todas demonstraram elevado nível de interesse em fazer parte ativa do estudo, citando a importância que toda a comunidade escolar tinha ao ter os dados da pesquisa, de forma a possibilitar o conhecimento sobre a voz da criança acerca da violência, especialmente, no que se referia a violência na própria instituição.

No que se refere ao cargo das funcionárias entrevistadas temos segundo o gráfico 12:

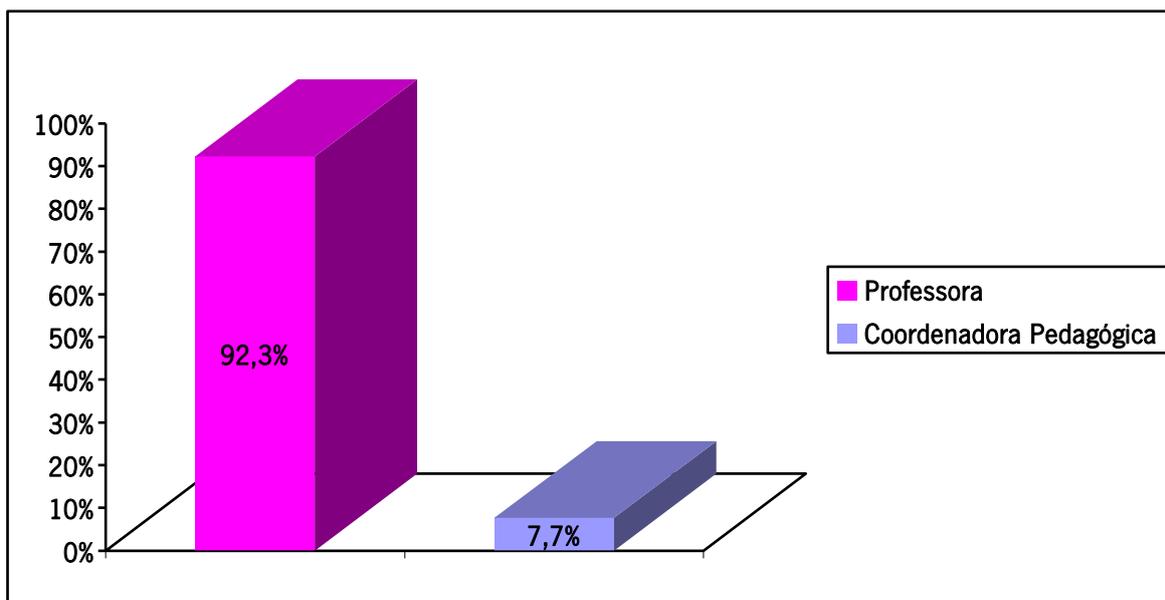


Gráfico 12 – Cargo que ocupa na escola

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo o gráfico 12 dentre os funcionários participantes da pesquisa 92,3% são professoras e 7,7% coordenadora pedagógica. É importante citarmos que todos os funcionários da escola foram adultos convidados a participar do estudo, porém, a participação maciça das professoras aponta que estas mais pertos da violência na escola, por isso o seu interesse em nosso estudo.

Outra importante consideração que precisamos analisar é que a maioria das professoras não apenas demonstraram interesse em participar, como também se demonstraram gratas pela pesquisadora fazer o estudo na unidade, sendo que houve o comentário: “obrigada por lembrar de nossa escola, afinal nossos problemas com violência entre as crianças são muitos e toda a discussão sobre esse quadro é bem-vinda”. Fato este que fortaleceu o nosso ânimo enquanto pesquisadora de continuar nossa caminhada no campo do doutoramento.

No quesito formação dos participantes do estudo, temos o demonstrativo no gráfico 13:

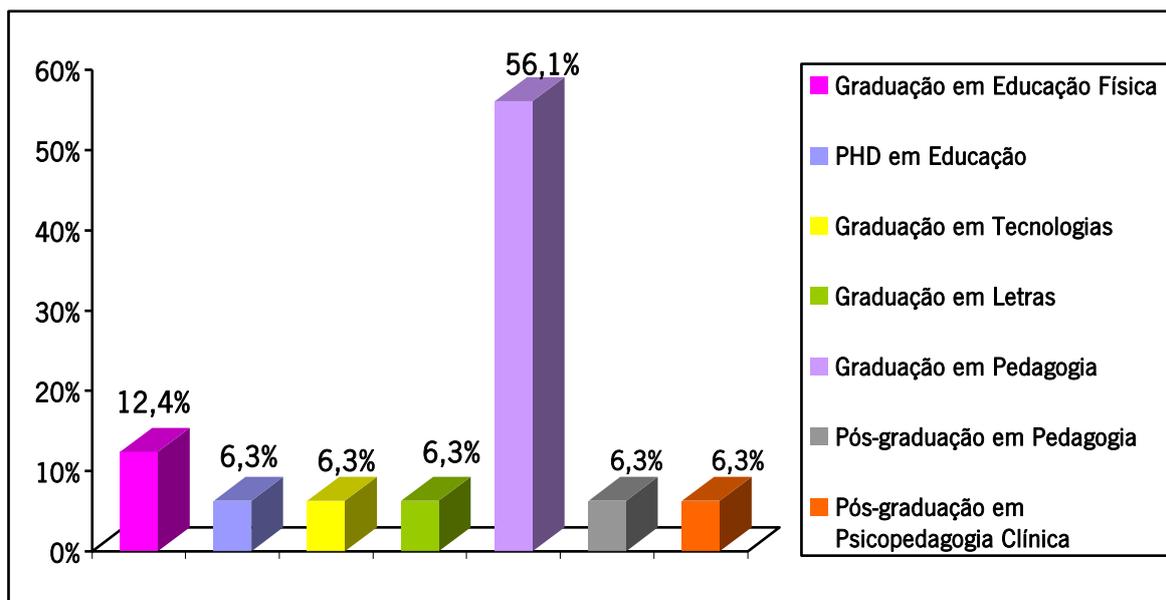


Gráfico 13 – Formação dos funcionários

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos que a maioria dos pesquisados 56,1% possuem graduação em Pedagogia, dentre os demais que responderam ser graduados temos diferentes cursos, como Tecnologias (6,3%), Letras (6,3%) e Educação Física (12,4%). Além disso, os pesquisados responderam ser formados em duas diferentes pós-graduações, sendo a Pós-Graduação em Pedagogia (6,3%) e Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica (6,3%) e, por fim, PHD em Educação (6,3%), que no Brasil corresponde ao Pós-Doutorado. É importante citarmos que a escola é municipal e no Município de Rondonópolis-MT a Secretaria da Educação vem proporcionando que os pedagogos sejam maioria em todas as escolas, por compreender a importância desta formação na qualidade do ensino na educação infantil.

Outra informação levantada foi o tempo de atuação naquela escola com o demonstrativo das informações repassadas no gráfico 14:

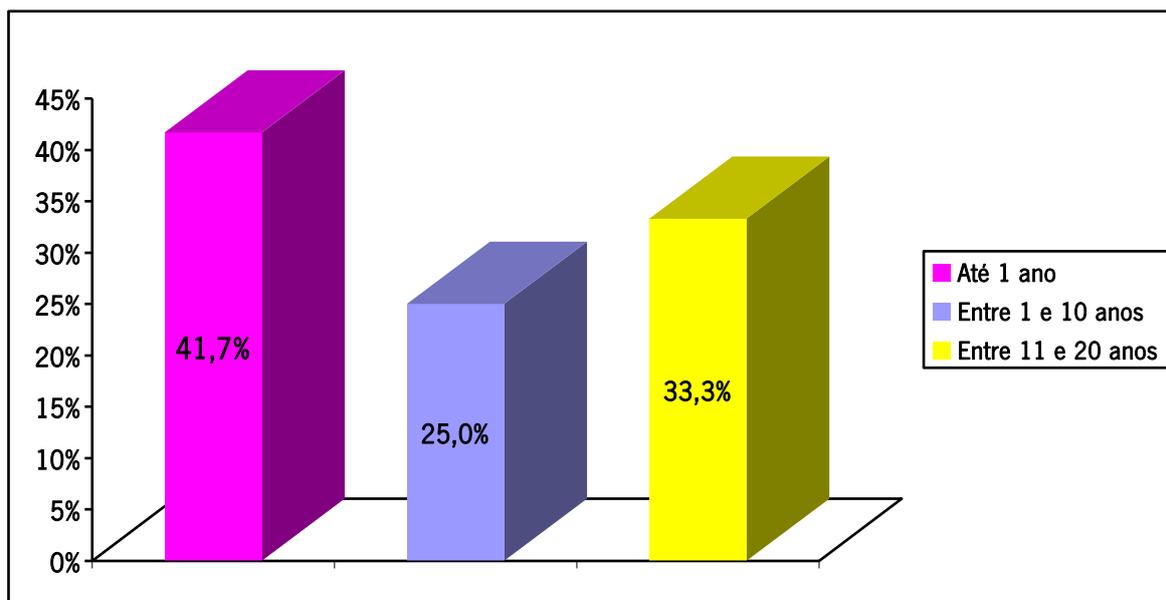


Gráfico 14 – Tempo de atuação nesta escola

Fonte: Elaborado pela autora

A maior representatividade em relação ao tempo que atuam na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa foi de funcionárias que responderam ter até 1 ano (41,7%), enquanto as demais citaram entre 11 anos e 20 anos (33,3%) e entre 1 ano e 10 anos (25,0%), apontando para um grupo diversificado em relação ao tempo que atuam na referida unidade.

A questão 13 e questões seguintes tratam, especificamente, de temas relacionados com a realidade escolar e os elementos que envolve a violência no campo escolar, familiar e social e podem refletir na violência entre as crianças. Assim, a primeira questão desta etapa solicitou que as pessoas formadoras da equipe escolar se apresentassem, com os principais descritores de cada resposta formando o gráfico 15:

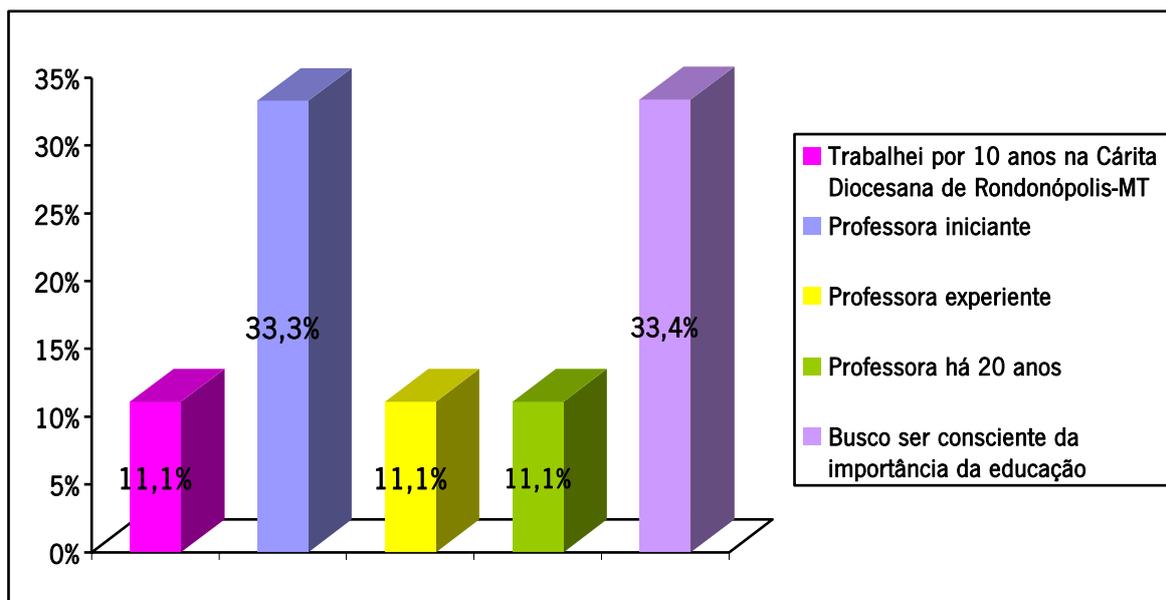


Gráfico 15 – Apresentação profissional

Fonte: Elaborado pela autora

Como observamos no gráfico 15 dentre as pesquisadas 33,4% buscam ser conscientes da importância da educação; 33,3% têm como característica profissional se apresentarem como professoras iniciantes; enquanto que um percentual de 11,1% respondeu que trabalhou por 10 anos na Cárita Diocesana de Rondonópolis-MT; 11,1% é professora experiente e 11,1% atua como professora há mais de 20 anos.

Trazemos aqui o entendimento de que o fato de o percentual mais relevante ser de professoras que se apresentaram dizendo de sua consciência acerca da importância da educação, entra no entendimento de Ostetto (2012), de que uma educação transformadora e capaz de formar cidadãos conscientes de seus direitos tem fundamento em professores que conhecem o seu papel na educação e não apenas buscam repetir os elementos hierarquizados presentes na escola, mas, buscam dinamizar o processo ensino-aprendizagem, permitindo a vez e voz para as crianças.

Na sequência foi solicitado como as participantes do estudo gostariam de ser identificadas na pesquisa, com as respostas no gráfico 16:

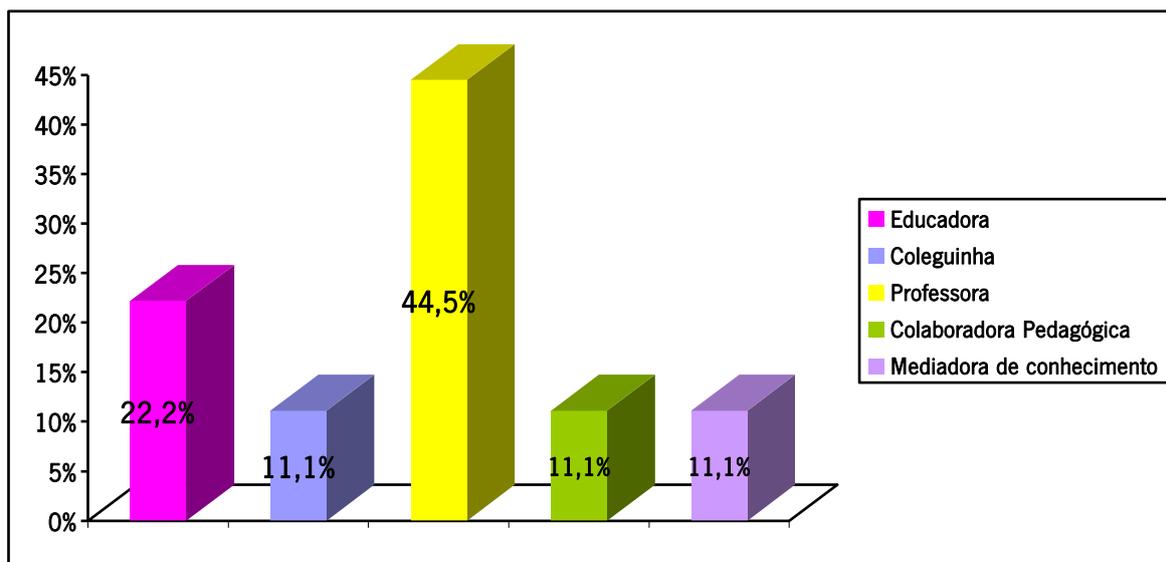


Gráfico 16 – Como gostariam de ser identificadas na pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar no gráfico 16 o índice mais relevante foi de 44,5% de adultas que responderam que gostariam de ser identificadas como “professoras” na pesquisa. Dentre as demais, 22,2% educadoras; 11,1% coleguinha; 11,1% colaboradora pedagógica e 11,1% mediadora de conhecimento. Assim, tratamos durante a coleta dos dados as funcionárias da escola segundo o nome ou apelido que solicitaram que gostariam de ser tratadas, de forma, inclusive, de gerar uma relação mais próxima com o grupo.

A questão seguinte levantou como são as experiências das pesquisadas em relação à violência no contexto familiar, escolar e social, com as informações no quadro 7:

Contexto Familiar	%	Contexto Escolar	%	Contexto Social	%
Poucas experiências	33,4	Briga entre alunos	39,9	Fatos que circulam nas mídias	66,7
Violência física e psicológica	22,2	Passei por poucos conflitos	6,7	Bandidos na rua e famílias presas em casa	11,1
Bebida alcoólica	11,1	Briga de professores com pais	6,7	Muita violência	11,1
Traumática	11,1	Briga de professores com alunos	6,7	Traumática	11,1
Nunca tive	22,2	Traumática	6,7		
		<i>Bullying</i>	19,9		
		A escola precisa ser melhor preparada	6,7		
		Não tive esta experiência	6,7		
TOTAL	100,0	TOTAL	100,0	TOTAL	100,0

Quadro 7 – Como são suas experiências relacionadas à violência

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre às experiências em relação à violência no contexto familiar o índice mais relevante foi de 33,4% que afirmaram ter vivenciado poucas vezes esse tipo de experiência; enquanto que 22,2% citaram a violência física e psicológica; 22,2% nunca passaram por esse tipo de situação; 11,1% citaram a bebida alcoólica como fonte de violência familiar e 11,1% que a situação foi traumática.

Analisamos que 77,8% responderam ter passado por algum tipo de violência no seio familiar fato preocupante, pois esta violência pode refletir no ambiente escolar e social. No momento em que buscamos conhecer a fonte da violência a história humana apresenta, que a família é uma das principais, sendo que sua cultura de desamor e violência pode ser gerada e propagada pelos seus membros, inclusive as crianças. Nesse sentido, inserida em um ciclo de violência familiar a criança gera esse mesmo quadro no ambiente escolar, desenvolvendo-se sob o enfoque de ações violentas e de domínio, perpetuando a desarmonia e a dor na sociedade (Silva, 2013). Não cabe aqui a concepção de que todo o lar violento será gerador de crianças violentas, porém, é um reflexo que observamos no decurso dos tempos, em que a violência intrafamiliar se torna um forte elemento precursor desse mesmo quadro na escola e na sociedade, isto aponta para a possibilidade de manifestações de violência extrafamiliar.

Em relação à violência vivenciada na escola 39,9% responderam a briga entre alunos; 19,9% *bullying*; 6,7% passou por poucos conflitos; 6,7% briga de professores com os pais; 6,7% briga de professores com os alunos; 6,7% situação que gerou sentimento traumático; 6,7% não teve essa experiência e 6,7% a escola precisa ser melhor preparada.

Analisamos que o fato de uma criança bater na outra na escola é em sua maioria reflexo da violência familiar e social, bem como, na maioria dos casos analisados é consequência das relações conflituosas das crianças na escola e, inclusive, de *bullying*.

Na interpretação de Barbosa et al. (2011, p. 33): “as crianças passam uma grande parte de sua vida na escola. O fenômeno *bullying*, mesmo não sendo novo nestas instituições, afeta muitos estudantes; no entanto é uma realidade para muitos ignorada ou desconhecida”. Essa realidade cruel é ignorada ou desconhecida seja pelos próprios professores ou pelos pais e familiares, sendo um processo que ocorre, na maioria dos casos, somente entre as crianças, quando distantes dos adultos em convivência ou presença unicamente de outras crianças.

O fato de o *bullying* ser identificado, por muitos adultos (e neste contexto por diversos professores), como uma brincadeira de criança ou como uma forma da criança “chamar a atenção” acaba por incentivar a ocorrência desse tipo de violência e, desse modo, a vítima passa a se retrair, tendo em vista que continuamente não demonstra o que está vivenciando, seja por medo ou vergonha.

Quando citaram os casos de violência no contexto social a maioria 66,7% citou que são fatos que circulam nas mídias, o que apontou para a compreensão de que os avanços tecnológicos e da internet, não apenas facilitaram a vida das pessoas no campo pessoal e profissional, como também permitiram acesso mais rápido a acontecimentos violentos que, inclusive, podem influenciar no comportamento das crianças. Dentre os demais 11,1% bandidos na rua e famílias presas em casa; 11,1% muita violência e 11,1% citaram ter sido traumática a experiência de violência vivenciada.

Sobre isso Nobre et al. (2018) a violência social pode ser percebida no momento em que foi desenvolvida uma pesquisa e, numa entrevista com alunos, em uma escola, esses assumiram que são agressores ou vítimas de agressões e que convivem cotidianamente com violência nos espaços escolares. Dessa forma, pode-se compreender que a violência social é reflexo ou refletida nas escolas entre crianças e adolescentes.

Na sequência do levantamento de informações junto aos funcionários da escola foram solicitadas quais as situações e experiências marcantes em relação à violência aconteceram na escola envolvendo as crianças, com as respostas sendo apresentadas no gráfico 17:

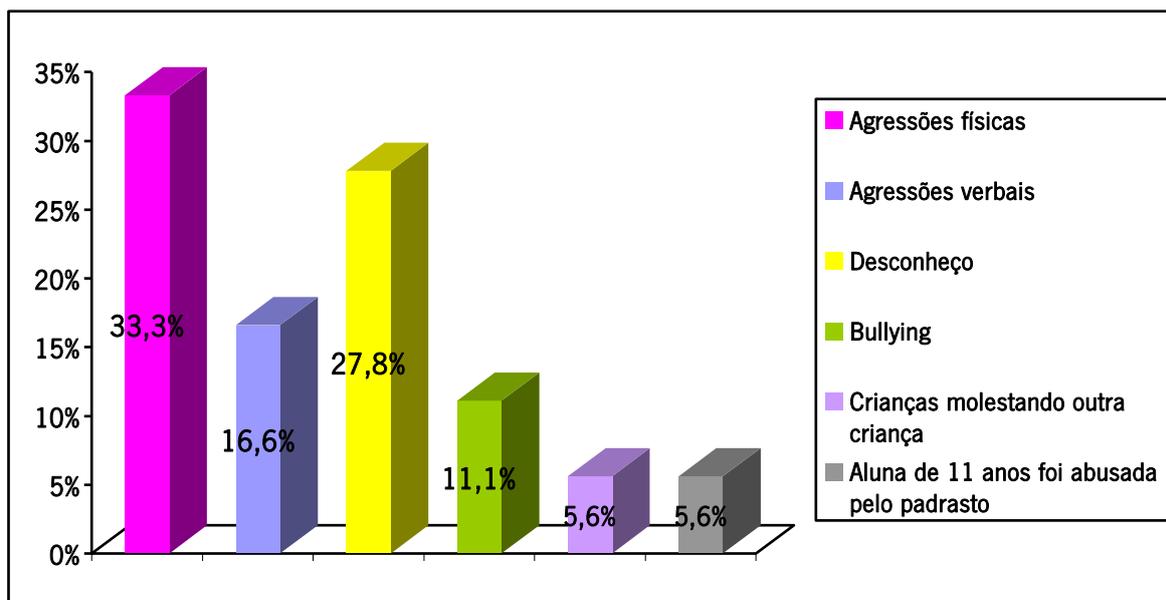


Gráfico 17 – Situações e experiências marcantes em relação à violência na escola

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos o gráfico 17, percebemos que as agressões físicas (33,3%) são as experiências de violência mais comuns vivenciadas na escola; seguida por agressões verbais (16,6%); *bullying* (11,1%); caso de crianças molestando outra criança (5,6%) e aluna de 11 anos que foi abusada pelo padrasto (5,6%), sendo que somente 27,8% responderam desconhecer esses casos de violência na escola.

Quando uma das professoras citou que já vivenciou agressões físicas fez o seguinte comentário: “Em outra escola passei por uma experiência de violência que precisou até de intervenção policial, pois os professores não conseguiram acalmar os alunos”. Nesse sentido, percebemos que muitas vezes a violência ocorrida nas escolas ultrapassa os muros e acaba gerando um contexto de violência social.

Para Cavalcanti et al. (2018) os casos de violência física, verbal e *bullying* nas escolas geram a necessidade de os pais e professores buscar compreender os motivos dessa violência, bem como, trabalhar a educação com as crianças, de que é preciso viver em sociedade sob o manto protetor do respeito e da não-violência, considerando que a escola é reflexo ou reflete os comportamentos no ambiente familiar e social.

Quando questionados se houve alguma experiência de violência no ano letivo de 2019 as respostas foram segundo o gráfico 18:

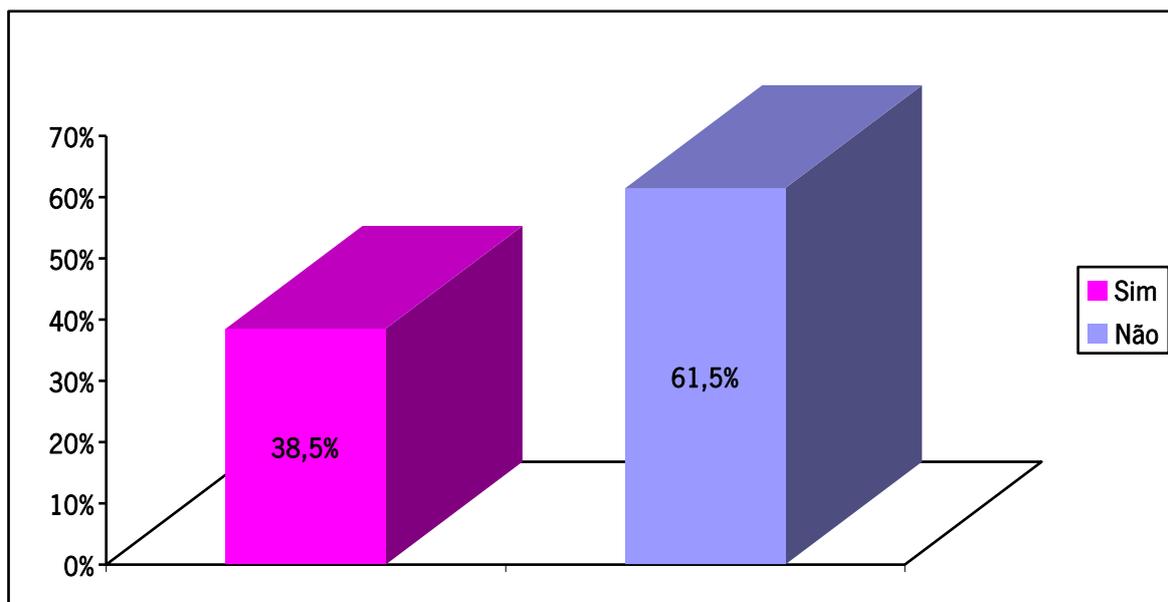


Gráfico 18 – Experiência de violência neste ano letivo (2019)

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com 61,5% das professoras participantes do estudo elas não tiveram experiência de violência no ano letivo de 2019 na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa. Todavia, o que nos chama a atenção é que 38,5% das professoras responderam que sim, sendo um elevado índice negativo de violência escolar em que a maioria dos atores, que protagonizam esses casos são crianças.

Esse elevado percentual de professoras, que apontaram ter vivenciado casos de violência no ano letivo de 2019 (ano da pesquisa), nos demonstra como a violência está presente na escola alvo do estudo e, especialmente, o fato de que é preciso conhecer esta violência também sob a ótica e a voz das crianças, pois, segundo o estudo de Rosa (2010) a violência no ambiente da escola é um problema complexo e existente, em que os adultos formadores da comunidade escolar (professores, gestores, pais e sociedade como um todo), não podem simplesmente fechar os olhos ou ignorar esses acontecimentos, pois, se não discutidos, analisados e trabalhados não deixarão de fazer parte da vida de crianças e adolescentes em toda a unidade de ensino. Não há como negarmos a importância em discutirmos esses fatos, especialmente, no que se relaciona à percepção e voz das próprias crianças, que acabam sendo as mais atingidas pelo quadro de violência na escola, seja ela reflexo ou refletor da violência familiar e social vivenciada.

Na sequência da pesquisa foi solicitado, que as participantes do estudo apresentassem o significado de violência, com as informações apresentadas no gráfico 19, segundo os sete descritores analisados:

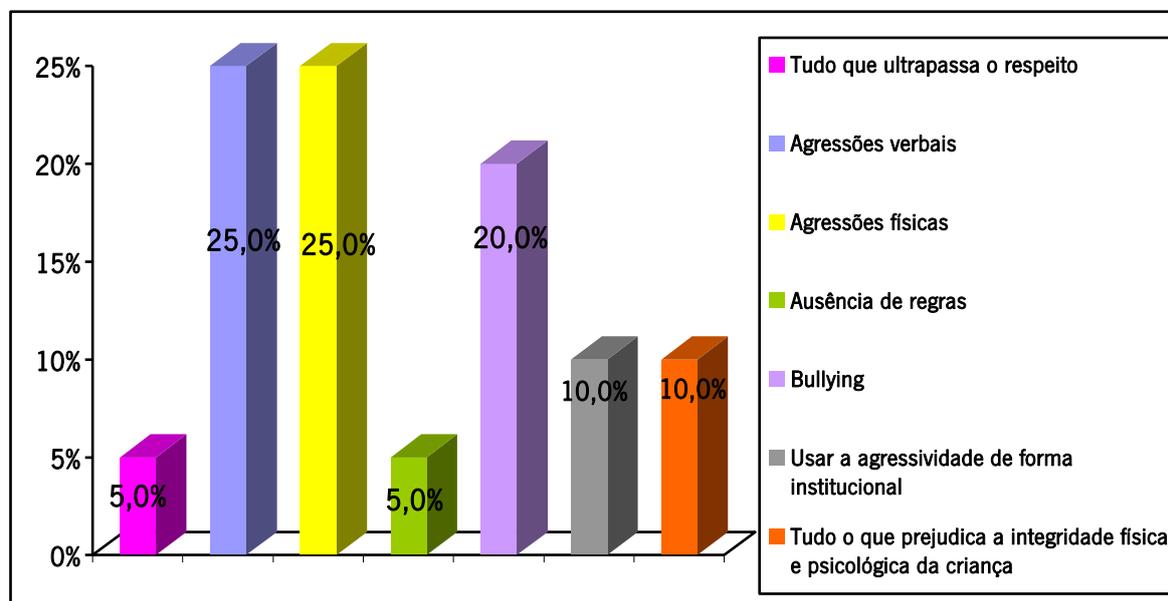


Gráfico 19 – Significado de violência

Fonte: Elaborado pela autora

Quando trouxemos o significado de violência para as professoras pesquisadas, observamos que as agressões verbais e agressões físicas são as principais concepções com 25,0% das respostas apresentadas, enquanto que para 20,0% o *bullying* é o significado da violência, sendo que uma das professoras responderam: “o *bullying* é uma realidade cruel em todas as escolas que trabalhei e não apenas entre as crianças, mas, também, entre os adultos”; para 10,0% das professoras a violência é usar a agressividade de forma institucional e tudo o que prejudica a integridade física e psicológica da crianças; por fim, 5,0% consideraram violência como tudo que ultrapassa o respeito e ausência de regras.

Dois aspectos precisam ser analisados nas respostas das professoras, primeiro é preciso trazer o entendimento de Calhau (2011) de que o *bullying*: é uma espécie de “cerco” que uma ou mais pessoas, no caso em análise, criança faz para uma vítima, gerando primeiramente um desconforto e depois uma tristeza e desespero, que podem levar à vítima ações violentas contra si ou contra seus agressores.

A segunda acepção a ser comentada é o fato de que a violência nas escolas em todo o Brasil é uma realidade, que não precisa apenas ser conhecida, mas, amplamente discutida e, como bem explicitam Santos et al. (2013), em seu estudo, essa violência vem ocorrendo nas escolas brasileiras no campo físico, psíquico, moral e sociocultural. Os resultados da presente tese de doutoramento se apresentam similares ao que vem ocorrendo em todas as escolas pelo país, inclusive para Rosa (2010) e Santos et al. (2013), são instituições com diferentes comportamentos e, infelizmente, muitos fundamentados na violência.

Na sequência dos resultados aqui apresentados o gráfico 20 descreve os principais desafios encontrados pelas professoras no trabalho com as crianças na escola:

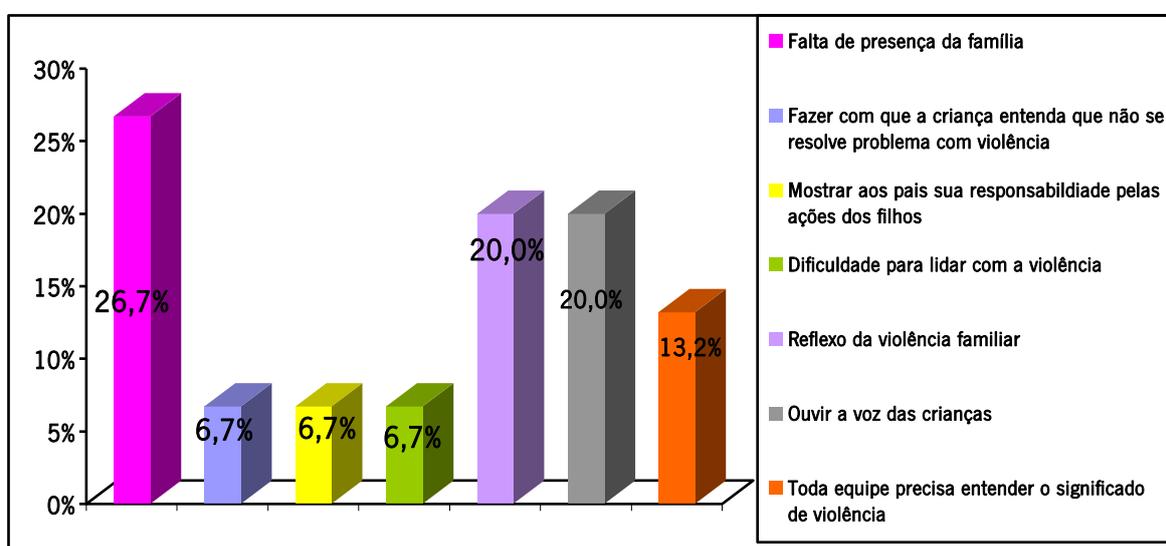


Gráfico 20 – Desafios encontrados no trabalho com crianças referente a violência

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos que as professoras citaram como principal desafio a participação da família na escola, pois, para 26,7% o principal desafio no trabalho com as crianças referente a violência é a falta da presença da família; para 20,0% a realidade na escola é o reflexo da violência familiar e também para 20,0% o desafio é ouvir a voz das crianças; conforme 13,2% o desafio é o fato de que toda a equipe precisa entender o significado de violência, afinal não há que se falar em qualidade do processo ensino-aprendizagem, quando a equipe não possui profundo conhecimento sobre a temática vivenciada; observamos que segundo 6,7% das pesquisadas os desafios são: fazer com que a criança entenda que não se resolve problema com violência, mostrar aos pais sua responsabilidade pelas ações dos filhos e dificuldade para lidar com a violência.

Precisamos aqui comentar que a realidade vivenciada pelas professoras participantes do estudo, leva a concepção de que a família é essencial no comportamento das crianças na escola e, por isso, é preciso que as famílias possam participar mais da vida de suas crianças na escola, atuando como parceiras de professores e demais funcionários da instituição em trabalhar uma educação voltada para a construção da cidadania sob a égide da não-violência.

Neste sentido, segundo Rosa (2010), somente com a participação direta da família nas vivências escolares é que será possível reduzir o quadro de violência, presente em todas as escolas no Brasil e, por isso, quando a família não se mostra como um agente de participação na escola, dificulta a transformação do ambiente, mesmo que os professores e demais funcionários que formam a comunidade escolar, possam buscar a mudança de quadro da violência entre as crianças e adolescentes. Ao apresentar como as crianças expressam a violência o gráfico 21 traz o demonstrativo:

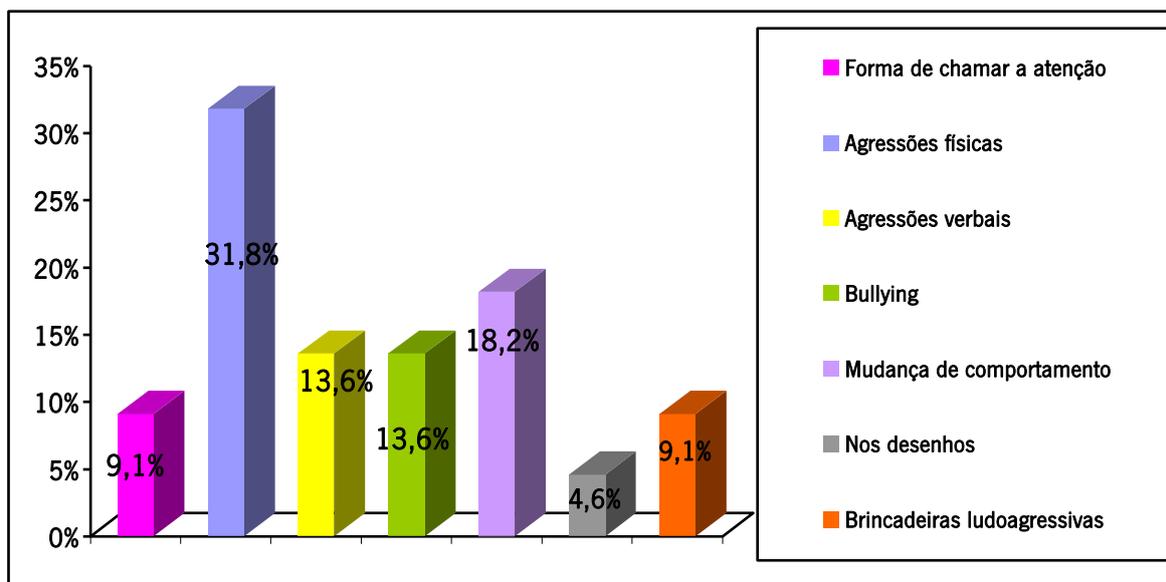


Gráfico 21 – Como as crianças expressam a violência

Fonte: Elaborado pela autora

No momento em que as professoras citaram como as crianças expressam a violência na escola, 31,8% pontuaram que são as agressões físicas; 18,2% mudança de comportamento; 13,6% agressões verbais; 13,6% *bullying*; 9,1% forma de chamar a atenção; 9,1% brincadeiras ludoagressivas e 4,6% consideraram que as crianças apresentam ou representam a violência em seus desenhos.

Precisamos observar os casos de violência das crianças (seja ela física, verbal, psicológica, ou qualquer forma de *bullying* dentro ou fora do ambiente escolar), necessitam ser trabalhados sob a ótica e a voz de adultos e crianças que compõem a comunidade escolar e, buscarmos a construção de uma

identidade não-violenta, deixando de lado a cultura de violência que se instalou nas escolas e, especialmente, nas escolas públicas em todo o país.

Analisamos que além do ambiente de sala de aula as crianças fazem uso de brincadeiras ludoagressivas nos corredores, pátios e, inclusive em frente à escola, quando xingamentos, agressões físicas, verbais, *bullying* e formas agressivas de brincar são representações de violências, construções de uma linguagem escolar que aumenta em um brincar ludoagressivo (Rodrigues, 2015; Barbosa et al., 2017). Existe assim a necessidade de mudanças do ambiente escolar de forma a construir um ambiente acolhedor, de cuidado e de transformação da realidade violenta de uma sociedade brasileira, que vem representando essa concepção no cotidiano das vivências escolares das crianças.

O gráfico 22, nos mostra as principais dificuldades que as professoras enfrentam diante do tema violência no ambiente escolar:

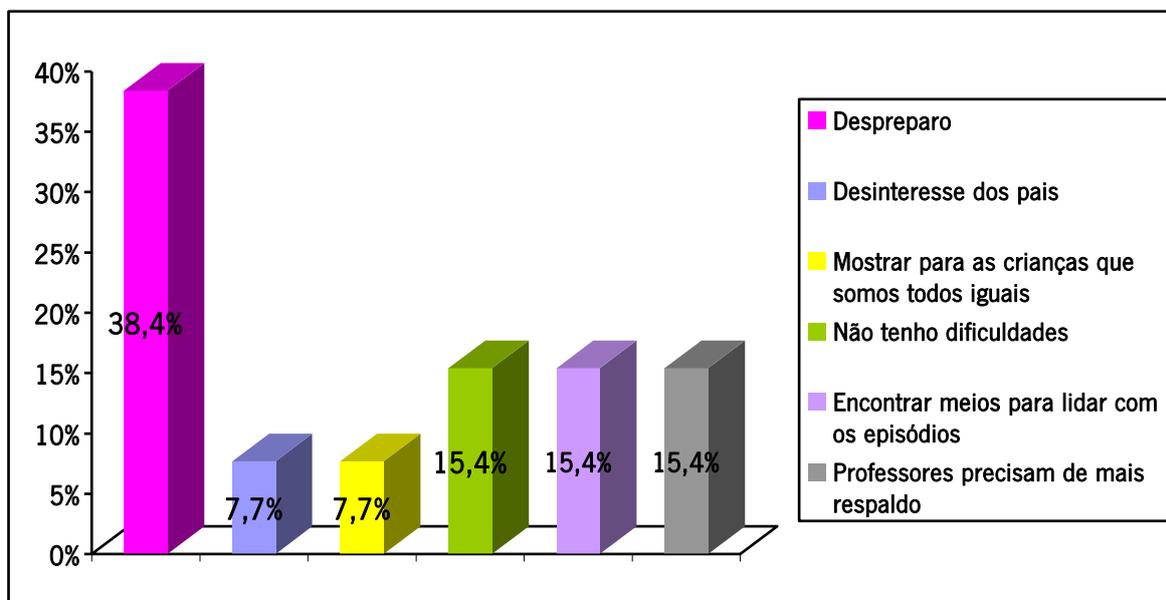


Gráfico 22 – Dificuldades que enfrenta diante do tema violência

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme observamos no gráfico 22, para 38,4% das professoras o próprio despreparo é a principal dificuldade que enfrenta diante do tema violência; 15,4% apontam que os professores precisam de mais respaldo da escola e da família; 15,4% acreditam que é preciso encontrar meios para lidar com os episódios; 15,4% citaram não ter nenhuma dificuldade para trabalhar com a violência na escola, trazendo elementos que permitam às crianças construir um conceito e uma cultura de não-violência; 7,7% o desinteresse dos pais e 7,7% mostrar para as crianças que somos todos iguais.

Ao discorrermos sobre os professores da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa foi possível observar algumas fragilidades na formação e prática da professora, pois, no período em que realizamos a pesquisa, ela fez o seguinte comentário para os alunos que: “a professora pesquisadora está aqui para ver tudo o que vocês fazem e contar para os pais de vocês, então fiquem quietos e se comportem”. Isto apontava para uma direção de que as crianças não deviam agir com naturalidade, dessa forma, foi preciso um tempo maior para a pesquisadora ganhar a confiança das crianças e possibilitar que elas agissem naturalmente nas conversas, brincadeiras e atividades escolares. É preciso comentar, que essa forma de “mascarar” a realidade, em que ocorre a violência, tendo as crianças como vítimas e algozes, demonstra o despreparo das professoras para trabalhar com esta temática e, especialmente, de ouvir a voz das crianças, na mudança de comportamento ou a veracidade dos fatos violentos vivenciados na escola.

As professoras nos trouxeram diferentes dificuldades que nos fazem perceber, dentre outros pontos, a complexidade da temática violência e, especialmente, os limites gerados por estas dificuldades para que elas possam trabalhar a violência nas escolas e, reduzir os quadros de violência da criança e contra a criança nas escolas em todo o Brasil.

Precisamos trazer à consciência das professoras em relação ao seu despreparo para trabalhar a temática da violência com as crianças e, despertar nos gestores escolares e nos gestores públicos, bem como nas famílias a necessidade de dar o respaldo para que os professores sejam treinados para trabalhar a violência de forma lúdica com as crianças e, reescrever a história das escolas públicas no Brasil, inclusive da unidade alvo da pesquisa. Como bem explica Sarmiento (2004) a ludicidade é o alicerce que fundamenta a cultura do “ser” criança e traz a importância do brincar no cotidiano das crianças, em suas relações sociais, bem como, lança luz sobre a importância da cultura do brincar, para o desenvolvimento da personalidade da criança e de seu processo de aprendizagem.

Na sequência buscamos identificar entre as professoras o significado de lidar com as questões de violência na Educação Infantil, com a apresentação dos dados no gráfico 23:

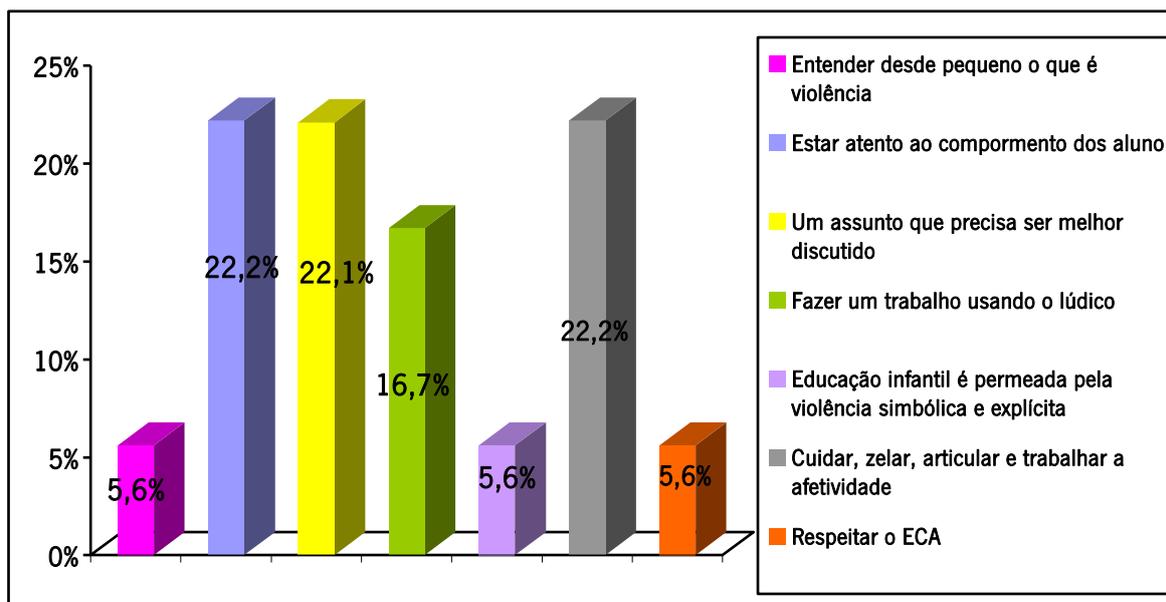


Gráfico 23 – Significado de lidar com as questões de violência na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora

Quando as professoras responderam o que significava lidar com as questões de violência na Educação Infantil, 22,2% afirmaram estar atento ao comportamento dos alunos; 22,2% cuidar, zelar, articular e trabalhar a afetividade; 22,1% um assunto que precisa ser melhor discutido; 16,7% fazer um trabalho usando o lúdico; 5,6% fazer com que a criança possa entender desde pequeno o que é violência; 5,6% Educação Infantil é permeada pela violência simbólica e explícita e 5,6% respeitar o ECA.

Nessa fala das professoras importantes pontos foram trazidos, como trabalhar uma cultura de não-violência junto às crianças com o uso do lúdico; cuidar, zelar, articular e trabalhar com a afetividade, ou seja, demonstrar para a criança que existem outros comportamentos e formas de viver sem que se fundamente na violência. Apresentar para a criança uma nova realidade, que se distancia do pensar ou fazer a violência.

Com relação ao respeitar o ECA, as professoras trazem a importância da lei brasileira que tem como escopo a proteção de crianças e adolescentes. Na verdade, a Lei n° 8.069/1990 que promulgou o ECA no Brasil em 1990, trouxe um enfoque voltado para a segurança dos direitos e obrigações de todas as pessoas e instituições que devem proteger as crianças e adolescentes. Entra-se no contexto de que apesar da lei garantir que todas as crianças e adolescentes devem ter seus direitos assegurados, bem como uma vida digna, saudável e com a proteção de sua

liberdade, ainda não foi possível extirpar da sociedade a violência intrafamiliar, que tem reflexos nas escolas e todas as relações sociais (Brino & Souza, 2016).

Posteriormente, a pesquisa levantou como as professoras consideram os espaços da escola e se estes otimizam o relacionamento da criança com o próprio corpo e com o corpo do outro, com a demonstração das informações apresentadas pelas professoras no gráfico 24:

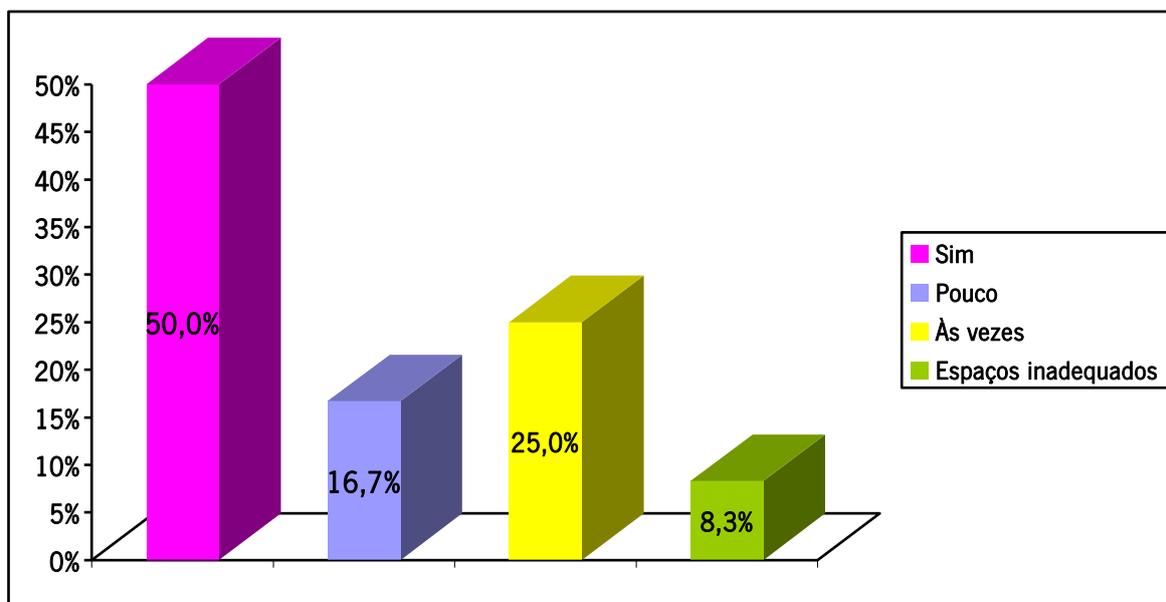


Gráfico 24 – Espaços da escola otimizam o relacionamento da criança com o próprio corpo e o corpo do outro

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o demonstrativo do gráfico 24 observamos que para 50,0% a resposta é sim, ou seja, os espaços da escola otimizam o relacionamento da criança com o próprio corpo e o corpo do outro; enquanto que 25,0% responderam às vezes; 16,7% não e 8,3% pontuaram que os espaços oferecidos pela escola são inadequados.

Na interpretação de uma das professoras esse relacionamento da criança com o próprio corpo e com o corpo do outro: “Deve começar dentro da família e refletir na escola”. Isto significa dizer que a referida professora considera que as formas de as crianças se relacionarem com o seu corpo e com os corpos dos colegas são formas comportamentais advindas de seu ambiente familiar.

Ao compreendermos que a violência no ambiente escolar pode ser reflexo da violência vivenciada no ambiente familiar, até mesmo quando analisamos como verdadeira a concepção de Botler (2015) de que a violência é um recurso utilizado nas relações familiares e sociais

quando enquanto reflexo da ausência de diálogo, acabamos por compreender a importância dos aspectos sociais vivenciados pelas crianças e de como tais aspectos influenciam em sua forma de ser e agir na escola.

Sobre os eventos que a escola possibilita a participação da comunidade, as professoras pontuaram informações apresentadas no gráfico 25:

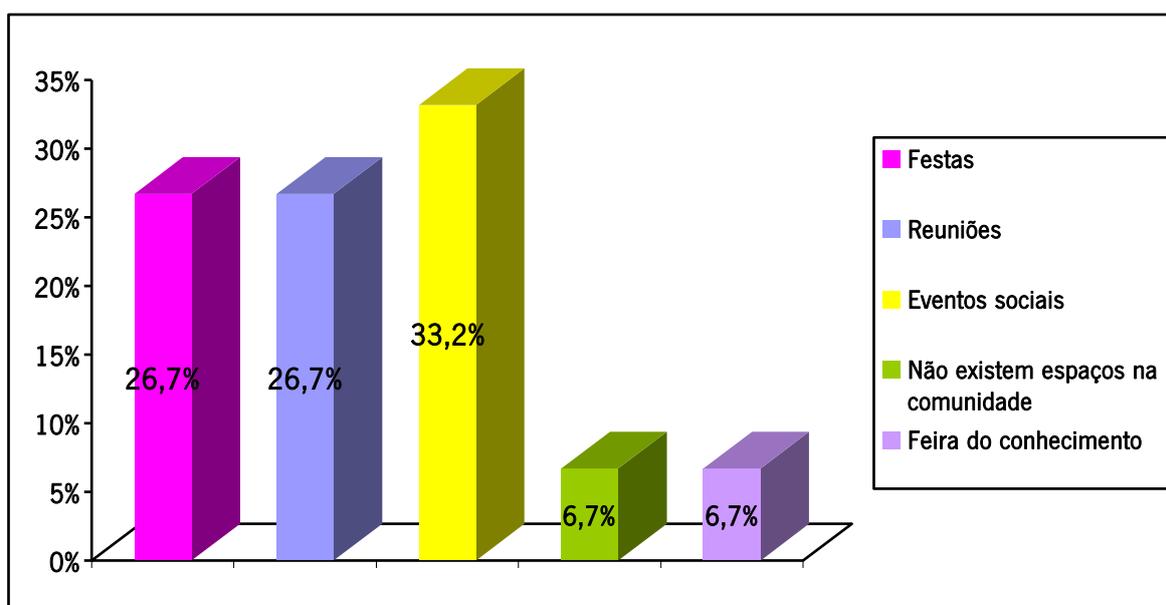


Gráfico 25 – Eventos que a escola possibilita a participação da comunidade

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo o gráfico 25 sobre os eventos que a escola possibilita a participação da comunidade, as professoras consideraram da seguinte forma: 33,2% eventos sociais; 26,7% festas; 26,7% reuniões; 6,7% não existem espaços na comunidade e 6,7% feira do conhecimento. O fato de termos passado por um longo período na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa como profissionais da educação e como pesquisadora, nos possibilitou o entendimento de que a referida unidade escolar tem importância no campo social de todo o bairro e, especialmente, que é preciso novos investimentos na Escola, para que a comunidade tenha um local melhor para a realização de eventos sociais e aproximação das famílias à realidade escolar.

Precisamos compreender a criança enquanto um ser social, que traz consigo e no cotidiano da construção de suas relações de amizade no contexto escolar e social, os traços de suas experiências e vivências familiares e dentro de sua comunidade social, bem como, tem valores, crenças e as visões instituídas a partir de sua vida que são pilares da construção de sua identidade. Os tijolos que

constroem a identidade da criança são colocados a partir de suas relações, experiências dentro e fora da escola e os significados para compreender o mundo e a formação de sua identidade (Vasconcellos, 2013; Pereira, 2017).

A última questão levantada junto às professoras buscou saber quais espaços sociais as crianças participam na comunidade, com suas informações apresentadas no gráfico 26:

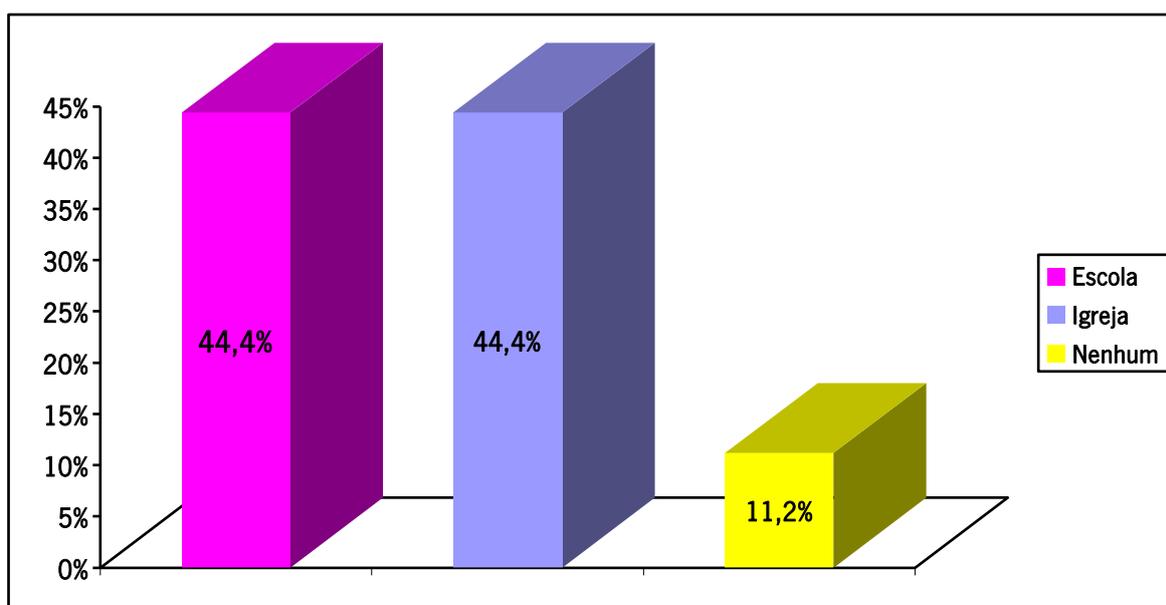


Gráfico 26 – Espaços sociais que as crianças participam na comunidade

Fonte: Elaborado pela autora

Como observamos no gráfico 26 quanto aos espaços sociais que as crianças participam na comunidade, as professoras esclareceram: 44,4% a própria escola; 44,4% igreja e 11,2% nenhum outro espaço social, devido a fragilidade econômica da comunidade do bairro. Nesse sentido, podemos analisar a importância que a Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa tem no contexto da comunidade em que se encontra inserida.

Nesse sentido, é importante que possamos conhecer as crianças da pesquisa e o ambiente escolar e social em que se encontram inseridas, de forma a reconhecer a sua voz em relação à violência e os fatores que envolvem esta temática.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

“Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”.

Lev Vygotsky

6.1 Mapeamento do Ambiente de Violência na Escola

Ao apresentarmos um mapeamento do ambiente onde acontece a violência na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, percebemos que as crianças demonstram uma cultura de violência tanto dentro da sala de aula, quando nas brincadeiras ludoagressivas no pátio escolar e, inclusive nos passeios programados e realizados pela professora com o nosso auxílio, de forma que pudéssemos observar as relações professora/criança e criança/criança fora do ambiente da escolar.

As brincadeiras ludoagressivas ocorrem no momento em que as crianças, com ênfase para os meninos, buscam a representatividade de força a partir de *bullying* ou de brincadeiras ludoagressivas, que se originam no brincar de super-heróis, ou seja, existe uma forte representatividade da imagem de heróis como forma de demonstração de poder e de domínio.

Analisamos que as crianças se utilizam do lúdico para suas atividades cotidianas e isso ocorre porque segundo esclarece Sarmiento (2004) a ludicidade fundamenta a cultura do “ser” criança, evidenciando a importância do brincar para o desenvolvimento de suas atividades e, inclusive de sua personalidade. Todavia, cabe aos adultos compreender que as brincadeiras ludoagressivas também fazem parte do ser criança e traz a representatividade de sua realidade, por isso, esse tipo de brincar e relacionar-se precisa ser observado pelas professoras e trabalhada a temática para que as crianças compreendam a importância de uma cultura não-agressiva.

Mesmo na presença de adultos as crianças acabam tendo um comportamento agressivo, como observamos na figura 32 atividades ludoagressivas entre duas crianças em sala de aula:



Figura 32 – Atividades de reforma da escola junto às crianças no cotidiano escolar

Fonte: Acervo da pesquisadora

Quando estávamos realizando nossas observações, percebemos que no decorrer da pesquisa as crianças sentiam-se mais próximas da pesquisadora e, seguras para vivenciar o seu cotidiano, dessa forma, as brincadeiras ludoagressivas surgiam com maior naturalidade, tanto em sala de aula quanto nos momentos de intervalo.

A figura 32 apresenta ao fundo dois meninos brincando de “lutinha” sendo esta a brincadeira mais comum entre os meninos, na demonstração de que as brincadeiras ludoagressivas são cotidianas e “normais” para as crianças. Observamos na figura 32, que a sala estava passando por reforma e mesmo com a presença de adultos as crianças desenvolvem atividades ludoagressivas, demonstrando ser este comportamento cotidiano na escola, realidade essa comentada por uma das meninas que nos disse: “todos os dias os meninos brigam e, às vezes, eu choro de medo”.

Consolidamos a observação de que muito embora na maioria dos casos as “lutinhas” são realizadas somente pelos meninos, as brincadeiras ludoagressivas ocorrem inclusive com meninas e, no decorrer das atividades escolares, como observamos na figura 33:



Figura 33 – Brincadeiras ludoagressivas – disputa entre meninos e meninas

Fonte: Acervo da pesquisadora

Foi solicitado que as crianças desenhassem a história de Pinóquio, sendo que M. A. A. de S. e T. G. S. D. iniciaram uma conversa e logo passaram a usar lápis para brincar, utilizando o instrumento como arma na representatividade do brincadeiras ludoagressivas, em que a violência ocorre com as duas crianças batendo uma na cabeça da outra. Na Mesma imagem vemos K. G. S. e L. G. B. C. também brincando com os lápis como se fossem instrumentos de lutas e disputas.

Na realidade da violência no Brasil observamos o alto índice de envolvimento de crianças e adolescentes nesses atos, seja como vítimas ou autores, o que gera a imprescindibilidade em conhecer e discutir essa realidade. No Estudo de Santos et al. (2013) foram observadas características distintas desse quadro de violência, ocorrendo no plano físico e, ao mesmo tempo, e na mesma intensidade pernicioso no campo psicológico, moral e sociocultural. Assim, podemos pontuar que a violência nas escolas brasileiras é uma realidade em diferentes grupos e comunidades escolares, sendo tais instituições um local de diversidade de comportamentos, que podem ser geradores de comportamentos agressivos (Rosa, 2010; Santos et al., 2013).

De certo modo analisamos a violência na escola como um reflexo da violência familiar e social que as crianças estão inseridas, inclusive quando as disputas se relacionam com a necessidade de demonstrar força e domínio em relação ao gênero. Retomamos aqui a necessidade de estas relações serem observadas e discutidas o que nos direciona para a realização de uma nova pesquisa para um possível pós-doutorado, com análises relacionadas as lutas de gênero que são representadas no ambiente escolar pelas crianças em suas brincadeiras.

Observamos a figura 34 que traz novas brincadeiras ludoagressivas entre as crianças:



Figura 34 – Brincadeiras ludoagressivas – lápis como “garras” de um super-herói

Fonte: Acervo da pesquisadora

O aluno W. J. S. S. e o aluno K. K. de J. N. utilizando lápis de pintar, como unhas/garras, pois colocaram nas mãos e começaram a lutar. W. J. S. S. disse que é o Homem de Ferro e K. K. de J. N. disse que é o Pantera Negra. A luta é travada no campo da batalha física e das palavras, com um buscando demonstrar poder e domínio sobre o outro.

Observamos na figura 34 existem crianças que assistem e outras que também buscam interagir utilizando o lápis como instrumento de luta, como é o caso da menina A. J. D. S., que se apresenta como inimiga Homem de Ferro e companheira do Pantera Negra. Essa dinâmica de luta ocorre em diversas ocasiões na sala de aula e em diferentes atividades.

Outra brincadeira comum das crianças observadas tem relação com o uso de armas, como podemos avaliar segundo o demonstrativo da figura 35:



Figura 35 – Brincadeiras ludoagressivas – brincadeira com “arminha”

Fonte: Acervo da pesquisadora

As crianças tinham como tarefa brincar com a montagem de “lego”, ou seja, pequenas peças de montar brinquedos podendo as crianças de forma lúdica representar seus heróis, além de construir casas, veículos ou outros materiais de representatividade de sua realidade. No entanto, os alunos K. V. A. dos S., K. K. de J. N. e T. G. S. D., como demonstra a figura 35 começaram a montar brinquedos que representavam armas, com o aluno K. V. A. dos S. comentando: “vou matar todos aqui, eu sou o mais forte e posso vencer todos”.

Observamos a continuidade da brincadeira ludoagressiva quando uma das crianças brinca de fazer mira e acertar os coleguinhas, como representado na figura 36:



Figura 36 – Brincadeiras ludoagressivas – simulação de morte

Fonte: Acervo da pesquisadora

Os alunos K. V. A. dos S., K. K. de J. N. e T. G. S. D. estavam brincando com lego e montaram armas e começaram simular que estavam atirando nos colegas, como se estivessem em uma guerra contra os inimigos e S. G. de S. e G. A. do N. simularam terem sido atingidos e caíram no chão fingindo-se de mortos.

A criança G. A. do N. caiu se fingindo de morto disse para o outro colega: “você não sabe morrer eu sei morrer porque meu tio morreu assim quando um homem atirou nele e ele caiu na frente da casa da minha avó”. Assim, levantou novamente e deitou na mesma posição demonstrando que sabia morrer porque tinha visto o seu tio e que o coleguinha não sabia morrer.

A relação conflituosa dos meninos teve continuidade no intervalo e depois no retorno para a sala de aula. Assim, durante o intervalo o menino S. G. de S. comprou muitos refrescos na hora do lanche, só não dividiu com K. K. de J. N. e disse: “não vou te dar porque você me bate”. Logo após S. G. de S. se aproximou da pesquisadora e disse que não gosta de quem bate nele, contou que fica muito triste quando brincam de bater na escola. Esses comportamentos de não dividir o lanche ou de ofender ou bater nos outros são cotidianos na escola e, embora ocorram com mais frequência entre meninos, também existem casos em que as meninas fazem parte seja como vítimas ou como agressoras.

Observamos que mesmo nos momentos de descanso as lutas por espaço e atenção continuam, como podemos visualizar na figura 37:



Figura 37 – Brincadeiras ludoagressivas – brincadeira de “lutinha” por espaço

Fonte: Acervo da pesquisadora

O que nos chamou a atenção nos comportamentos dos meninos, que trouxemos na figura 37 é que as almofadas levadas pela pesquisadora para a escola, com o objetivo de criar um ambiente lúdico e agradável para as crianças no momento de descanso acabou por se tornar um “campo de batalha” entre Hulk e o Homem de Ferro, que lutavam por espaço sendo que o Hulk falou: “eu sou o mais forte e não quero você aqui, eu que vou deitar aqui, sai vou te esmagar”. Em resposta o Homem de Ferro comentou: “sou de ferro e não pode me destruir”.

Observamos o comportamento das crianças envolvidas na “lutinha” por espaço e percebemos que as demais consideram natural esse tipo de comportamento, e continuam pacificamente descansando sem se importar como os empurrões, beliscos e arranhões do Hulk e do Homem de Ferro, o que nos retratou que a violência vem se tornando corriqueira e culturalmente aceita no ambiente da escola.

Essa normalidade da violência nos remete ao entendimento de Abramovay (2010) sobre o fato de que a violência pode gerar danos físicos e morais para as pessoas e, especialmente, comportamentos violentos podem parecer inevitáveis e essa concepção torna o ambiente social mais violento e um fenômeno presente e necessário para a nossa vida. Ressaltamos, que essa construção cultural violenta pode gerar sofrimentos para às pessoas inseridas nesses ambientes, transformando as vivências no ambiente familiar, escolar e social.

Na sequência trazemos as figuras 38, 38a e 38b, em que ocorre a luta de heróis entre Wolverine, Homem de Ferro e Hulk, com a seguinte narrativa:



Figura 38 – Brincadeiras ludoagressivas – luta entre Wolverine, Homem de Ferro e Hulk

Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 38a – Brincadeiras ludoagressivas – luta entre Wolverine, Homem de Ferro e Hulk

Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 38b – Brincadeiras ludoagressivas – luta entre Wolverine, Homem de Ferro e Hulk

Fonte: Acervo da pesquisadora

A sequência de imagens apresentadas nas figuras 38, 38a e 38b foi de uma luta de super-heróis para saber quem era mais forte da escola, sendo que a transcrição abaixo é literal e traz as vozes das crianças:

- Wolverine: Hulk, você não pode estar em meu espaço, aqui é meu lugar saia já daqui não vou permitir que fique. Saia ou vou destruir você agora e não vou perdoar, sei que você veio para me derrotar mais sou imortal e jamais serei derrotado em meu espaço. Fique parado aí ou vou destruir você com minhas garras de adamantium elas são indestrutíveis e vou arrancar sua cabeça. Não terei piedade mostro verde...essa será a última vez que peço para sair ou vou destruir você.

- Hulk: Wolverine, eu não sairei, vim aqui para enfrentá-lo e derrota-lo eu sou um ser superior e nunca fui vencido e, não serei derrotado por você. Eu irei te esmagar e reduzir você a poeira vou arrancar suas garras e enfiar em seu coração.

- Wolverine: Hulk você está me tirando do sério vamos para luta e ver quem é o mais forte agora eu irei derrotar você pois, sou mais ágil e inteligente que você, então saia agora seu gigante verde. Sai da minha frente seu animal ou terei que esmagar você agora. Hulk eu não terei piedade vou arrancar sua cabeça. Venha estou preparado e irei derrotar você com minhas garras para que todos vejam que você não é de nada.

- Hulk: Eu sou o Hulk e não posso ser derrotado Wolverine, já deveria saber disso seu burro agora terei que esmagar você com minha fúria.

- Hulk: Homem de Ferro você está do lado do Wolverine? Então serei obrigado a destruir você também.

- Homem de Ferro: Hulk eu sou o Homem de Ferro e sou o homem mais inteligente do mundo e tenho as armas para derrotá-lo e aqui será seu fim. Você precisa ser parado e será agora juntos eu e Wolverine vamos acabar com você jamais irá assustar e machucar ninguém vamos para sua fúria e sua monstruosidade. Toma este soco Hulk sinta meu poder (hahahaha).

- Hulk: você chama isso de soco você é muito fraco Homem de Ferro eu sou o todo poderoso Hulk e ser mais poderoso da Terra e não posso ser derrotado.

- Wolverine: Homem de Ferro ataque ele mais uma vez eu irei ajudar agora e vamos vencê-lo juntos nós podemos expulsar ele daqui. Vai ataque, ataque eu estou com você. Corre monstro verde você não pode contra nós dois, saia agora desse lugar ou vamos matar você nunca conseguirá nos derrotar porque somos mais fortes que você.

- Homem de Ferro: Vai Wolverine o acerta com suas garras ele não vai conseguir vencer... Hulk, fuja seu monstro verde ou morrerá aqui, não teremos pena de você vamos vencer e você será eliminado.

A sequência das imagens de luta entre os três heróis (Wolverine, Hulk e Homem de Ferro) terminam com a vitória de Wolverine e Homem de Ferro que vencem o Hulk, que sai gritando que “essa luta não está acabada, eu voltarei e esmagarei vocês”, no entanto, Wolverine dá uma gargalhada poderosa, como é sua condição naquele momento em sua representatividade de força e poder.

Percebemos que durante a sequência das imagens uma menina está sentada próxima aos “heróis lutadores” e, não se abala com as conversas e com as ações de violência, nos demonstrando que essas brincadeiras ludoagressivas estão inseridas no cotidiano da escola e da vida das crianças e, já não causam mais estranhamento ou receio.

A luta dos heróis pelo poder ocorreu dentro de sala de aula, porém, percebemos que a violência na escola pode ser mapeada também no pátio escolar como observamos nas figuras 39 a 41:



Figura 39 – Brincadeiras ludoagressivas – no pátio da escola “Wolverine em ação”

Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 39 nos demonstra que o menino “Wolverine” está sempre em ação com brincadeiras ludoagressivas, tanto no ambiente interno da sala de aula, quanto no ambiente externo no pátio da escola. Suas brincadeiras agressivas e, mesmo quando outras crianças estão brincando pacificamente ele provoca, inclusive atirando pedras sem medo de machucar seus colegas. Enquanto atirava as pedras nos colegas ele gritava: “eu sou o Wolverine eu sou forte eu posso machucar ou matar todos vocês. Corram seus covardes corram o Wolverine não está brincando ele é o mais forte”.

Segundo a professora essa criança tem sérios problemas comportamentais e, na maior parte das ocorrências ela citou que não consegue dominá-lo e, acrescentou: “eu não sei o que fazer, já falei com os responsáveis, mandei bilhete no caderno, liguei e pedi que conversem com ele para evitar essas ações agressivas, mas, infelizmente, a realidade é que a maioria das lutas, brigas e comportamentos violentos nessa turma começa com esta criança e, sinceramente, é difícil de controlar”.

No pátio da escola temos as figuras 40 e 41 representando as brincadeiras ludoagressivas, mesmo em momento de descontração e futebol, que é a brincadeira preferida das crianças, tanto dos meninos quanto das meninas:



Figura 40 – Brincadeiras ludoagressivas – agressividade no jogo de bola

Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 41 – Brincadeiras ludoagressivas – lutinha no ambiente externo da sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

Quando as crianças saem para o intervalo a brincadeira de “jogar futebol” é uma das preferidas das crianças, porém, nem mesmo neste momento existe tranquilidade ou uma atividade que distancie as crianças de comportamentos violentos, na verdade elas utilizam a disputa pela bola como forma de oportunizar ataques violentos, brigas, empurrões e chutes.

No momento em que as crianças são liberadas para o período do intervalo alguns já saem correndo e gritando: “ninguém vai no nosso campinho, não queremos mulheres e bebês chorões jogando bola, nós somos os melhores”. E vão para o quintal da escola, que apresenta alguns materiais de construção e não é um lugar com segurança para os jogos e brincadeiras, porém, a professora permite que joguem futebol.

Durante todo o tempo que jogam os meninos disputam a bola com muita força, sempre gritando nomes de super-heróis ou de jogadores já consagrados, assim, o Homem de Ferro grita que “sou o Neymar o maior e mais forte da bola”, o Hulk diz que ele é o melhor e começa a gritar que o “Neymar sou eu cala a boca” e, dessa forma, vai se desenrolando brincadeira ludoagressivas, no lugar de um simples jogo de futebol ou um bate-bola entre amigos.

Ao desempenharem quaisquer atividades dentro ou fora da sala de aula as criança não possuem um comportamento amistoso, ao contrário, em sua maioria são hostis e gritam o tempo todo,

apelidando, xingando ou humilhando os outros, sendo que algumas crianças sofrem com comportamentos hostis dos demais colegas, caracterizando a presença de *bullying*.

Podemos assim perceber, que o *bullying* está presente no ambiente da escola em que desenvolvemos o nosso estudo de doutoramento. E analisamos o *bullying* como uma forma comportamental agressiva em que as crianças apresentam comportamentos cruéis com outras crianças, a partir de insultos, apelidos, gozações, ameaças, acusações injustas e injuriosas, com participação de grupos com ações de hostilidade para com os colegas, agredindo de forma a destruir a autoestima do colega, bem como, de gerar a exclusão escolar e social de outra criança, originando inclusive consequências psicológicas, como, por exemplo, a depressão (Rosa, 2010; Pereira, 2017).

Depois de trazemos demonstrativos que mapeiam os ambientes interno e externo da sala de aula como locais de violência na escola, podemos observar que mesmo além muros existem casos de violência, como demonstram as figuras 42 e 42a, em que foi realizado um passeio com as crianças no Horto Florestal:



Figura 42 – Brincadeiras ludoagressivas – agressividade entre crianças em passeio promovido pela pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 42a – Brincadeiras ludoagressivas – agressividade entre crianças em passeio promovido pela pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora

O aluno T. G. S. D. brincando de lutinha, deu um soco no rosto do aluno S. G. de S. que imediatamente começou a reclamar de dor e gritava que não “era mais amigo” do coleguinha porque ele sempre batia nele. Observamos a existência de diversos episódios de lutas, brigas e demais formas de brincadeiras ludoagressivas entre as duas crianças.

Nos chamou a atenção que mesmo em um ambiente neutro, ou seja, de convivência social, as crianças têm comportamentos ludoagressivos e cometem *bullying* com os outros colegas, bem como, percebemos que no caso do passeio promovido pela professora e a pesquisadora, estavam presentes crianças de outras escolas, que acabavam incentivando a luta: “bate”; “dá um na orelha esquerda deste brigão” e “mata, mata”, sendo que somente uma menina de outra escola passou perto dos dois lutando e falou: “professora, olha os meninos brigando”.

Nesse sentido, podemos mapear como ambiente onde acontece a violência na escola: dentro e fora da sala de aula e dentro e fora dos muros escolares, considerando que estas disputas deixam de ser apenas no contexto das relações entre colegas de sala de aula e adentram para relações sociais, com a violência sendo banalizada por crianças e adultos acostumados com tais circunstâncias nas vivências familiares, escolares e sociais.

6.2 Representatividade da Violência no Olhar da Criança

Ao trazermos os desenhos dos alunos participantes da pesquisa, consideramos uma produção cultural das crianças, tendo em vista que foi pensado enquanto recurso que pudesse revelar as representações das crianças quanto a temática proposta nesta pesquisa, ou seja, o olhar infantil para a concepção de violência. Entendemos que o desenho é uma das principais formas de expressão do ser humano, sendo uma linguagem amplamente conhecida e utilizada pela criança, de forma a expressar seu pensamento e sentimento. Assim segundo Mattos da Silva (2010, p. 447): “(...) o desenho como um instrumento projetivo que possibilita que a realidade interna da criança seja representada por meio de símbolos. (...)”.

Na data de 22 de maio de 2019, com a pesquisadora já tendo criado laços afetivos com as crianças e a presença de 16 (dezesesseis) alunos em sala, propomos uma atividade lúdica, para que eles expressassem a sua concepção de violência, de forma que fosse possível compreendermos o que as crianças dizem sobre o tema violência. Assim, usando sulfite branca e lápis de cor, sugerimos um desenho livre.

Dentre os 16 (dezesesseis) desenhos escolhemos 7 (sete) com clara representatividade do que as crianças consideram como violência, com a percepção de que destes desenhos, 6 (seis) trouxeram a representação de violência a partir das vivências familiares e, apenas 1 (um) apresentou a violência no ambiente escolar. Dessa forma, apresentamos aqui os desenhos e as narrativas das crianças sobre o significado de cada atividade.

A figura 43 apresenta o desenho de S. G. de S. em que a criança apresenta a sua concepção de violência:



Figura 43 – Desenho de representação da violência de S. G. de S.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Depois de terminado o desenho conversamos com os alunos, para que eles apresentassem e explicassem seus trabalhos, momento em que gravamos para termos fontes audiovisuais da apresentação de cada criança. Assim, a figura 43 traz a representação de violência segundo essa

criança, sendo que ao apresentar a sua atividade comentou: “Mamãe aparece na Internet e vai matar a pessoa” (S.G. de S.).

Ao analisarmos o desenho e o discurso do menino S. G. de S. compreendemos que a criança personificou nas ações da mãe a sua representatividade de violência e, ao falar que a violência é a mãe matando pessoas na Internet, busca o distanciamento desta violência em sua casa, como forma de sua proteção.

Sobre a realidade expressa pela criança acerca da violência familiar é importante trazermos as concepções de Silva (2013), de que a realidade de violência vivenciada pela criança está envolvida com suas vivências no ambiente familiar, escolar e social. Todavia, atentamos que a desarmonia e violência familiar gera um sentimento de medo e abandono, pois, para as crianças a família é a sua primeira e mais importante fonte de proteção, dessa forma, quando existe violência intrafamiliar os reflexos acabam sendo gerados em ações violentas extrafamiliar, como é o caso das crianças na escola.

Na sequência a figura 44 traz o desenho de representação da violência de A. J. D. S.



Figura 44 – Desenho de representação da violência de A. J. D. S.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Para a criança A. J. D. S. o seu desenho tem a representatividade da violência vivenciada no seio familiar, sendo que na narrativa do significado de sua tarefa ela narrou: “Isto é uma cama, quando o meu pai me bate eu vou deitar com minha mãe”. Em sua narrativa a criança trouxe que violência para ela é o pai “bater em nós”, ou seja, a sua vivência de violência doméstica é uma realidade que representa a dor e o sofrimento.

É importante observarmos que estudiosos têm se debruçado sobre os reflexos da violência doméstica nas vivências das crianças no ambiente escolar e social, sendo que de acordo com Silva (2013) a violência doméstica é um problema vinculado a diversos fatores, como os socioeconômicos e culturais. Segundo a concepção de Lage & Nader (2012, p. 287) a história da violência doméstica no Brasil tem relação com a cultura familiar patriarcal, em que os homens exercem um poder sobre as mulheres, tendo para eles conferido o poder de: “disciplinar e controlar as mulheres da família, sendo legítimo que, para isso, recorressem ao uso da força”.

Essa cultura patriarcal presente no Brasil também foi observada na escola, quando durante as brincadeiras de bola no pátio da escola, os meninos não aceitavam as meninas, que também queriam brincar (demonstrado na figura 40). Dessa forma, a pesquisadora jogou com eles e depois de perceberem que uma mulher sabia jogar, os meninos aceitaram a participação das meninas, como está demonstrado na figura 45:



Figura 45 – Meninas participando do jogo de bola com meninos

Fonte: Acervo da pesquisadora

É importante citarmos que enquanto meninos e meninas jogavam bola fizemos uma fala com as demais crianças sobre a importância de todos brincarem juntos, demonstrando que todos são iguais e capazes e que os meninos não são mais fortes ou poderosos do que as meninas e, que todos possuem os mesmos direitos de brincar, aprender e ser feliz. Foi uma conversa lúdica e descontraída em que percebemos a necessidade de fazer intervenções relacionadas às características de cada gênero e, especialmente, a harmonia das relações de amizade entre meninos e meninas.

A observação de que entre as crianças da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa existem problemas de relações interpessoais relacionadas ao gênero, nos possibilitou discutirmos esta temática com a professora e, especialmente, falar da importância de desenvolver projetos que possam estar no PPP da escola e, que tenham como elemento principal a discussão sobre poder e domínio, patriarcalismo institucional e outras temáticas, de forma a reduzir este tipo de relação que gera exclusão e também casos de *bullying*.

Ao refletirmos a concepção de violência das crianças a partir de seus desenhos o menino G. N. dos A. representou a violência intrafamiliar vivenciada, como apresenta a figura 46:



Figura 46 – Desenho de representação da violência de G. N. dos A.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Quando apresentou a sua atividade e narrou sobre o que considera como violência G. N. dos A. comentou que o seu desenho representava o “Pai querendo me bater, com um cinto”, citando ainda que “minha irmã tem medo que o pai bate em nós com o cinto”, evidenciando que a violência familiar é representada pela figura paterna.

Podemos observar na figura 46 que ao desenhar sua família G. N. dos A. faz uma separação da casa em que de um lado estão o pai e a mãe, que são as figuras de poder e de comando e no outro lado se encontram ele e sua irmã, que são desprovidos desse poder e dessa força. Precisamos aqui adentrar na questão das leis no Brasil que vislumbram o dever dos adultos de proteger as crianças (Brasil, 1990) e também o direito de crianças e adolescentes ter uma família que os eduque e ofereça segurança e convivência pacífica para o seu desenvolvimento integral (Brasil, 2016). Logo, quando a criança representa sua concepção de violência dizendo temer o fato de que seu pai pode bater de cinto, fica evidente a fragilidade das crianças na relação familiar, quando os adultos, no caso específico o pai demonstra domínio a partir da violência.

Observamos que tanto na figura 44 quanto nas figuras 46 e 47 o desenho que representa a violência para as crianças ilustra o pai batendo com vara ou cinto, ou seja, a figura masculina como representatividade de violência na família, gerando reflexo na escola. Assim, observamos o desenho representado pela figura 47:



Figura 47 – Desenho de representação da violência de S. L.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Na explicação de seu desenho a narrativa é que violência para Stefanny Lorraine (nome fictício da criança, que solicitou que gostaria de participar da pesquisa sendo chamada assim) é quando: “meu pai me bate com a vara, porque eu teimei. Outro dia eu derrubei um armário da casa dele”. Ou seja, um novo caso em que o pai usa da força (bate com cinto ou vara) de forma a ferir ou castigar a criança, gerando um ambiente familiar hostil em que a criança não tem segurança, sendo fragilizada pela demonstração de força e violência da figura paterna.

Em sua atividade a criança traz a representação de sua dor ao desenhar sua imagem chorando e pontuar que as lágrimas são densas e causada por seu pai, que bate nela com vara. Ela cita que outro dia fez algo errado na casa do pai e que costuma teimar como uma forma de explicar a violência de apanhar. Analisamos que além da violência gerada no ambiente familiar devido ao pai bater na criança com cinto ou com uma vara, outros tipos de violência gerados no ambiente de convivência familiar acabam dando origem a sofrimento e novas concepções de violência. Desse modo, a figura 48 traz o desenho da criança A. J. dos S. com a sua representatividade:



Figura 48 – Desenho de representação da violência de A. J. dos S.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Segundo A. J. dos S. ela: “fica triste porque o papai briga e vai embora de casa, mas agora voltou novamente”. Desse modo, esta instabilidade de relação e de cuidado do pai para com a sua família, gera nas crianças um sentimento de tristeza e insegurança, que para ela são os sentimentos que mais se aproximam de sua realidade e concepção de violência.

O fato de que o pai da criança A. dos S. vai embora e que ela concebe esse como um conceito de violência, aponta para o sofrimento e sentimento de incapacidade e punição com essas ações, sendo que de acordo com Faleiros & Faleiros (2008), quando as crianças e adolescentes são submetidos a formas de violência psicológica, com punições e castigos no ambiente familiar, acaba criando um ambiente agressivo e que pode ter reflexos em outros grupos como na escola ou na convivência social.

Outra forma de violência familiar pode ser observada na figura 49:



Figura 49 – Desenho de representação da violência de G. A. dos A.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Na voz da criança G. A. dos A. ela representa a violência com seu desenho dizendo que: “violência passa na televisão no filme com palhaços que faz mal para pessoas”. Esta representação aponta para o fato de que nossos lares são alvo de diferentes formas de violência, inclusive, advindas de instrumentos tecnológicos como a televisão, o computador e o celular. Por isso, é importante que os pais possam proteger seus filhos a partir de um cuidar afetivo e educativo evitando formas de negligência, pois segundo Barbosa (2008) a própria legislação do ECA fala acerca da necessidade de os adultos proteger crianças e adolescentes evitando atos de negligência.

A partir do entendimento acerca do conceito de negligência apresentada por Faleiros & Faleiros (2008), pontuamos o fato de que ao ser negligenciada e educada em um ambiente falho e violento, a criança torna-se “fruto” de um ambiente em que a violência parece dialogar como a única fonte de poder e, conseqüentemente, ocorre a reprodução desse quadro familiar e social no contexto escolar. Assim, o ambiente escolar deixa de ser um lugar de proteção para ser um local de disputa, violência e novos atos de negligências.

O olhar da criança em relação à violência não é somente no ambiente familiar, sendo que a figura 50 traz a representação da violência na escola a partir de um desenho:

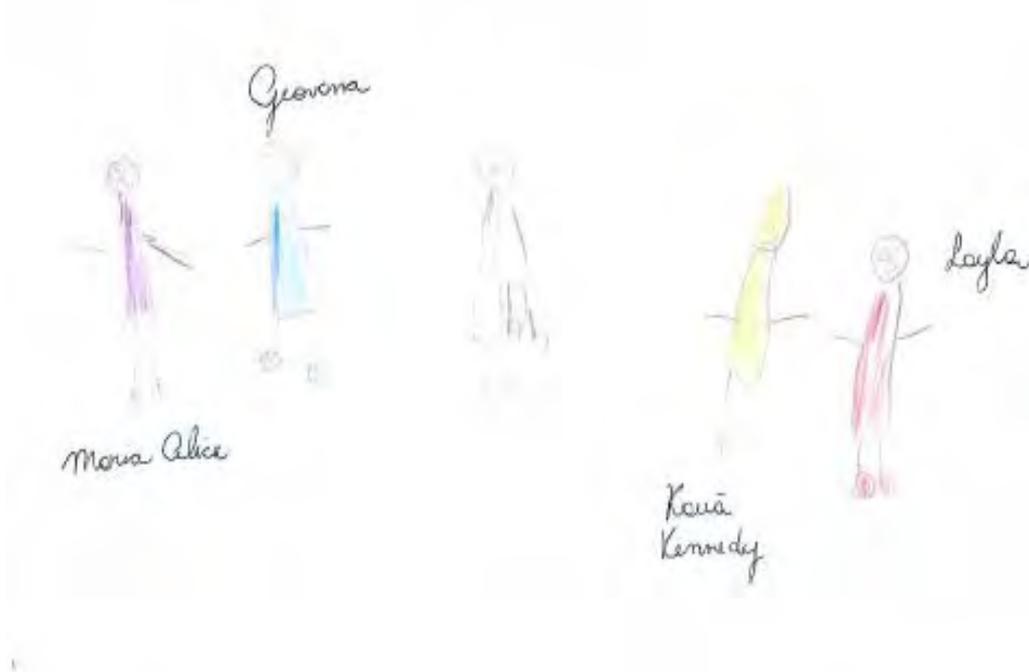


Figura 50 – Desenho de representação da violência de L. V. S. M.

Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 50 representa o caso da criança S. L. que bate nas colgas em sala de aula, situação que causa sofrimento e dor da L. V. S. M., que disse não gostar da A S. L. porque ela bateu na G. A. dos A. e cortou a boca, então ela começou a chorar e disse que a S. L. tinha empurrado ela no pula-pula. Nas palavras de L. V. S. M.: “a amiga bate na aula porque ela apanha em casa da mãe e do namorado da mãe”.

É importante citarmos que em uma outra atividade na escola com músicas para a aprendizagem dos nomes das partes do corpo, com o uso de fantoches como recursos lúdicos a M. S. P. fez a seguinte narrativa: “um amigo chamado Alex deu uma facada nas costas do seu pai Sandro e seu pai está no hospital e a criança não pode entrar. Não podemos brigar e dar facada nos amigos que isso é violência”.

Nos chamou a atenção que a concepção de violência à luz do olhar infantil tem relação com a violência física, com o bater, apanhar e chorar. Porém, as violências verbais parecem não ter o mesmo sentimento, principalmente, das meninas, que acham os “meninos são bobos porque querem bater nas meninas, que nem o homem bate na mulher”, segundo as palavras de L. V. S. M.

CONCLUSÕES

*“Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói?
É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser.
Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.*

Carlos Drummond de Andrade

No momento em que iniciamos o nosso estudo sobre as concepções de violência sob o olhar e a voz das crianças, nosso principal desafio foi nos desnudar das condições profissionais enquanto policial e enquanto professora, não permitindo que as concepções de violência amplamente conhecidas por nossas vivências pudessem, de alguma forma, influenciar nossas observações e análises. O referido desafio foi demovido de nossa realidade enquanto pesquisadora quando nosso trabalho iniciava e já trazia à luz a voz das crianças sob o manto da Sociologia da Infância.

Desde os primeiros passos de nossa pesquisa ficou muito claro que a Sociologia da Infância nos permitiria ouvir, observar e dar voz às crianças, bem como, seria possível a partir das experiências e vivências das crianças em sala de aula, conhecer as suas concepções sobre a violência e, muito embora, durante o nosso estudo observamos que no Brasil existe uma lacuna de pesquisa nesta área, diferente de Portugal, em que os pesquisadores descortinam importantes estudos em que a Sociologia da Infância alicerça a coleta e análise de dados, podemos realizar um estudo que permitiu a documentação das vivências das crianças, protagonistas no estudo, refletindo a violência conhecida e vivida, especialmente, no seio familiar e no contexto social.

A temática que escolhemos para discutir foi a violência, sendo que a motivação para esta escolha se aconchegou na realidade de violências conhecidas nas escolas brasileiras e, apresentadas cotidianamente pelos meios de comunicação no país e no mundo e, também trouxemos, nossas vivências enquanto professora, muito embora, nosso foco foi observar as vivências e vozes das crianças da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcinéia Cascão Barbosa, junto a um

grupo que não conhecíamos ou tínhamos qualquer informações de ocorrência de casos de violência, para que assim, fosse possível compreendermos amplamente tais vivências.

Um dos pontos que trazemos no decorrer desse estudo, tem relação com o facto de que, muito embora a violência entre as crianças nas escolas seja uma temática mais discutida na última década no Brasil, a realidade aponta para a concepção de que a violência não é uma configuração das relações contemporâneas, mas, uma realidade presente desde os primórdios da humanidade, em que o domínio entre os povos era construídos a partir da força e da luta e, inclusive, da ação de crianças em campos de batalhas que lutavam, morriam e matavam instigados ou ensinados pelos adultos. Adentramos aqui no entendimento de que a violência, que gera crianças como vítimas ou agressoras é uma realidade que teve início com a própria humanidade.

Concluimos que os aspectos presentes na violência no ambiente escolar são reflexos da violência familiar e social vivenciadas pelas crianças ou refletidas nesses ambientes. Por isso, buscamos discutir amplamente as concepções de diferentes pesquisadores sobre a violência e como a criança se encontra inserida nesse tema e, especialmente, nossa observação se vinculou a voz das crianças que ecoa de suas vivências na escola e na sociedade de Rondonópolis-MT, palco da coleta de dados primários.

Percebemos que a amplitude e abrangência da violência traz o entendimento de que ela não possui somente um conceito, mas, caminha em diferentes instituições e sociedades e, especialmente, precisa ser amplamente combatida pelo potencial ofensivo e destrutivo, que se enquadra, como é o caso do ambiente escolar, em que atos violentos tornam-se fontes de situações problemáticas, as quais devem ser combatidas em prol do bem-estar de todos os atores escolares e, de forma contumaz, todas as crianças.

Pontuamos que no decorrer deste estudo apresentamos concepções acerca dos direitos da criança e seu processo evolutivo no Brasil e no mundo, muito embora a criança na contemporaneidade, tenha sido reconhecida como sujeito de direitos, ainda é envolvida no liame da violência, que pode ter origem no próprio seio familiar, enquanto reflexo de uma sociedade que exclui os menos favorecidos cultural e economicamente e, que reflete esses atos violentos no ambiente escolar.

Um dos fatores que geram o quadro de violência no ambiente escolar entre as crianças é a falta de informação sobre esse tema e, também, a dificuldade em discutir no campo escolar sobre os casos de violência que envolvem crianças, com os professores e diretores buscando apropriar-se de uma pseudo paz nas escolas, na ilusão momentânea de solucionar as contendas que acabam por dar

origem a um quadro violento. Desse modo, observamos que as vivências das crianças, com a violência, acabam por ser minimizadas ou encobertas por diferentes atores escolares, pais, professores e diretores.

Consideramos assim, que a ludicidade está presente na consciência cultural infantil, tornando-se um instrumento basilar a ser utilizado na educação das crianças, na família e na escola, permitindo a construção identitária, cultural e social das crianças. Todavia, é importante apontarmos que o uso da ludicidade no cotidiano da criança não está unicamente relacionado ao bem e ao divertir, por vezes, existem contextos de utilização de brincadeiras ludoagressivas que são presentes no ambiente escolar.

Um fato a analisarmos é que muitas famílias, temerosas de que sua vida seja exposta, apontam que a violência sofrida ou realizada por seus filhos é, na verdade, um fato isolado, que somente ocorre na escola e, que em âmbito familiar essas ações/reações violentas não ocorrem, porém, na contemporaneidade as crianças possuem acesso a um grande contingente de textos, filmes e séries, bem como, a realidades de violência social. Desse modo, as brincadeiras ludoagressivas parecem fazer parte do cotidiano das crianças e não recebem a atenção necessária de alguns pais ou professores, com tais vivências sendo apresentadas cotidianamente.

No ambiente familiar e social, em sua maioria, as crianças são vítimas de um poder hierárquico e adultocêntrico, em que o indivíduo utilizando de sua condição de adulto busca dominar a criança seja pelo controle violento ou não-violento, desta forma, atenta-se que a família é uma estrutura em que a criança aprende o valor do poder e do domínio, mesmo que tenha que utilizar-se da força, o que acaba por gerar um forma de agir violenta.

Concluimos que no momento em que a criança se torna sujeito da violência no ambiente escolar passa a construir uma imagem de força e poder de si mesma, levando essa mesma representação ou manifestação da violência de dentro do ambiente escolar para fora. Desse modo, consideramos que se a criança se torna sujeito da violência intraescolar pode também refletir para o ambiente extraescolar, adentrando em suas relações sociais e, tendo vivências em que as relações violentas estão representadas no cotidiano.

Depois da década de 1990, que o Brasil trouxe em seu bojo legal a proteção, provisão e participação da criança e do adolescente, como uma realidade efetiva, muito embora, exista na prática um longo caminho a ser percorrido de forma a possibilitar, que a criança tenha um papel protagonista de sua existência e de seus direitos enquanto cidadã.

Trazemos na presente tese de doutoramento a observação acerca de um caso real, em que foram analisados documentos na escola e, ao mesmo tempo, trazido de diferentes formas a concepção

das crianças sobre o que é violência, buscando primeiramente conhecer as crianças da pesquisa. Concluímos que esses atores protagonistas foram menino e meninas entre 6 e 7 anos, que estudam em uma escola municipal de periferia na Cidade de Rondonópolis, Estado de Mato Grosso na Região Centro-Oeste do Brasil.

Ao apresentarmos a voz das crianças precisamos anteriormente observar esse público considerando os diferentes aspectos, que o caracteriza. Desse modo, concluímos que as crianças, participantes da pesquisa, em seus aspectos econômicos são de classe econômica baixa, com famílias que vivem com poucos recursos financeiros e, conseqüentemente, necessitam de apoio de Programas do Governo Federal, como é o caso do Bolsa Família, para a sua manutenção.

Ao trazermos as vivências das crianças sob o seu aspecto familiar e social concluímos que elas vivem em famílias numerosas, em que a figura feminina, especialmente, a materna apresenta-se como maior influência, inclusive no aprendizado escolar, tendo em vista que são as mães que mais auxiliam essas crianças nas atividades escolares. No campo social podemos concluir que estas crianças se encontram em lares em que a violência ocorre frequentemente, como podemos notar na voz das crianças no decorrer da pesquisa.

Concluímos, que a maioria das crianças participantes do estudo, apresentam um comportamento violento, e expressam suas concepções e vivências a partir das brincadeiras ludoagressivas, da violência física e de ações de *bullying*. Cada uma das crianças que se encontram envolvidas em ações/reações violentas no ambiente escolar, trazem em sua experiência diferentes problemas, como elementos geradores desse processo. Por isso, é interessante que professores, familiares e a própria sociedade volte-se para trabalhar em prol da redução desses quadros violentos a partir da identificação da causa dessa violência no ambiente escolar.

Podemos compreender assim que o *bullying* não é uma ação realizada somente uma vez ou uma brincadeira entre crianças, mas, é um processo de extrema violência que tem na continuidade uma de suas principais características, sendo que entre as crianças essa ação pode parecer até normal, no entanto, deve ser evitada por seu potencial de destruição da autoestima das crianças e de sua autoimagem, o que afeta todo o seu desenvolvimento, inclusive no âmbito das relações familiares e sociais, tendo em vista um processo de sofrimento e distanciamento da criança quando está sendo vítima desse tipo de violência no ambiente escolar.

Com relação aos aspectos afetivos que envolvem as crianças participantes do estudo, podemos concluir dois importantes aspectos, primeiro que são crianças que demonstram carência afetiva e, algumas possuem limitação na confiança aos adultos e na aceitação de afeto e carinho e, ao

mesmo tempo, observamos como um segundo ponto o fato de que as professoras pesquisadas, assim, como boa parte dos educadores em todo o Brasil estão despertando para a importância do envolvimento afetivo com a criança para o seu desenvolvimento humano e a aprendizagem, pois, durante décadas os educadores no Brasil foram signatários de uma concepção de que somente o desenvolvimento cognitivo das crianças seria favorável para o seu aprendizado escolar.

Alicerçados no desenvolvimento de nossa pesquisa com dados primários foi possível alcançarmos nossos objetivos, sendo que primeiramente, ao responder ao objetivo geral do estudo compreendemos que as concepções de violência construídas pelas crianças, têm relação com a experiência e convivência familiar, bem como, com as relações na escola, sendo que o reflexo da violência vivenciada na família e na sociedade acaba por ser trazido para as vivências escolares, com as brigas, lutas e brincadeiras ludoagressivas.

No momento em que mapeamos as condições em que ocorrem os conflitos entre as crianças, foi percebido em todas as atividades escolares, dentro e fora da sala de aula e, inclusive dentro e fora dos muros escolares, as crianças fazem de objetos simples de seu cotidiano como a bola, o lápis ou os balões, instrumentos de discordância, agressividade e demonstração de força. Concluímos que as crianças da pesquisa, utilizam a representatividade dos super-heróis para a demonstração de força e luta pelo poder, buscando o domínio do outro, com representação de heróis como Wolverine, Homem de Ferro e Hulk não como sujeitos bons que buscam cuidar das pessoas e salvar o mundo, mas, como seres superiores que evocam seus poderes para dominar, bater, machucar ou matar.

Concluímos que em suas vivências cotidianas, as crianças criam situações de “lulinhas” em que os heróis demonstram força e empoderamento, o que origina brincadeiras ludoagressivas, com ações de bater, xingar, dominar, desprezar e maltratar seus pares, sendo que o ambiente da escola torna-se o reflexo de suas vivências no ambiente familiar e social. Inclusive nas atividades e nas narrativas das crianças foram trazidas as situações de mãe matando alguém na internet; pai batendo na criança ou até na mãe, além de outras ações violentas, que são representadas na escola a partir do brincar ludoagressivo e do desafeto e desamor, enquanto elementos dificultadores da harmonização das relações e da pacificação do ambiente escolar em nome de um aprender significativo e de um viver afetivo e harmonioso.

Analisamos que as experiências familiares e sociais envoltas pela violência acabam fomentando nas crianças o desejo de reproduzir suas realidades nos comportamentos e brincadeiras na escola, sendo que narrativas de mortes ou brincadeiras em que são usadas armas e pessoas são mortas, foi uma realidade encontrada da escola, em que é preciso o cuidado das professoras em um

olhar afetivo para esses meninos e meninas, os quais apresentam ou representam na escola suas vivências familiares e sociais embrenhadas em um sistema caótico de violência.

Ao trazermos a voz das crianças quanto ao conceito de violência, percebemos que elas citam que violência são os atos nos quais o pai e a mãe batem nos filhos; o pai bate na mãe; a mãe mata alguém; a tristeza da irmã que apanha do pai; o colega que bate em seus colegas e as violências apresentadas cotidianamente na televisão e na internet.

Por fim, ao ouvirmos as vozes das crianças sobre a violência compreendemos, que essas estão inseridas em contextos familiares, econômicos e sociais em que a violência é cotidianamente apresentada, seja pelo ato de violência gerado pelo adulto contra a criança, seja pelas ações de crianças em atos violentos contra seus pares. Nesse sentido, analisamos que a violência está presente na vida das crianças e torna-se um reflexo vivenciado também no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2015). *Programa de prevenção à violência nas escolas: violência nas escolas*. FLACSO Brasil.
- Abramovay, M. (Coord.), Castro, M. G., Silva, A. P. da & Cerqueira, L. (2016). *Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens*. FLACSO - Brasil, OEI, MEC.
- Abramovay, M. (Org.). (2010). *Gangues, gênero e juventudes: donas de racha e sujeitos cabulosos*. Secretaria de Direitos Humanos-SDH.
- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. de C., Lima, F. De S. & Martinelli, C. Da C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. UNESCO, BID.
- Agostinho, K. A. (2014). *Caminhos para a participação das crianças na Educação Infantil. X ANPED SUL*. Florianópolis.
- Albuquerque, S. S. de, Felipe, J. & Corso, L. V. (2017). *Para pensar a Educação Infantil: políticas, narrativas e cotidiano*. Editora da UFRGS.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The ethics social research and Consulting with children and Consulting with children and young people*. Barnardo's.
- Almeida, M. T. F. (2013). *“Na hora de chover a gente não vai brincar né”? Crianças, professoras e o brincar na educação infantil: sentidos e significados* [Tese de Doutorado, Universidade do Estado da Bahia-UNIEB].
- Alves, L. P. & Anastasiou, L. das G. C. (Org.). (2006). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. (6ª ed). UNIVILLE.
- Amin, A. R. (2011). Doutrina da proteção integral. In K, Maciel. (Coord.). *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. (5ª ed.). Lumen Juris.
- Aporta, L. R. (2016). *Processos de (re)organização da política pública de formação de professores no Estado de Mato Grosso* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Marília, São Paulo].
- Arantes, E. M. de M. (2011). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. (3ª ed.). Cortez.
- Arantes, E. M. de M. (2012). Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. *Psic. Clin.*, 24(I), 45-56.

- Ariès, P. (2011). *História social da criança e da família*. (2ª ed.). LTC.
- Ascensão, E. T. P. (2014). *Práticas educativas na educação pré-escolar: o que falam as crianças?* [Tese de Doutorado, Universidade do Minho-Uminho, Portugal].
- Azambuja, P. L., Conte, E. & Habowski, A. C. (2017). O planejamento docente na Educação Infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. *Pesquisa em Foco*, 22(2), 157- 178.
- Azevedo, N. C. S. de & Souza, T. P. de. (2017). “Brincar é coisa séria!” – As contribuições da Sociologia da Infância para a compreensão da brincadeira na Educação Infantil. *Colloquium Humanarum*, 14(1), 31-39.
- Babiuk, G. A., Fachini, F. G. & Santos, G. N. (23 a 26 de setembro de 2013). Violência de gênero nas escolas: implicações e estratégias de enfrentamento. *XI Congresso Nacional de Educação – EDUCARE. 2013. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CATEDRA UNESCO*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Balbinotti, C. (2008). *A violência sexual infantil intrafamiliar: a revitimização da criança e do adolescente vítimas de abuso*.
http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2015/05/25/09_09_14_721_ABUSO_SEXUAL_re_vitimiza%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Barbosa, A. G., Lourenço, L. M. & Pereira, B. (2011). *Bullying conhecer e intervir*. Editora UFJF.
- Barbosa, G. F. (2008). *Formas de prevenir a violência sexual contra a criança na escola: um olhar da psicanálise e da saúde pública* [Dissertação de Mestrado, Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro].
- Barbosa, M. C. S. (2006). A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade, *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 56-69.
- Barbosa, R. F. M., Martins, R. L. D. R. & Mello, A. da S. (2017). Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. *Movimento. Revista de Educação Física da UFRGS*, 23(1), 158-170.
- Barros, P. C. de. (2012). *Jogos e brincadeiras na escola: prevenção do bullying entre crianças no recreio* [Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Portugal].
- Bastos, L. F. M. de. (2014). *A participação infantil no cotidiano da escola: criança com voz e vez* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande].

- Ben-Arieh, A. (2006). *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: Early childhood care and education.
- Ben-Arieh, A. & Frønes, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for analysis of the well-being of children. *Childhood*, 18(4), 460-476.
- Bidarra, Z. S. & Oliveira, L. V. N. (2008). Infância e adolescência: o processo de reconhecimento e de garantia dos direitos fundamentais. *Revista Serviço Social & Sociedade*, Ano XXIX, (94), 154-175.
- Bilória, J. F. & Metzner, A. C. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe Online*, Ano Vi, (6), 1-7.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.
- Borba, V. R. S. & Spazziani, M. L. (2005). Afetividade no contexto da Educação Infantil. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. *30ª Reunião Anual da ANPED. Anais...* Caxambu.
- Barbosa, R. F. M.; Martins, R. L. D. R. & Mello, A. da S. (2017). Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. *Movimento*, 23(1), 159-170.
- Botler, A. M. H. (26 a 29 de outubro de 2015). Concepções de justiça e violências nas escolas: causas dos resultados educacionais? *XII Congresso Nacional de Educação – EDUCARE. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação – SIRSSSE. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO – Catedra UNESCO*. Curitiba-Paraná: PUCPR.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2016). *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm#art25
- Brino, R. F. & Souza, M. a. de O. (2016). Concepções sobre violência intrafamiliar na área educacional. *Educação & Realidade*, 41(4), 1251-1273.
- Bühler-Nascimento, D. & Van Krieken, R. (2008). Persisting inequalities: childhood between global influences and local traditions. *Childhood*, 15, 147-155.
- Calhau, L. B. (2011). *Bullying O que você precisa saber*. (3ª ed.). Impetus.

- Campello, T. & Neri, M. C. (Orgs.). (2014). *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania* – sumário executivo. https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21865
- Candeva, T.; Cassiani, V.; Ruy, M. P.; Thomazini, L.; Cestari, H. de F.; Prodócimo, E. (2009). A agressividade na Educação Infantil: o jogo como forma de intervenção. *Pensar a Prática*, 12(1), 1-11.
- Carvalho, J. E. (2012). *Os benefícios das atividades lúdicas para a prevenção do bullying no contexto escolar* [Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Portugal].
- Carvalho, L. D. (2015). Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, a. 12, 19(42), 45/68.
- Carvalho, R. S. de & Fochi, P. S. (2017). Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. *Em Aberto*, 30(100), 23-42.
- Casas, F. (2011). Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575.
- Castro, L. R. de & Kosminsky, E. (2010). Childhood and its Regimes of Visibility in Brazil. Na Analysis of the Contribution of Social Sciences. *Current Sociology*, 58(2), 206-231.
- Cavalcanti, J. G., Coutinho, M. da P. de L., Pinto, A. V. de L., Silva, K. C. & Baú, E. A. do. (2018). Vitimização e percepção do *bullying*: relação com a sintomatologia depressiva de adolescentes. *Revista de Psicologia da IMED*, 10(1), 140-159.
- Corazza, S. M. (2002). *Infância e educação*. Vozes.
- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Muller & A. M. A Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. Cortez.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Artmed.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2ª ed.). Artmed.
- Cruz, S. H. V. (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. Cortez.
- Cunha, L. de L. e. (2011). *Processo de socialização da violência na infância e na adolescência: entre práticas e sofrimentos de violências em casa, na rua e na escola* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre].
- Dadoun, R. (1998). *A violência: ensaio acerca do homo violens*. Trad. Pilar Ferreira de Carvalho e Carmem de Carvalho Ferreira. Difel.
- Debarbieux, E. (2006). *La violence em milieu scolaire: l'état des lieux*. ESF Éditeur.
- Demo, P. (2008). *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. (2ª ed.). Liber.

- Dias, E. (2013). A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Educação e Linguagem*, 7(1), 2-17.
- Dornelles, L. V.; Fernandes, N. (2015). Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Currículo sem Fronteira*, 15(1), 65-78.
- Evans, C. B. R., Fraser, M. V. & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: a systematic review show more. *Agression and Violent Behavior*, 19(5), 532-544.
- Fajer, R. F., Araújo, M. P. & Waismann, M. (17 a 21 outubro 2016). Importância do diário de campo nas pesquisas qualitativas com metodologia de história oral. *XII Semana Científica UNILASSALE-SEFIC 2016*. Canoas, RS.
- Faleiros, V. de P. & Faleiros, E. S. (2008). *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Faria, A. L. G. de. (2007). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. Cortez.
- Faria, A. L. G. de & Fianco, D. (Orgs.). (2020). *Sociologia da infância no Brasil*. Autores Associados.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos da vida: representações, práticas e poderes* [Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Portugal].
- Ferreira, M. M. M. (2008). "Branco demais" ou...reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In M. J. Sarmiento & M. C. S. Gouvea. (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Vozes.
- Fonseca, C. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (10), 58-78.
- Forlim, B. G., Stelko-Pereira, A. C. & Williams, L. C. A. (2014). Relação entre *bullying* e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, 31(3), 367-375.
- França-Freitas, L. P. de, Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2017). Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. *Psico-USF*, 22(1), 1-12.
- Freire, P. (2017). *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. (27ª ed.) Paz e Terra.
- Gagnebin, J. M. (1997). Infância e pensamento. In: Ghiraldelli, P. Jr. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. Cortez.
- Galinha, I. (2008). *Bem-estar subjetivo: factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Quarteto Editora.

- Gandra, A. (2018). *IBGE: mulheres ganham menos que homens mesmo sendo maioria com ensino superior*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/ibge-mulheres-ganham-menos-que-homens-mesmo-sendo-maioria-com-ensino-superior>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.) Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5ª ed.) Atlas.
- Gil, D. B. A. (2014). *Organização da rotina na Educação Infantil: um olhar para o tempo, o espaço e o brincar* [Monografia de Especialização, Universidade Estadual de Londrina].
- Google Maps. (2021a). *Município de Rondonópolis*. <https://www.google.com/maps/search/maps/@-16.4644415,-54.6260598,13z>
- Google Maps. (2021b). *EMEI Profª Dulcineia Cascão Barbosa*. <https://www.google.com/maps/place/EMEB+Prof%C2%AA+Dulcin%C3%A9ia+Casc%C3%A3o+Barbosa/@-16.4610041,-54.6418555,13z/data=!4m5!3m4!1s0x9379c94db68e6eb3:0xf8d5d5a6c5c71118m2!3d-16.4279657!4d-54.6384176>
- Guran, M. (2012). Documentação fotográfica e pesquisa científica notas e reflexões. *XII Prêmio Funarte Marc Ferrez de Fotografia*. http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/doc_foto_pq.versao_final_27_dez.pdf
- Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the rights of the child – and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, (12), 97-105.
- Hayeck, C. M. (2009). Refletindo sobre a violência. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais - RBHCS*, Ano 1(1), 1-8.
- Houaiss, A., Villar, M. de S. & Franco, F. M. de M. (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Informações em Geografia e Estatística. (2010). *Censo demográfico 2010, características da população e dos domicílios, resultados preliminares da amostra*. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/default_resultados_preliminares_amostra.shtm
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *Brasil, Mato Grosso, Rondonópolis*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/rondonopolis/panorama>
- Lage, L. & Nader, M. B. (2012). Violência contra a mulher: da legitimação à condenação social. In: Bassanezi, C. & Pedro, J. (Orgs.). *Nova história das mulheres*. Contexto.
- Levisky, D. L. (2010). Uma gota de esperança. In: Almeida, M. da G. B. (Org.). *A violência na sociedade contemporânea*. EDIPUCRS.

- Lima, D. G. P. (2012). *Violência na escola: a concepção de professores e alunos do 6º ao 9º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública da Área Itaqui-Bacanga* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís].
- Lima, J. M. de, Moreira, T. A. & Lima, M. R. C. de. (2014). A sociologia da infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. *Revista Contrapontos*, 14(1), 95-110.
- Lima, R. & Morais, N. (2016). Fatores associados ao bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de rua. *Psico*, 47(1), 24-34.
- Luna, M. T. (2018). *El papel hegemónico de las organizaciones no-gubernamentales y agencias internacionales en la conceptualización de la infancia*. *Sociedad e Infancias*, 2, 39-57.
- Machado, L. B. & Carvalho, D. F. de. (2013). Violência escolar concepções e ações do coordenador pedagógico. *Revista Reflexão e Ação*, 21(1), 03-24.
- Machado, M. de T. (2003). *A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos*. Manole.
- Marchiori, A. F. (2012). O discurso da criança como sujeito de direitos: perspectivas para a educação física na infância. *Revista eletrônica Zero-a-Seis*. NUPEN/CED/UFSC, (25), 1-20.
- Martins, E. B. (2010). *Cidadania: o papel da disciplina de história na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria].
- Massena, R. da S. (2011). *Entrelaçamentos entre as concepções do educar e do cuidar na Educação Infantil* [Monografia do Curso de Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador].
- Matos, J. M. de. (26 a 29 de outubro 2015). A organização do espaço da Educação Infantil: a perspectiva das crianças. *XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar-ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO – Catedra UNESCO*. PUC-PR.
- Mattioli, D. D. & Oliveira, R. de C. da S. (2013). Direitos humanos de crianças e adolescentes: o percurso da luta pela proteção. *Imagens da Educação*, 3(2), 14-26.
- Mattos da Silva, J. (2010). O desenho na expressão de sentimentos em crianças hospitalizadas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(2), 447-456.

- Mauad, A. M. (2008). Fotografia e história – possibilidades de análise. In M. Ciavatta & N. Alves. (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. Cortez.
- Medeiros, J. M. M. (2013). *As contradições da proteção social para crianças e adolescentes vítimas de violência sexual intrafamiliar* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife].
- Meihy, J. C. S. B. (2010). *Manual de história oral*. Loyola.
- Melo, E. R. (2011). *Crianças e adolescentes em situação de rua: direitos humanos e justiça*. Malheiros.
- Melo, J. A. de. (2010). *Bullying na escola*. (3ª ed.) EDUPE.
- Minayo, M. C. S. & Souza, E. R. (1997). Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos*, 4(3), 513-531.
- Moreira, A. R. C. P. (2011). *Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário* [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Müller, F. (2010). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. Cortez.
- Nobre, C. S., Vieira, L. J. E. de S., Noronha, C. V. & Frota, M. A. (2018). Fatores associados à violência interpessoal entre crianças de escolas públicas de Fortaleza, Ceará, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(17), 4299-4309.
- Noronha, L. M. (2011). *Violência à criança: pensando sobre e para uma ação de intervenção*. Feevale.
- Novo, R. (2005). Bem-estar e psicologia: conceitos e propostas de avaliação. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 20(2), 183- 203.
- Nunes, A. J. & Sales, M. C. V. (2016). Violência contra crianças no cenário brasileiro. *Ciências & Saúde Coletiva*, 21(3), 871-880.
- Nunes, L. de S. (2009). *Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da Educação Infantil* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília].
- Oliveira, E. B. de; Soares, H. C. C. (2019). Indisciplina na Educação Infantil: causas e consequências. *UniAtenas Revista Científica Online*, 11(2), 1-14.
- Oliveira, P. R. da S., França, M. L. de & Martins, E. B. (7 a 10 de novembro 2011). A (in)visibilidade da cidadania infantil. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.
- Oliveira, T. M. de & Costa, G. G. (2016). Direito à cidadania infantil: uma construção da vida como obra de arte. *Revista Jurídica do Banco do Nordeste*, 1(4), 181-227.

- OMS – Organização Mundial da Saúde. (2002). *Informe mundial sobre a violência e a saúde (Resumo)*. OMS.
- Ostetto, L. E. (2012). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. (5ª ed.). Papirus.
- Padilha, M. D. (2006). *Criança não deve trabalhar: a análise sobre o programa de Erradicação do Trabalho Infantil e repercussão na sociabilidade familiar*. CEPE.
- Pereira, B., Barbosa, R. F. M. & Mello, A. da S. (2018). A função pedagógica do brincar na educação infantil: um olhar para as brincadeiras lúdico-agressivas. *Revista E-Psi*, 8(Suplm. 1), 4-22.
- Pereira, F. C. (2017). O *bullying* escolar e a ferida identitária. *Revista Ciência Contemporânea*, 1(1), 16-29.
- Pinheiro, A. (2006). *Criança e adolescente no Brasil*. Por que o abismo entre a lei e a realidade. Editora UFC.
- Pires, A. R. S. & Moreno, G. L. (26 a 29 de outubro 2015). Rotina e escola infantil: organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos. *XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar-ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO – Catedra UNESCO*. PUC-PR.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2011). Subjective well-being in socially vulnerable children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 476-484.
- Prá, J. R. & Cegatti, A. C. (2016). Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. *Revista Retratos da Escola*, 10(18), 215-228.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 729-750.
- QEdU.Org. (2020). *Emeb Professor Dulcineia Cascão Barbosa*. <https://novo.qedu.org.br/escola/51052148-emeb-professor-dulcineia-cascão-barbosa>
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631-643.
- Ribeiro, K. C. S., Coutinho, M. P. L. & Nascimento, E. S. (2010). Representação social da depressão em uma Instituição de Ensino da Rede Pública. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(3), 448-463.
- Rodrigues, J. (2012). *Brincadeiras violentas – um estudo etnográfico das linguagens corporais agressivas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Cuiabá].

- Rodrigues, J. (26 a 29 de outubro 2015). Brincadeiras violentas – um estudo etnográfico da cultura escolar de crianças e adolescentes. *XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente*. PUC-PR.
- Rosa, I. M. da & Ferreira, M. (2019). Ganhar acesso numa etnografia com crianças em espaços públicos abertos: dilemas de confiabilidade em tempos de risco. *Zero-a-Seis*, 21(40), 249-275.
- Rosa, M. J. A. (2010). Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. *Revista Fórum Identidades*, Ano 4, 8, 143-158.
- Rossi, R. de. (2008). *Direitos da criança e educação: construindo e ressignificando a cidadania na infância* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina].
- Sanches, H. C. C. (2015). Challenges to assure rights of children and adolescents to take part in the Brazilian judicial system. *RJurFA7*, 12(2), 10-32.
- Sant'Anna, A. & Nascimento, P. R. do. (2011). A história do lúdico na educação. *REVEMAT*, 06(2), 19-36.
- Santana, J. P. & Avanzo, J. R. (2014). Childhood and rights: the use of participation methodology in the context of institutional care. *Revista Subjetividades*, 14(2), 306-318.
- Santos Filho, J. C. dos & Gamboa, S. S. (2017). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. Cortez.
- Santos, C. B. dos & Ceron, L. (23 de outubro 2018). Mini-histórias: uma comunicação que torna visível a vida cotidiana na creche e aproxima família e escola. *XVI Fórum da Rede Municipal de Ensino: educação e pesquisas*. Secretaria de Educação de Novo Hamburgo.
- Santos, C. de O., Farias, D. A. V. de & Rocha, I. L. (09 a 12 de junho 2015). Violência contra crianças e adolescentes: análise sócio-histórica do desenvolvimento da violência no processo de sociabilidade do homem. *I Congresso internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos*. Londrina, Paraná.
- Santos, J. P., Campos, E. P. & Farias, C. D. (22 a 26 de setembro 2013). Violência no âmbito escolar: uma questão social. *XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Seminário Internacional de Representações Sociais Subjetividade e Educação – SIRSSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.
- Santos, J. V. T. (1996). A violência como dispositivo de excesso de poder. *Soc. Estado*, 10(2), 281-298.
- Sarmiento, M. & Gouvea, M. C. S. (Orgs.). (2009). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Vozes.

- Sarmiento, M. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J. & P.; Cerisara, A. B. (Orgs.). (2004). *Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação*. Asa Editores.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento. & A. B. Cerisara. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação*. Asa Editores.
- Sarmiento, M. J. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In N Zago, M. Pinto de Carvalho & R. A. T., Vilela. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. (2ª ed.). Lamparina.
- Sarmiento, M. J. (2012), A criança cidadã: vias e encruzilhadas, Imprópria. Política e pensamento crítico. *UNIPOP*, (2), 45-49.
- Sarmiento, M. J. (2013). A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R., Teodora & G. M., Camargo. (Org.). *Sociologia da infância e a formação de professores*. Champagnat.
- Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais e da educação. In L. Torres & J. A. Palhares. (Orgs.). *Metodologias de investigação em educação e ciências sociais*. Húmus (Col. Ciências Sociais da Educação).
- Sarmiento, M. M. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto & M. J. Sarmiento. (Coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança, Bezerra,
- Sarmiento, M. J., Soares, N. F. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, (25), 183-206.
- Sarmiento, M. J. & Tomás, C. (2020). A infância é um direito? *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Número Temático – Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais.
- Sarmiento, T. & Vilarinho, E. (2020). Direitos das crianças africanas: reflexão a partir de práticas de cooperação internacional no domínio da educação. *Elo*, 27 60/30: os alicerces da escola cosmopolita, pp. 85-103.
<http://hdl.handle.net/1822/69232>
- Sarnoski, E. A. (2014). Afetividade no processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Educação do Ideau.*, 9(20). 1-12.

- Scherer, A. P. de O. (2011). *Paulo Freire e a Educação Infantil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nove de Julho-UNINOVE, São Paulo].
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. (2^a. ed.). Cortez.
- Shores, E. & Grace, C. (2006). *Manual de portfólio: uma guia passo a passo para professores*. Artmed.
- Sicoche, B. F. (2015). O direito internacional e a proteção dos direitos de crianças e adolescentes em conflito com a lei em Moçambique. *Revista de Direito Internacional*, 12(2), 66-683.
- Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Objetiva.
- Silva, A. B. da. (2009). *Múltiplas faces da infância: concepções que se constroem no mundo contemporâneo* [Trabalho de Conclusão de Curso em Graduação, Universidade Estadual de Londrina-UEL, Londrina].
- Silva, H. A. & Mota, F. A. B. da. (2013). Aspectos da educação da criança na história da filosofia da educação: a perspectiva de filósofos e educadores. *Conjectura: Filos. Educ.*, 18(2), 65-77.
- Silva, I. de O. e, Luz, I. R. da & Faria Filho, L. M. (2010). Grupos de pesquisa sobre infância, criança e Educação Infantil no Brasil: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 84-97.
- Silva, M. D. M. da. (2016). *Mediação: motor impulsionador das relações em contexto de institucionalização*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação – Universidade do Minho, Portugal.
- Silva, M. V. da. (2013). *A violência doméstica contra crianças: histórias e contextos* [Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí].
- Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Artmed.
- Soares, V. C. da S. (2018). *Bem-estar subjetivo de crianças em acolhimento residencial e a sua relação com a sustentabilidade societal* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário da Maia, Portugal].
- Sousa, R. (2021). *Mapa do Brasil*. <https://escolakids.uol.com.br/geografia/mapa-brasil.htm>
- Souza, P. H. G. F. de, Osório, R. G., Paiva, L. H. & Soares, S. (2019). *Os efeitos do Programa Bolsa Família sobre a pobreza e a desigualdade: um balanço dos primeiros quinze anos*. Ipea.
- Tenório, R. M. & Silva, R. S. (2010). *Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares*. EDUFBA.

- Tomás, C. & Fernandes, N. (11 e 12 de novembro 2011). Direitos da criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da infância. *IV Encontro Maus-Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência*. Fórum da Maia.
- Tiriba, L. (2008). Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. Organização: Zóia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 27-43.
- Trevisan, G. de P. (2014). *“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós”*. *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade* [Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Portugal].
- Triviños, A. N. S. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo*. (5ª ed.) 18 reimpr. Atlas.
- Ttofi, M. M. & Farrington, P. D. (2010). *School bullying: risk factors, theories and interventions*. In F. Brookman. (Org.). *Handbook on crime. US, Willan Publishing*.
- Vaccari, V. L. (2012). Resiliência e *bullying*: a possibilidade da metamorfose diante da violência. https://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/artigos/mundo_saude/resiliencia_bullying_possibilidade_metamorfose_violencia.pdf.
- Vasconcellos, S. de S. (2013). O absentismo escolar de discentes na classe de repetentes: um estudo de caso etnográfico. *Olhar de professor*, 16(2), 277-293.
- Veiga, I. P. A. (Org.). (2010). *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. (28ª ed.). Papirus.
- Vergna, A. C. G. (2016). *Indisciplina e violência na escola: concepções e discursos de educadores* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos].
- Vilarinho, M. E. (2004). As crianças e o (des)caminhos e desafios das políticas educativas par a infância em Portugal. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação*. Asa Editores.
- Villas Boas, B. M. de F. (2005). O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educ. Soc.*, 26(90), 291-306.
- Voltarelli, M. A. (2017). *Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da Sociologia da Infância* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo].
- Vygotsky, L. S. (2011). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7ª ed.). Martins Fontes.

- Williams, L. C. de A., Padovani, R. C. & Araújo, E. A. C. et al. (2010). *Fortalecendo a rede de proteção da criança e do adolescente*. Pedro e João Editores.
- Winnicott, D. W. (2012). *Privação e delinquência*. (5ª ed.). Editora WMF Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4ª ed.). Bookman.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

APÊNDICES

Apêndice A – Solicitação de Autorização de Pesquisa à Diretora



Universidade do Minho
Instituto de Educação

**Exma. Senhora
Diretora**

Rondonópolis/Mato Grosso/Brasil, ____ de dezembro de 2018.

Assunto: Pedido de autorização para realizar pesquisa

No âmbito do Doutorado em Estudos da Criança, Especialidade Sociologia da Infância, pela Universidade do Minho, Gislene Cabral de Souza, orientanda da Prof^a Dra Maria Emília Vilarinho Rodrigues de Barros Zão, vem, por meio deste, solicitar autorização para realização da pesquisa com o título “O QUE DIZEM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA INFANTIL BRASILEIRA SOBRE VIOLÊNCIA?”, com as crianças e a professora da turma da 2^a Agrupamento do 2^o Ciclo, turma A, matutino, colaboradores que atuam na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcinéia Cascão Barbosa, sob a minha direção.

Contatos:

e-mail: gislene_caabral@hotmail.com

Celular: (66) 99681 7740

Com os melhores cumprimentos,

Gislene Cabral de Souza
Doutoranda

Apêndice B – Declaração de Autorização da Diretora

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e autorizo a realização da pesquisa com a título “O QUE DIZEM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA INFANTIL BRASILEIRA SOBRE VIOLÊNCIA?”, sob a coordenação da Prof^a Gislene Cabral de Souza, Doutoranda do Programa Doutorado em Estudos da Criança, na Especialidade de Sociologia da Infância, da Universidade do Minho, *Campus* Braga em Portugal, orientada da Prof^a Dra Maria Emília Vilarinho Rodrigues de Barros Zão, com as crianças e a professora da turma da 2^a Agrupamento do 2^o Ciclo, turma A, matutino e colaboradores que da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcinéia Cascão Barbosa, sob a minha direção.

Por ser expressão da verdade, firmo a presente.

Rondonópolis/Mato Grosso/Brasil, _____, dezembro de 2018.

Diretora

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Pais das Crianças)



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais das Crianças)

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “O QUE DIZEM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA INFANTIL BRASILEIRA SOBRE VIOLÊNCIA?”.

Depois de ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu(sua) filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora. Caso você não aceite que ele(ela) participe, não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde seu(sua) filho(a) estuda.

O objetivo desta pesquisa é compreender as concepções de violência que as crianças pequenas constroem, por meio das relações que estabelecem na escola com outras crianças e com a professora, bem como registrar e analisar quais são os tipos de violências que elas vivenciam na escola.

Neste trabalho, seu(sua) filho(a) participará de entrevistas, oficinas de brincadeiras, oficinas de desenhos, oficina de música, oficina de fotografias e filmagens sobre as concepções de violência no contexto da Educação Infantil. Serão feitos, também, registros das interações das crianças, sobretudo em situações lúdicas, por meio de registros em caderno de campo, desenhos, mapas, fotografias, vídeos e gravador digital de voz. Por isso, é importante deixar claro que os registros escritos, fotografias e gravações produzidas não serão utilizadas por outras pessoas que não sejam as próprias crianças, a professora e a pesquisadora, que participam desta investigação, ou seja, não deverão ser divulgadas para outras pessoas que estejam fora da pesquisa.

Nesta pesquisa seu/sua filho(a) poderá se sensibilizar e se emocionar ao responder questões sensíveis relacionadas as concepções de violência. Assim, estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto e garantiremos o acesso aos resultados da pesquisa.

Afirmamos neste documento que se a participação de seu/sua filho(a) na pesquisa causar qualquer risco para sua integridade física ou psicológica, maiores do que os existente em sua vida cotidiana, devido ao caráter processual e dialógico da pesquisa, todo o procedimento para sanar os problemas que possam ser causados, serão de exclusiva responsabilidade da pesquisadora, a qual oferecerá de forma gratuita e, sem qualquer prejuízo para o/a participante da pesquisa, o tratamento adequado com profissionais médicos e psicólogos em proteção ao seu/sua filho(a). Ressalta-se que o método a ser aplicado terá baixo risco de ocorrência de algum problema, visto que serão utilizados elementos pedagógicos lúdicos, evitando situações ruins ou de risco para a criança.

Os benefícios para você, como responsável pela criança, são contribuir para os conhecimentos produzidos no âmbito dos estudos da infância, em especial no campo da sociologia, atravessados pelas relações no contexto escolar, no sentido de proporcionar reflexões sobre a temática violência, no que se refere à educação formal de crianças.

Os dados não serão divulgados com os nomes das crianças, para isso, serão informadas apenas as iniciais dos nomes.

Em caso de dúvidas na via deste termo consta o nome, telefone e endereço da pesquisadora responsável, para que você possa localizá-la a qualquer tempo: Gislene Cabral de Souza, celular (66) 99681-7740, Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, Av. Barão do Rio Branco, Vila Birigui, e-mail: gislene_caabral@hotmail.com.

Considerando os dados acima, CONFIRMO estar sendo informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e em caso de divulgação, de acordo com o que foi apresentado, AUTORIZO a publicação.

Eu

Nome do(a) filho(a):

RG nº:....., declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

Assinatura do responsável legal

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar

CEP CUR – Comitê de ética em Pesquisa CEP/CUR

Coordenadora Suellen Rodrigues de Oliveira Maier

Avenida dos Estudantes, Bairro Cidade Universitária

Rondonópolis/MT

CEP 78.735-901

e-mail: cepcur@ufmt.br

Apêndice D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – (Crianças)



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Crianças)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “O QUE DIZEM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA INFANTIL BRASILEIRA SOBRE VIOLÊNCIA?” coordenada pela pesquisadora Gislene Cabral de Souza, celular número (66) 99681-7740. Seus pais ou responsáveis já permitiram que você participe.

Nesta pesquisa temos como objetivo: compreender o que as crianças dizem sobre violência.

Você só irá participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e, não terá nenhum problema se desistir de participar, mesmo que já tenha começado, ou seja, você poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento.

A pesquisa será feita na escola durante o ano de 2019, durante as aulas, nas oficinas de brincadeiras e oficinas de desenhos, quando serão utilizados gravador digital de voz e celular, para registrar por meio de fotografia, áudios e vídeos.

A pesquisa é segura para você, mas, caso você precise falar com a pesquisadora responsável na cópia deste termo consta o nome, telefone e endereço dela, para que você possa localizá-la a qualquer tempo: Gislene Cabral de Souza, celular 66 9 9681 7740, Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, Av. Barão do Rio Branco, Vila Birigui, e-mail: gislene_caabral@hotmail.com.

Muitas coisas boas podem acontecer se você participar da pesquisa, como ensinar os adultos o que vocês sabem sobre violência e contribuir para os conhecimentos deles. Você poderá ficar emocionado(a) ao descrever cenas ou episódios de violência que já viveu ou presenciou.

Ninguém ficará sabendo que você está participando da pesquisa, não iremos falar para outras pessoas, nem serão dadas para outras pessoas as informações que você nos der. Cuidaremos de você e estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto e garantiremos o acesso aos resultados da pesquisa.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “O QUE DIZEM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA INFANTIL BRASILEIRA SOBRE VIOLÊNCIA?”

Entendi as coisas ruins e as boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, posso dizer “não” e deixar de participar a qualquer momento e, que ninguém vai ficar com raiva ou triste comigo.

A pesquisadora conversou comigo esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste Termos de Assentimento Livre Esclarecimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Rondonópolis-MT, ____ de _____ de _____.

Assinatura da Criança

Assinatura do pesquisador

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Profissionais que atuam na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa)



Universidade do Minho
Instituto de Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
(Profissionais que atuam na Escola)**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como a participar, como voluntário, da pesquisa “O QUE DIZEM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA INFANTIL BRASILEIRA SOBRE VIOLÊNCIA?”.

Para participar desde estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Em caso de recusa, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que trabalha.

O objetivo desta pesquisa é compreender as concepções de violência que as crianças pequenas constroem, por meio das relações que estabelecem na escola com outras crianças e com a professora, bem como registrar e analisar quais são os tipos de violências que elas vivenciam na escola.

Seu envolvimento nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas, oficinas de brincadeiras, oficinas de desenhos, oficina de música, oficina de fotografias e filmagens sobre as concepções de violência no contexto da Educação Infantil. Serão feitos, também, registros das interações das crianças, sobretudo em situações lúdicas, por meio de registros em caderno de campo, desenhos, mapas, fotografias, vídeos e gravador digital de voz. Em função disto, é importante esclarecer que os registros escritos, fotografias e gravações produzidas serão divulgadas exclusivamente no contexto da pesquisa.

Os benefícios para você enquanto participante da pesquisa são contribuir para os conhecimentos produzidos no âmbito dos estudos da infância, em especial no campo da sociologia no que se refere a educação formal de crianças e colaborar com políticas públicas voltadas para a prevenção de violência contra crianças.

Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na sua divulgação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para isso, na apresentação destes, serão informadas apenas as iniciais dos nomes.

Afirmamos que o desenvolvimento deste projeto terá baixo risco para a sua saúde física ou psicológica, no entanto, asseguramos que se por algum motivo (que envolva a metodologia de coleta de informações com você), ocorrem danos em sua existência humana, maiores do que os pertencentes a sua vida cotidiana, devido ao caráter processual e dialogal da pesquisa, todo o procedimento para sanar os problemas que possam ser causados, serão de exclusiva responsabilidade da pesquisadora, a qual oferecerá de forma gratuita e, sem qualquer prejuízo para o/a participante da pesquisa, o tratamento adequado com profissionais médicos e psicólogos em sua proteção.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo uma via será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvidas na cópia deste termo consta o nome, telefone e endereço da pesquisadora responsável, para que você possa localizá-la a qualquer tempo: Gislene Cabral de Souza, celular 66 9 9681 7740, Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, Av. Barão do Rio Branco, Vila Birigui, e-mail: gislene_caabral@hotmail.com.

Nesta pesquisa você poderá se sensibilizar ao responder questões sensíveis relacionadas as concepções de violência e se emocionar.

Estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto e garantiremos o acesso aos resultados da pesquisa.

Considerando os dados acima, CONFIRMO estar sendo informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, de acordo com o que foi apresentado, AUTORIZO a publicação.

Eu

Idade:.....Sexo:.....Naturalidade:.....

Função:.....

RG n°:....., declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rondonópolis, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável legal

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar

CEP CUR – Comitê de ética em Pesquisa CEP/CUR

Coordenadora Suellen Rodrigues de Oliveira Maier

Avenida dos Estudantes, Bairro Cidade Universitária

Rondonópolis/MT

CEP 78.735-901

e-mail: cepcur@ufmt.br.

Apêndice F – Roteiro para Entrevista com os Adultos que atuam na Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Roteiro para entrevista com adultos que atuam na escola pesquisada

- 1 – Apresentação do colaborador, em especial da sua vida profissional.
- 2 – Como gostaria de ser identificado(a) nesta pesquisa?
- 3 – Como são suas experiências relacionadas a violência no contexto familiar, escolar e social?
- 4 – Quais situações e experiências marcantes em relação violência aconteceu na escola envolvendo as crianças?
- 5 – Houve alguma experiência neste ano letivo que envolveu a família no contexto escolar, relacionada a violência?
- 6 – Como profissional que atua em escola com criança, o que significa violência?
- 7 – Que desafios você encontra no trabalho com crianças referentes a violência?
- 8 – Como você percebe os modos como as crianças expressam a violência?
- 9 – Quais dificuldades você enfrenta diante dessa temática?
- 10 – O que significa, para você, lidar com as questões de violência na Educação Infantil?
- 11 – Você considera os espaços da escola otimizam o relacionamento da criança com o próprio corpo e com o corpo do outro?
- 12 – Quais eventos sociais a escola possibilita a participação da comunidade?
- 13 – Quais espaços sociais as crianças participam na comunidade?

Apêndice G – Ficha de Registro para o Portfólio Demonstrativo



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ficha de Registro Diário para o Portfólio Demonstrativo

Data: Atividades proposta com as crianças: Objetivos: Recursos lúdicos utilizados: Episódio diário relacionado à temática da pesquisa (foco):
Descrição do episódio
Análise do episódio
Articulações com os conceitos teóricos

ANEXOS

Anexo A – Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa – Documento de 2017

 <p>Prefeitura Municipal de Rondonópolis Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis Secretaria Adjunta De Políticas Educacionais</p>	Página: 1/36

PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

Apresentação Inicial

Identificação

Unidade Escolar: EMEB PROFESSORA DULCINEIA CASCAO BARBOSA

Endereço: R.07, Quadra 24

Nº: 58

Bairro: Serra Dourada

Município: Rondonópolis

UF: MT

Equipe Gestora

Função:

Número de Alunos

Modalidade	Mat.	Vesp.	Not.	Total
ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 1º CICLO > 1ªFASE	0	0	0	0
ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 1º CICLO > 2ªFASE	0	0	0	0
ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 1º CICLO > 3ªFASE	0	0	0	0
ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 2º CICLO > 1ªFASE	0	0	0	0
ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > 2º CICLO > 2ªFASE	0	0	0	0
ENSINO FUNDAMENTAL > EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS > 2º SEGMENTO > 1ºANO	0	0	0	0
ENSINO FUNDAMENTAL > EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS > 2º SEGMENTO > 2ºANO	0	0	0	0
ENSINO FUNDAMENTAL > EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS > 1º SEGMENTO > 1º E 2ºANO	0	0	0	0
EDUCAÇÃO INFANTIL > REGULAR > PRÉ ESCOLA - 2º CICLO > 1º AGRUPAMENTO - PARCIAL	0	0	0	0
EDUCAÇÃO INFANTIL > REGULAR > PRÉ ESCOLA - 2º CICLO > 2º AGRUPAMENTO - PARCIAL	0	0	0	0
DISCIPLINA OPTATIVA/ ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO > ESPECIAL > EDUCACENSO AEE > ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS	0	0	0	0
DISCIPLINA OPTATIVA/ ATIVIDADE COMPLEMENTAR > PROJETOS > PROJETO MAIS EDUCAÇÃO > ATIVIDADES COMPLEMENTARES	0	0	0	0

Número de Funcionários

Função

Técnico Administrativo Educacional: 0

Apoio Administrativo Educacional: 0

Projetos/Programas

Tipo	Projeto/Programa	Data Inicial	Data Final	Linha Temática	Valor
------	------------------	--------------	------------	----------------	-------

Área Construída

Total de área Construída: 1426,00 m2

Tipo de Ambiente	Qtde.
SALA DE AULA SEDE	8
Ambiente	Condição
SALA DE AULA SEDE 17	NÃO AVALIADO
SALA DE AULA SEDE 16	NÃO AVALIADO
SALA DE AULA SEDE 13	NÃO AVALIADO
SALA DE AULA SEDE 19	NÃO AVALIADO
SALA DE AULA SEDE 25	NÃO AVALIADO
SALA DE AULA SEDE 15	NÃO AVALIADO
SALA DE AULA SEDE 20	NÃO AVALIADO
SALA DE AULA SEDE 12	NÃO AVALIADO
BANHEIROS PARA FUNCIONARIOS	2



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA	
Ambiente	Condição
BANHEIROS PARA FUNCIONARIOS 11	NÃO AVALIADO
BANHEIROS PARA FUNCIONARIOS 24	NÃO AVALIADO
BIBLIOTECA	1
Ambiente	Condição
BIBLIOTECA 14	NÃO AVALIADO
LABORATORIO DE INFORMATICA	1
Ambiente	Condição
LABORATORIO DE INFORMATICA 18	NÃO AVALIADO
QUADRA DE ESPORTES COBERTA	1
Ambiente	Condição
QUADRA DE ESPORTES COBERTA 22	NÃO AVALIADO
BANHEIRO PARA ALUNOS	2
Ambiente	Condição
BANHEIRO PARA ALUNOS 9	NÃO AVALIADO
BANHEIRO PARA ALUNOS 8	NÃO AVALIADO
COZINHA	1
Ambiente	Condição
COZINHA 1	NÃO AVALIADO
SALA DE COORDENAÇÃO	1
Ambiente	Condição
SALA DE COORDENAÇÃO 3	NÃO AVALIADO
SALA DE PROFESSORES	1
Ambiente	Condição
SALA DE PROFESSORES 4	NÃO AVALIADO
SALA DEPOSITO	1
Ambiente	Condição
SALA DEPOSITO 10	NÃO AVALIADO
HORTA	1
Ambiente	Condição
HORTA 23	NÃO AVALIADO
SECRETARIA	1
Ambiente	Condição
SECRETARIA 7	NÃO AVALIADO
SALA PARA RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	1
Ambiente	Condição
SALA PARA RECURSOS MULTIFUNCIONAIS 5	NÃO AVALIADO
ATIVIDADE COMPLEMENTAR/ AEE	3
Ambiente	Condição
ATIVIDADE COMPLEMENTAR/ AEE AEE	NÃO AVALIADO
ATIVIDADE COMPLEMENTAR/ AEE +ED	NÃO AVALIADO
ATIVIDADE COMPLEMENTAR/ AEE + ED	NÃO AVALIADO
SALA DE DESPENSA	1
Ambiente	Condição
SALA DE DESPENSA 2	NÃO AVALIADO
ÁREA DE SERVIÇO	1
Ambiente	Condição
ÁREA DE SERVIÇO 21	NÃO AVALIADO
SALA DE RECURSOS PEDAGÓGICOS	1



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMP. ES. CONFERÊNCIA

Ambiente	Condição
SALA DE RECURSOS PEDAGÓGICOS 6	NÃO AVALIADO
Marco Referencial	

Marco Histórico

A Escola Municipal "Professora Dulcinéia Cascão Barbosa", está localizada no Bairro Jardim Serra Dourada, situada à Rua Claudia Alves da Costa (antiga Rua 07), quadra 24, s/n, CEP 78700-050, Município de Rondonópolis, Estado de Mato Grosso. Esse estabelecimento de ensino está pautado na Lei 9394/96, pertencente à Secretaria Municipal de Educação e a comunidade escolar em funcionamento sob o Decreto de Criação n° 20885/87, Resolução 064/89, Reconhecimento 867/98. A atual Escola Municipal de Educação Básica "Professora Dulcinéia Cascão Barbosa" passou a ter esse nome a partir do ano de 2003 em homenagem prestada a servidora pública Senhora Dulcinéia Cascão Barbosa.

No ano de sua fundação, em 1986, a escola era conhecida pelo nome de Escola Municipal de 1º grau Jardim Serra Dourada, vale ressaltar que antes de ser Escola M. de Educação Básica Professora Dulcineia, ela tinha a nomenclatura acima citada por estar construída no Bairro Serra Dourada. A mesma contava com apenas seis dependências, a saber: duas salas de aulas, dois banheiros para alunos (masculino e feminino), uma pequena cozinha, um depósito pequeno, um corredor de frente as dependências. Não havia muro na escola e a mesma atendia na época cerca de 100 alunos distribuídos no período matutino e vespertino. No turno da manhã atendia-se uma turma de 1ª e 2ª Série, no segundo turno atendia-se uma turma de 3ª e 4ª Serie, totalizando quatro turmas ao todo.

A escola atualmente atende as Modalidades: Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) Educação Infantil e Educação de jovens e adultos. Este Projeto Pedagógico abrange todos os segmentos oferecidos, uma vez que "educação infantil, quando oferecidos em um único estabelecimento, compreendem um mesmo projeto político-pedagógico", assim como a EJA, conforme explicita o Conselho Nacional de Educação em seu Parecer CNE/CEB n° 26/04, de 16 de setembro de 2004.

Para atendimento aos alunos a escola conta com 07 salas de aula, 01 sala de apoio pedagógica e conjugada com a sala de apoio uma sala de recurso, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 02 banheiros conjugados contando com 03 sanitários masculinos e 03 sanitários femininos completos e 02 banheiros para funcionários e professores, 01 banheiro feminino para PME, 01 sala para professores, 01 secretaria, uma sala pequena para a coordenação, 01 cozinha com 01 dispensa em anexo e 01 depósito. A direção faz seu atendimento na sala da secretaria.

Atualmente a escola conta com o seguinte quadro de funcionários; * Corpo docente: 16 professores; todos com formação superior e pós graduação. * Agentes de Serviços Diversos: 08, sendo 04 para o período matutino, 03 para o vespertino e 01 para o período noturno; * Vigilantes: 01, sendo um com carga horária de seis horas no período noturno; * Agente Administrativo: 01; * Coordenadoras: 02; * Diretor: 01 eleita pela comunidade escolar; * Sala de Informática: desativada por falta de computadores funcionando. E contamos com quatro estagiários para acompanhar o trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos especiais que frequentam esta unidade de ensino. Do corpo docente atual, tem-se 05 professoras contratadas que atuam na vaga de reserva técnica, de professores efetivos que estão atuando em outras áreas da educação, em licença para qualificação como também, prestando serviço em outro local, dentro da mesma secretaria. Neste quadro temos: 16 profissionais são graduados em Pedagogia, com especialização na área da educação, 05 profissionais formados em Letras. Além disso, alguns de nossos profissionais possuem mais de uma graduação: Direito, Educação Infantil e especialista na área de Psicopedagogia, em Educação Especial e Inclusão, Planejamento Educacional, Gestão e Currículo, Psicologia da Educação, Metodologia da Língua Portuguesa para os anos iniciais, Psicanálise, Letramento e Alfabetização na Educação Infantil, Administração Escolar, Avaliação do Ensino Aprendizagem nas Séries Iniciais. Contamos também com uma professora com pós- doutorado, e quatro concluindo o mestrado. Do nosso quadro Administrativo temos; 01 funcionário, 01 Agente



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA A SMPLE - CONFERÊNCIA

Administrativo com Ensino Médio completo e cursando direito. Do nosso quadro de funcionários (ASDs e vigilante) temos 03 com nível superior formada em Pedagogia e com especialização na área da educação, 06 com Ensino Médio completo, 01 com Ensino Fundamental (1º grau) completo e 02 com Ensino Fundamental incompleto e uma ASD com formação em Técnico de Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar. Lembrando que temos também dentro desta estatística, 06 funcionários que são contratados. Conforme o Parecer da Lei no 9394/96, em seus artigos 12, 13 e 14, este documento consolida, em um só texto integrado e abrangente, a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar. Um documento em que todos os membros da comunidade escolar, tais como; Direção, coordenadores, professores, funcionários, pais e alunos - assume o compromisso de respeitar e cumprir os dispositivos do Projeto Político Pedagógico da nossa escola. A escola, por meio de eleição democrática, contou com quatro diretores eleitos, que foram elas: Sonia Maria Moreira primeira diretora eleita pelo voto da comunidade escolar e ficou três mandatos consecutivos depois a diretora Terezinha de Faria Ávila ficou dois mandatos consecutivos, em seguida a professora Valdenice de Oliveira que também ficou por dois mandatos e agora recentemente a professora Maria de Fátima Pereira Córdova que está no seu segundo mandato. Os alunos eram atendidos de início dentro do regime seriado, hoje atendemos nossas crianças no regime de formação humana- escola por ciclos de formação humana. A escola possui também o Conselho Escolar que é composto por pais, professores e funcionários, a representante de alunos da BJA. A Escola Municipal de Educação Básica "Professora Dulcinéia Cascão Barbosa" tem como objetivo principal complementar e auxiliar as experiências de vida dos educandos e suas famílias na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Temos como propósito fortalecer nos educandos uma postura humana e valores aprendidos no decorrer de suas vidas como: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, o convívio com o outro, o respeito pela diversidade, a criatividade diante das situações difíceis e a esperança, o trabalho coletivo, a cooperação mútua, enfim valores que farão diferença na vida em sociedade. Queremos formar seres humanos com dignidade, pois a nossa missão é contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto contamos com a efetivação de projetos como a MAMAT, que Para fomentar essa formação é preciso atender nossas crianças em todas as suas especificidades. Para tanto, disponibilizar um espaço onde possamos atender nossas crianças portadoras de necessidades especiais se faz necessário, e para isso contamos com um espaço onde estas crianças serão atendidas de maneira diferenciada, com materiais pedagógicos específicos para cada uma e com um profissional devidamente formado na área de AEE. Para os profissionais em readaptação funcional, conforme normativa Nº. 011/2014, no seu Artigo 1º- nos termos do Art. 25 da Lei Nº.1.752 de 17/08/1990, em nossa unidade escolar deverão cumprir sua carga horária na Biblioteca mediante plano de ação de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem e de leitura e no segmento Instrumental I deverão cumprir suas funções no portão, como vigilante. Para atender nossa clientela a escola desenvolve alguns projetos institucionais e pedagógicos com o objetivo de contribuir com o ensino aprendizagem dos nossos educandos. A Escola Municipal de Educação Básica "Professora Dulcinéia Cascão Barbosa" tem como objetivo principal complementar e auxiliar as experiências de vida dos educandos e suas famílias na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Temos como propósito fortalecer nos educandos uma postura humana e valores aprendidos no decorrer de suas vidas como: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, o convívio com o outro, o respeito pela diversidade, a criatividade diante das situações difíceis e a esperança, o trabalho coletivo, a cooperação mútua, enfim valores que farão diferença na vida em sociedade. Queremos formar seres humanos com dignidade, pois a nossa missão é contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto contamos com a efetivação de projetos como a MAMAT, que tem por objetivo ensinar a matemática de maneira lúdica e eficaz à aprendizagem dos alunos, projetos como a Feira do Conhecimento que aborda conteúdos que farão a diferença no ensino aprendizagem dos alunos como a Linguagem, a

PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

escrita, a leitura envolvendo diferentes gêneros textuais. Buscamos ainda efetivar esse ensino de qualidade com projetos como: Projeto Momento Cultural que busca resgatar temas referentes a algumas festividades que acontecem em sociedade como o dia dos pais, o dia das mães, a festa junina, festival da primavera, dia das crianças, e ações que visem resgatar o companheirismo, o amor e respeito ao próximo, a harmonia de um clima escolar agradável e um ambiente saudável para nossos funcionários e colaboradores, todos com objetivos, metas e ações a serem desenvolvidas descritas no corpo dos projetos e arquivadas dentro do nosso PPP. Entendemos a avaliação como um processo contínuo e cumulativo, contextualizado por toda comunidade escolar. São realizadas práticas avaliativas diagnósticas, investigativas, participativas, levando em consideração o aluno como um todo. Sua bagagem cultural e as diferenças individuais. A avaliação é feita de forma constante e continua no decorrer de todo o ano letivo, que pretende acompanhar o processo de aprendizagem, o crescimento e a formação dos alunos. • Saem interno; • Ssem externo; • Avaliações bimestrais; • Simulados mensais da MAMAT; • Avaliação ANA; • Provinha Brasil.

Marco Situacional

Indicadores do Desenvolvimento da Criança - Educação Infantil

Informar desempenho, conforme estrutura abaixo: Fases/ Ciclos - N. de Matrículas - N. de Turmas - Avaliação Descritiva

- 1º Agrupamento do II ciclo- 83-03-Não classificatória sem objetivo de promoção.
- 2º Agrupamento do II ciclo- 80-03-Não classificatória sem objetivo de promoção.

Síntese da Avaliação do Desenvolvimento Global da Criança

Nossos profissionais, dentro do espaço escolar, se preocupam com ações pedagógicas, como: • Desenvolver atividades sequenciadas acompanhando o desenvolvimento da criança; • Trabalhar com projetos institucionais da escola; • Trabalhar a sequência didática focando a arte, a leitura, a escrita e o raciocínio lógico matemático; • Promover atendimento diferenciado, com planejamento diferenciado para as crianças com baixo rendimento escolar; • Buscar parcerias com órgãos governamentais, como: Conselho Tutelar e Promotoria da Infância e Juventude para atender as crianças com altos índices de alto e baixo rendimento; • Buscar parceria com a secretaria de saúde para atendimento e palestras na escola junto às crianças; • Procurar a aquisição de material pedagógico de boa qualidade; • Buscar a confecção de materiais conforme a necessidade dos alunos; • Trabalhar o desenvolvimento do plano estratégico de ações da escola (PDDE). Cabe a família o papel de acompanhar a vida escolar de seus filhos, com responsabilidade idoneidade e sendo parceiro efetivo da escola. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e seus direitos e deveres perante a sociedade. A Semed cabe o papel de dar todo respaldo legal, administrativo para que a escola possa funcionar de maneira a atender as especificidades de seus educandos, atuando como parceiro no âmbito pedagógico, na formação de profissionais com cursos e encontros pedagógicos, que vão refletir na ação educativa dentro da escola no âmbito da sala de aula. Assim como no parecer N° 20/2009, temos uma visão de criança como sujeito do processo de educação. E, portanto, pensamos e vemos nossas crianças, como centro do nosso planejamento curricular, sujeitos históricos, com direitos, que se desenvolvem nas interações, nas relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições a criança faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. O conhecimento científico



PPP - ESCOLA 2017

RE ATÓRIO PARA SIMP LES CONFERENCIA

hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediadas pelas orientações, pelos materiais utilizados, pelos espaços e tempos que organizamos em função das situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que a nossa criança tem acesso. Em nossa proposta pedagógica de Educação Infantil procuramos respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, 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. Assim, procuramos colocar em nossas propostas de trabalho a concepção pedagógica preconizada nas DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010.

Indicadores de Aprendizagem

Desempenho nas Disciplinas (Considerar SAEM, Provinha Brasil, Prova Ana, Prova Brasil)

Desempenho nas Disciplinas (Considerar SAEM, Provinha Brasil, Prova Ana, Prova Brasil)

1ª fase do I ciclo - 48	Matriculas 02	Turmas 24	Acompanha 16	Acompanham	Parcialmente 08	Não Acompanham.
2ª fase do I ciclo - 53	Matriculas 02	Turmas 35	Acompanha 15	Acompanham	Parcialmente 03	Não Acompanham.
3ª fase do I ciclo - 49	Matriculas 02	Turmas 38	Acompanha 09	Acompanham	Parcialmente 02	Não Acompanham.
1ª fase do II ciclo - 42	Matriculas 02	Turmas 34	Acompanha 06	Acompanham	Parcialmente 02	Não Acompanham.
2ª fase do II ciclo - 19	Matriculas 01	Turmas 13	Acompanha 03	Acompanham	Parcialmente 01	Não Acompanham
1º Ano I Segmento EJA 12	Matriculas 01	Turmas 03	Acompanha 04	Acompanham	Parcialmente 05	Não Acompanham.
2º Ano I Segmento EJA 08	Matriculas 01	Turmas 00	Acompanha 06	Acompanham	Parcialmente 02	Não Acompanham.
1ª Fase I Ciclo - 24	Acompanha - 16	Acompanha	Parcialmente 08	Não Acompanham		
2ª Fase I Ciclo - 35	Acompanha - 15	Acompanha	Parcialmente 03	Não Acompanham		
3ª Fase I Ciclo - 38	Acompanha - 09	Acompanha	Parcialmente 02	Não Acompanham		
1ª Fase II Ciclo - 34	Acompanha - 06	Acompanha	Parcialmente 02	Não Acompanham		
2ª Fase II Ciclo - 13	Acompanha - 03	Acompanha	Parcialmente 01	Não Acompanham		
1º Ano I Segmento EJA - 03	Acompanha - 04	Acompanham	Parcialmente 05	Não Acompanham		
2º Ano I Segmento EJA - 04	Acompanha - 02	Acompanha	Parcialmente 02	Não Acompanha		
1ª Fase I Ciclo - 36	Acompanha - 09	Acompanha	Parcialmente 03	Não Acompanha		
2ª Fase I Ciclo - 44	Acompanha - 05	Acompanha	Parcialmente 04	Não Acompanha		
3ª Fase I Ciclo - 37	Acompanha - 09	Acompanha	Parcialmente 02	Não Acompanha		
1ª Fase II Ciclo - 17	Acompanha - 21	Acompanha	Parcialmente 04	Não Acompanha		
2ª Fase II Ciclo - 05	Acompanha - 10	Acompanha	Parcialmente 04	Não Acompanha		
1º Ano I Segmento EJA - 04	Acompanha - 04	Acompanha	Parcialmente 04	Não Acompanha		
2º Ano I Segmento EJA - 03	Acompanha - 05	Acompanha	Parcialmente 00	Não Acompanha		
1ª Fase I Ciclo - 31	Acompanha - 10	Acompanha	Parcialmente 07	Não Acompanha		
2ª Fase I Ciclo - 30	Acompanha - 20	Acompanha	Parcialmente 03	Não Acompanha		
3ª Fase I Ciclo - 42	Acompanha - 06	Acompanha	Parcialmente 01	Não Acompanha		



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SÍMPLIS CONFERÊNCIA

1ª Fase II Ciclo - 27 Acompanha - 13 Acompanha Parcialmente 02 Não Acompanha
2ª Fase II Ciclo - 04 Acompanha - 11 Acompanha Parcialmente 04 Não Acompanha
1º Ano I Segmento EJA - 02 Acompanha - 05 Acompanha Parcialmente 05 Não Acompanha
2º Ano I Segmento EJA - 00 Acompanha - 08 Acompanha Parcialmente 00 Não Acompanha
1ª Fase I Ciclo - 37 Acompanha - 10 Acompanha Parcialmente 01 Não Acompanha
2ª Fase I Ciclo - 35 Acompanha - 15 Acompanha Parcialmente 03 Não Acompanha
3ª Fase I Ciclo - 35 Acompanha - 06 Acompanha Parcialmente 08 Não Acompanha
1ª Fase II Ciclo - 11 Acompanha - 10 Acompanha Parcialmente 21 Não Acompanha
2ª Fase II Ciclo - 10 Acompanha - 05 Acompanha Parcialmente 04 Não Acompanha
1º Ano I Segmento EJA - 03 Acompanha - 04 Acompanha Parcialmente 05 Não Acompanha
2º Ano I Segmento EJA - 04 Acompanha - 03 Acompanha Parcialmente 01 Não Acompanha

Síntese do Desempenho nas Disciplinas

Considerando os resultados do SAEM Inicial realizado com todas as turmas percebe-se que no quesito ensino aprendizagem é preciso buscar ações que de fato vá consolidar essa aprendizagem, pois em todas as fases e disciplinas, ainda, encontramos uma grande quantidade de alunos que acompanham parcialmente, como descritos no quadro 1.2.4, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e no caso da 1ª fase também Ciências. A construção do conhecimento deve-se dar através de diferentes metodologias e estratégias de ensino, como aulas diferenciadas, projetos como Feira do Conhecimento abordando o tema Meio Ambiente, com foco maior na área das Ciências Humanas, a MAMAT- Maratona da Matemática com foco nas habilidades e descritores da área, levando o educando a refletir sobre sua aprendizagem e a ser autor do que aprende. O processo educativo deve ser motivo de entusiasmo e alegria, considerando a formação do ser humano em todos os seus aspectos - cognitivo, físico, estético e transcendente. As artes e as diversas manifestações culturais devem ser conhecidas e valorizadas dentro e fora da escola. Nota-se que a escola tem um papel fundamental em ajuda mútua a todas as fases, nas primeiras fases, os esforços terão que ser mais intenso, porque são alunos iniciantes e o processo de aprendizagem é diferenciado, que os demais e também nas primeiras e segundas fases do II ciclo porque encontramos 17 (dezessete) alunos estão apresentando baixo rendimento, principalmente na leitura, escrita, produção e compreensão de texto.

As ações pensadas com todo o grupo de professores para contribuir com nossos alunos que se encontram com dificuldades são as seguintes, tanto a curto como em longo prazo: • Desenvolver atividades sequenciadas acompanhando o desenvolvimento da criança; • Trabalhar com projetos institucionais da escola como: Feira do Conhecimento, MAMAT - Maratona da Matemática e Momento Cultural. • Trabalhar a sequência didática focando a arte, a leitura, a escrita e o raciocínio lógico matemático; • Atendimento diferenciado, com planejamento diferenciado para as crianças com baixo rendimento escolar; • Aulas de apoio pedagógico sejam no mesmo turno ou no contra turno; • Desenvolvimento do Programa Novo Mais Educação, atendendo as crianças que estão inseridas no Programa Bolsa Família e crianças com baixo rendimento nas disciplinas de Linguagem e matemática. • Parcerias com órgãos governamentais, como: Conselho Tutelar e Promotoria da Infância e Juventude para atender as crianças com altos índices de baixo rendimento; • Parceria com a secretaria de saúde para atendimento e palestras na escola junto às crianças; • Aquisição de material pedagógico de boa qualidade; • Confecção de materiais conforme a necessidade dos alunos; • Desenvolvimento do plano estratégico de ações da escola (PDDE). Quanto a equipe pedagógica nossas ações para contribuir com essa aprendizagem significativa são: • Acompanhar o planejamento do professor; • Providenciar material de apoio para o professor; • Verificar o desenvolvimento dos alunos do apoio pedagógico com atividades avaliativas, de escrita e leitura; • Semanalmente sentar com o professor para conversar, repensar as atividades do planejamento (como está o andamento das intervenções); • Acompanhar as aulas de apoio pedagógico; • Construir e orientar



PPP - ESCOLA 2017

FAZ FATOR O PARA SIMPLES CONVENIÊN

para o uso de jogos pedagógicos (com alunos do apoio); • Sugestões de leitura de formação para o professor; • Discutir as habilidades por fase e pensar e elaborar atividades para que venha contribuir para o desenvolvimento de cada uma; • Reunião com pais dos alunos com baixo rendimento por fase; • Construção de recursos para contação de histórias com objetivo de incentivar o gosto pela leitura.

As ações acima citadas envolvem a todos, tanto escola, quanto Secretaria de Educação e família, pois uma educação de qualidade se faz com a participação de todos. Segundo a RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010, no seu artigo 8º, toda criança precisa ter "a garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo".

Característica da Comunidade Escolar

A Escola professora Dulcinéia Cascão Barbosa, atende, além das crianças do bairro, alunos de comunidades vizinhas como dos Bairros: Carlos Bezerra I e II, Dinalva Muniz, Anel Viário, Padre Rodolfo, Jardim Progresso, Jardim Nova Era, Jardim São Bento, Jardim Eldorado, Jardim Nilmara, Edelmira Querubim, entre outros.

A população destas comunidades é formada de trabalhadores autônomos, pedreiros, serventes, servidores públicos: municipais, estaduais e federais, vigilantes, braçais, vendedores, ambulantes, pequenos e médios comerciantes, entre outros profissionais liberais. Uma boa parcela trabalha na iniciativa privada, mulheres que trabalham como secretárias do lar, costureiras, vendedoras, atendentes em supermercados, estudantes, etc. Muitas famílias trabalham no comércio local, outra no centro da cidade, em bairros circunvizinhos e adjacentes ou mulheres dona de casa.

Os bairros os quais a escola atende são populosos e ali residem pessoas com vários perfis de condutas e personalidades.

Devido a esse e outros fatores a população requer muita segurança, escola de qualidade, saúde ao alcance de todos, além disso, requerem moradia, saneamento básico e melhoria de qualidade de vida.

No aspecto cultural a grande maioria dos moradores desta comunidade participa dos eventos culturais realizados na escola e tanto pais como alunos.

Observa-se que nos últimos anos a clientela vem diversificando e temos recebidos crianças e famílias de todas as crenças e por que assim não dizer diversidade cultural, nota-se também que as famílias estão mais politizadas e mais presentes ao que acontece na comunidade, buscam mais os direitos de seus filhos, participam mais da vida escolar dos mesmos contam com a efetividade das atividades desenvolvidas pela escola onde estão matriculados, com isso nos leva a buscar a excelência de nossos trabalhos cada vez mais para atender essas famílias que aqui recebemos todos os anos. Os profissionais da escola Dulcinéia em conjunto busca oferecer uma educação de qualidade que possa contribuir ricamente com a formação de seus alunos, visando sempre uma educação de qualidade, desenvolvendo projetos que valorizam o trabalho tanto do aluno como do professor e famílias em geral. Lembramos que os profissionais da escola Dulcinéia em conjunto buscam ofertar atividades desafiadoras, que conduzam os alunos a serem autores de seu processo de ensino aprendizagem. Porém, alguns pais, ainda, tratam a escola como um espaço que lhes trazem benefícios financeiros como Bolsa Família, e que, portanto, precisam se preocupar com a aprendizagem de seus filhos, entretanto, mais de oitenta por cento, se preocupa com o espaço escolar como de aprendizagens para seus filhos.

O bairro não conta com um espaço de lazer para nossos alunos que ficam sem ter um espaço adequado para cultura e lazer com suas famílias. As famílias em sessenta por cento têm no mínimo dois adultos e duas crianças, que sobrevivem com a renda do pai e da mãe de um salário mínimo comercial que reconhecem a necessidade de estudar de seus filhos, essas crianças são filhos de pais que tem, no mínimo, o primeiro grau completo. Quarenta por cento das crianças os pais tem formação superior, pois encontramos pais e mães, além de trabalhadores, também estudantes, cursando nível superior em uma



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

de nossas Universidades, sejam públicas ou particulares da nossa cidade. Essas famílias esperam que seus filhos sejam bem atendidos e que a escola seja um lugar de aprendizado, de formação.

Missão e Valores da Unidade Escolar

A. Nossos Valores: • Compromisso: por ser essencial a uma educação de boa qualidade; • Transparência: garantimos a lisura do processo educacional; • Competência:

valorizamos nossos clientes oferecendo qualidade em tudo aquilo que fazemos e pelo modo como fazemos. B. Nossa Visão de Futuro: Seremos reconhecidos pelo compromisso, transparência, ética e competência, garantindo assim uma educação de qualidade. C. Nossa Missão: Proporcionar uma educação de Excelência aos alunos, garantindo-lhes o acesso e permanência à escola, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania, tornando-os capazes de contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. NOSSOS PRINCÍPIOS

A Escola de Educação Básica Prof. Dulcineia Cascão Barbosa trabalha com convicção e assume a missão de cumprir e fazer cumprir os Princípios e Fins da Educação Nacional bem como os objetivos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e EJA, e da Educação Especial conforme expressos na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para a Educação Especial e para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como atender às demais normas aplicáveis, vigentes e supervenientes, de níveis federal, estadual e municipal, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A ação pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Dulcineia Cascão Barbosa norteia-se pelos princípios: ETICOS: • Da humanidade, da solidariedade, da responsabilidade e do respeito ao bem comum; POLÍTICOS: • Da autonomia, da liberdade, dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; ESTÉTICOS: • Da sensibilidade, da criatividade e da diversidade.

Marco Teórico

VISÃO DE EDUCAÇÃO Educação é um dos processos de formação da pessoa humana. Processos através do qual as pessoas se inserem na sociedade, se transformando e transformando a sua realidade. VISÃO DE ESCOLA Ambiente que leva em conta o conjunto das dimensões da formação humana, onde o conhecimento é produzido, sistematizado e compartilhado, tendo o compromisso de formar seres humanos com consciência de seus direitos e deveres. VISÃO DE SOCIEDADE Ambiente no qual o indivíduo esta integrado, produzindo e reproduzindo relações sociais, problemas e propondo valores alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes e ideias;

onde o natural seja pensar no bem de todos e não apenas em si mesmo. Queremos que o nosso educando seja capaz de: • Sentir indignação diante das injustiças e de perda da dignidade humana; • Apresentar companheirismo e solidariedade nas relações entre as pessoas; bem como respeito às diferenças culturais, raciais e os PNEs (Pessoas com Necessidades Especiais); • Planejar atividades e dividir tarefas, tendo disciplina no trabalho e no estudo. • Demonstrar sensibilidade ecológica e respeito ao meio ambiente. • Praticar o exercício permanente da crítica e autocrítica, bem como a criatividade e o espírito de iniciativa diante dos problemas. • Sonhar, de partilhar o sonho e as ações de realizá-los. • Demonstrar atitude de humildade, mas também de autoconfiança. • Saber os conceitos e conhecimentos básicos referente a fase que cursada.

O trabalho com projetos, como: Feira do Conhecimento, objetivando a aquisição das habilidades de leitura e de escrita para todas as fases da nossa escola, a MAMAT :

Maratona da Matemática, que visa a aquisição das habilidades de matemática, e que vislumbra um aprender diferente, ele propicia a noção de uma educação para a compreensão e o projeto momento cultural com o objetivo de resgatar as diferentes manifestações culturais existentes em nosso país. Essa educação organiza-se a partir de dois aspectos que se relacionam: aquilo que os alunos aprendem e aquilo que estão vivendo no seu dia-a-dia.

Os projetos são planejados de acordo com acontecimentos atuais e das reais necessidades e interesses dos educandos. Por meio



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES DIFERENÇA

deles pode ensinar melhor, pois a criança aprende de forma significativa e contextualizada. O conhecimento é visto sob um perspectiva construtivista e sócio interacionista, na qual se procura estudar e pesquisar com as crianças, de forma lúdica e agradável, respeitando as características internas das áreas de conhecimento envolvido no trabalho. O professor além de levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, propõe desafios em que a criança possa confrontar suas hipóteses espontâneas com hipóteses e conceitos científicos, apropriando-se, gradativamente, desses. Significa ainda, que não se podem limitar suas oportunidades de descoberta, e que é necessário conhecê-las verdadeiramente para proporcionar-lhes experiências de vida ricas e desafiadoras. Estes projetos são úteis na medida em que valoriza o fazer educativo, contextualizando situações e conhecimentos importantes. São utilizadas dramatizações, músicas, danças, artes ou outra forma de expressão, para a culminância e síntese de cada bloco de estudo realizado. Além de trabalhar com atividades sequenciadas com nossos alunos para que a continuidade do saber seja sempre gradual e significativo.

Entendemos a avaliação como um processo contínuo e cumulativo, contextualizado por toda comunidade escolar. São realizadas práticas avaliativas diagnósticas, investigativas, participativas, levando em consideração o aluno como um todo. Sua bagagem cultural e as diferenças individuais. A avaliação é feita de forma constante e contínua no decorrer de todo o ano letivo que pretende acompanhar o processo de aprendizagem, o crescimento e a formação dos alunos. Percebe-se a educação como um processo permanente e integral, fundamenta-se no compromisso de oferecer ao educando oportunidades de desenvolver a autonomia, a ação - reflexão - ação (práxis), a criatividade, a criticidade numa busca constante de uma melhor qualidade de vida.

Dentro de nossa proposta curricular, destaca-se a importância do aluno construir seus conhecimentos de forma coletiva, a partir dos saberes intrínsecos, vivenciando o respeito, a cooperação, a afetividade e a responsabilidade como valores essenciais para si e para o grupo a que pertence. Desta forma a escola procura proporcionar a todos os alunos a construção de uma autonomia para exercer ações coerentes para as mudanças necessárias a uma sociedade mais justa e igualitária na formação de um cidadão. As constantes mudanças sociais, somando-se a uma grande quantidade de informações acumuladas exige como a vasta gama de informações exige um profissional que seja capaz de conhecer as especificidades do seu trabalho como também de relacionar os diferentes aspectos da vida. Pensar a escola e sua função social significa pensar também a relação com a aquisição de competências pessoais e profissionais, tendo em vista um saber sistematizado que ultrapassa os muros da escola. Nossos profissionais partilham da ideia de que o gestor é responsável pelo espaço educacional, e que deve assumir posturas profissionais decorrentes do seu compromisso profissional na dimensão educacional. Essa postura envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar, suas experiências pessoais, a influência das políticas públicas, do entorno onde a escola está inserida, do grupo de profissionais nas dimensões: pedagógica, técnica e política.

A gestão democrática é compreendida, como um processo político no qual as pessoas que atuam na e sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas, sempre em consonância com seus pares. A escola, ao cumprir sua função social influi na formação da personalidade humana e não é possível estruturá-la para o cumprimento da sua função social, sem levar em consideração objetivos políticos, técnicos e pedagógicos.

Validar Marco Referencial

Marco Operativo

Dimensão Ambiente Educativo



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPÓSIO CONFERÊNCIA

Satisfação com o Ambiente educativo

Os nossos educandos sentem-se acolhidos como partes integrantes do processo de construção do saber, participativos atuantes e o espaço escolar um espaço construtivo, e de conquistas. Quanto aos profissionais que trabalham na unidade, estes sentem prazer em estar aqui, sentem o desejo de acompanhar o crescimento de seus alunos e dos demais alunos da escola, desenvolvendo um trabalho de parcerias com os demais colegas e segmentos da escola, e sabem que são responsáveis por sua formação pessoal e pelo seu bem estar dentro deste espaço diverso, cheio de ideias e ideais. Espera-se que os pais e a sociedade se sintam parte integrante da escola, sintam que aqui família, escola e sociedade andam de mãos dadas para o bem comum de todos interessados em participar do desenvolver de uma educação que garanta os principais direitos do cidadão. Para que a escola evolua em sua jornada e imprescindível a participação de todos na reformulação e estudo do Projeto Político Pedagógico da escola, no desenvolvimento dos projetos e nas atividades desenvolvidas neste espaço. Espera-se que todos, escola, alunos, pais e comunidade precisam ser parceiros da escola o suficiente para verem este espaço como um lugar de crescimento, onde o respeito a cada profissional, a cada pai, a cada aluno possa ser mensurável e observado tanto nas relações escola x pais x sociedade x alunos como também possa ser visto e revisto nas avaliações desenvolvidas dentro do espaço escolar. E que estes possam ser levantados e analisados de forma sistemática os índices de satisfação dos alunos, pais, professores e funcionários da unidade escolar em relação à gestão, às práticas pedagógicas e aos resultados da aprendizagem. A nossa unidade foi pensada e está organizada a receber tanto o aluno quanto os pais de forma a favorecer e valorizar a autonomia da nossa criança, o trabalho de todos os profissionais que aqui atuam com autonomia e isonomia, visando sempre uma educação igualitária e mais justa a todos.

Pontos Positivos:

são os nossos profissionais, todos com formação em nível de terceiro grau, com uma ou mais especialidades e que estão em constante busca de melhor aperfeiçoamento profissional.

Os projetos de qualidade, voltados às disciplinas críticas da nossa unidade.

a participação de oitenta por cento dos pais estão empenhados em buscar junto com a escola uma escola para todos.

O engajamento de todos os profissionais no desenvolvimento do nosso projeto político pedagógico.

Dentro da alfabetização temos duas professoras que se destacam com projetos e metodologias como o método silábico viso - motor de Léa Dupret.

Uma educadora que se destaca na Educação Infantil com trabalho voltado ao brincar, desenvolvendo atividades inovadoras e investigativas com os alunos de cinco anos de idade.

Uma educadora com formação no AEE que trabalha atividades inovadoras e questionativas tanto para seus alunos do AEE.

Pontos Frágeis:

Rotatividade de profissionais da educação em uma sala de aula.

A falta de continuidade do trabalho pedagógico.

Falta de compromisso de algumas famílias com seus filhos na escola principalmente a participação deles, no apoio escolar e nas aulas de Educação Física.

O que fazer para melhorar:

Maior comprometimento dos órgãos responsáveis em auxiliar a escola e participação efetiva do conselho Escolar diante dos problemas que a unidade escolar enfrenta todos os dias.

promover encontros com as famílias com palestrantes cedidos pela SEMED e ou parceiros para que percebam e valorizem muito mais a escola como espaço formativo, encontros festivos.

Que a família participe de todos os eventos festivos que acontecem na escola quando finalizamos nossos projetos educativos.

É necessário diante da conjuntura atual da rede Municipal que se promova no interior da escola ações que venham a motivar os profissionais da educação. Ações que acompanham um clima



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLER CONFERÊNCIA

Organizacional. Para que assim os mesmos possam se sentir cada vez mais, pessoas importantes no processo ensino aprendizagem das crianças atendidas por esta unidade, assim como se conscientizem de que exercem um papel muito importante no desenvolvimento da vida dos educandos. Através de ações de motivação e de das delegações de responsabilidades surgem grandes lideranças, que pode exercer um papel de suma importância juntamente ao corpo coletivo dos docentes. Os direitos e deveres aos funcionários, alunos, e comunidade também deve fazer parte do contexto educativo, na qual é respeitado o direito de cada um dos participantes do processo educativo. O estatuto de direitos e deveres seguirá em anexo. Dentro da unidade procura-se mediar os conflitos que por ventura venham a surgir de modo a proporcionar um clima ameno e saudoso a todos.

Ressaltando os valores éticos, cooperativo e solidário aos colegas. Dentro desta perspectiva, procura-se também acolher aos pais e comunidades respeitando seus direitos, explanando a importância de seu compromisso para com o acompanhamento do ensino aprendizagem de seu filho nesta Unidade de Ensino.

Espera-se que as relações interpessoais aconteçam para garantir um ambiente saudável onde a relação professores e alunos; alunos e profissionais da unidade escolar; alunos e alunos; professores, gestores e funcionários; pais e profissionais da unidade escolar desenvolvam seus papéis de maneira que vá garantir o crescimento de cada um dentro da nossa unidade.

Que possamos propiciar com nossas ações, a interação, acolhimento e afetividade dos alunos e das crianças pequenas da educação infantil de modo que se sintam autores de sua formação pessoal e de um grupo de colegas. Que o atendimento aos pais/responsáveis e outros que busquem informações e orientações dentro deste espaço um atendimento voltado a garantir boas relações e melhor desenvolvimento dos trabalhos desenvolvidos aqui por nossos profissionais.

Segundo Iza Rodrigues da Luz "Um primeiro aspecto a ser destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CEB/CNE N° 05, de 17 de dezembro de 2009, é a concepção de criança e de seu processo de desenvolvimento que deve orientar as propostas pedagógicas. No Art. 4º, a criança, tida como centro do planejamento curricular, é compreendida como um sujeito histórico e de direitos, que por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, assim como constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido para o mundo físico e social ocorre através de diversos comportamentos, destacando-se: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar."

Pontos Positivos:

Espaço aberto a inovações, a diálogos, a embates calorosos e a estudos.

Pontos Frágeis:

Divergências de ideias que muitas vezes pode causar mal estar entre nossos pares.

O que fazer para melhorar:

Buscar um ponto comum a todos de maneira que todos se sintam valorizados, que suas ideias não fiquem só restringidas a seu espaço de trabalho.

Que todos possam se sentir uma grande família, com divergências de ideias, mas com um ponto em comum, uma educação de qualidade.

Promover seminários onde o professor possa apresentar seu trabalho.

Dimensão das Práticas Pedagógicas

Em nosso espaço escolar elabora-se um planejamento das ações onde trabalha-se para o ano letivo, considerando o diagnóstico educativo inicial, as propostas e diretrizes curriculares vigentes, e a necessidade educacional dos nossos alunos. Nesse ínterim, espera-se que o educando seja capaz de: ? Sentir indignação diante das injustiças e de perda da dignidade humana; ? Apresentar companheirismo e solidariedade nas relações entre as pessoas; bem como respeito às diferenças culturais, raciais e os PNEs (Pessoas com Necessidades Especiais); ? Planejar atividades e



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

dividir tarefas, tendo disciplina no trabalho e no estudo; ? Demonstrar sensibilidade ecológica e respeito ao meio ambiente; ? Praticar o exercício permanente da crítica e autocrítica, bem como a criatividade e o espírito de iniciativa diante dos problemas; ? Sonhar, de partilhar o sonho e as ações de realizá-los; ? Demonstrar atitude de humildade, mas também de autoconfiança; ? Saber os conceitos e conhecimentos básicos referente a fase que cursada.

A escola adotou a metodologia de projetos e sequência didática. O trabalho com projetos vislumbra um aprender diferente, ele propicia a noção de uma educação para a compreensão. Essa educação organiza-se a partir de dois aspectos que se relacionam: aquilo que os alunos aprendem e aquilo que estão vivendo no seu dia-a-dia. Os projetos são planejados de acordo com acontecimentos atuais e das reais necessidades e interesses dos educandos. Por meio deles pode ensinar melhor, pois a criança aprende de forma significativa e contextualizada.

O conhecimento é visto sob um perspectivo construtivista e sócio interacionista, na qual se procura estudar e pesquisar com as crianças, de forma lúdica e agradável, respeitando as características internas das áreas de conhecimento envolvido no trabalho.

O professor além de levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, propõe desafios em que a criança possa confrontar suas hipóteses espontâneas com hipóteses e conceitos científicos, apropriando-se, gradativamente, desses. Significa ainda, que não se podem limitar suas oportunidades de descoberta, e que é necessário conhecê-las verdadeiramente para proporcionar-lhes experiências de vida ricas e desafiadoras.

Estes projetos, bem como a sequência didática, são úteis na medida em que valoriza o fazer educativo, contextualizando situações e conhecimentos importantes. São utilizadas dramatizações, músicas, danças, artes ou outra forma de expressão, para a culminância e síntese de cada bloco de estudo realizado. Além de trabalhar com atividades sequenciadas com nossos alunos para que a continuidade do saber seja sempre gradual e significativo. Entendemos a avaliação como um processo contínuo e cumulativo, contextualizado por toda comunidade escolar. São realizadas práticas avaliativas diagnósticas, investigativas, participativas, levando em consideração o aluno como um todo. Sua bagagem cultural e as diferenças individuais. A avaliação é feita de forma constante e continua no decorrer de todo o ano letivo que pretende acompanhar o processo de aprendizagem, o crescimento e a formação dos alunos.

Assim, procuramos pensar o aluno como parte integrante, dissociável deste processo educacional, buscando realizar ações voltadas a uma educação de qualidade, onde a criança possa opinar desenvolver-se em todos os níveis de formação humana. E ainda, que na educação infantil o planejamento considere as vivências e experiências garantindo os eixos norteadores: as interações e brincadeiras, articulando os saberes das crianças com os conhecimentos que integram os patrimônios artístico, científico, ambiental, tecnológico e cultural e que os profissionais desta fase possa ter a orientação necessária tanto da escola quanto da Secretaria de Educação, do Departamento de Educação Infantil na construção deste documento.

Que dentro deste planejamento seja garantido o acesso das crianças aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com as outras crianças. Que o nosso planejamento considere o aluno como centro da organização curricular, sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e prática cotidianas construa sua identidade pessoal e coletiva e que nosso trabalho coletivo e nossa organização de materiais, espaços e tempos assegurem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como indissociável ao processo educativo, que ocorra o planejamento das aulas e das práticas pedagógicas pelos professores regularmente; que avaliem e considerem o que os alunos aprenderam anteriormente e as suas necessidades especiais de aprendizagem.

Que durante o planejamento das aulas e das práticas pedagógicas pelos nossos professores considere a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como dos anos iniciais para os anos finais de forma que



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMILES CONFERÊNCIA

não haja uma ruptura no desenvolvimento do processo educativo. E ainda, que possamos por meio dos projetos desenvolvidos em nossa escola, como: A Feira do Conhecimento, a MAMAT, de Informática, de Apoio Pedagógico, da Biblioteca, etc., e também a trabalho com a sequência didática que possibilite ao educando o trabalho interdisciplinar e a aprendizagem dos alunos e que seja planejada a utilização dos recursos pedagógicos e tecnológicos, existentes em nossa unidade escolar. Que durante a formação continuada sejam concebidos e desenvolvidos a pesquisa e o trabalho em grupos de professores na busca de aulas e práticas pedagógicas voltadas a auxiliar nossos alunos com dificuldades de aprendizagens.

Que o processo educativo da unidade escolar contemple o desenvolvimento integral da criança, a interdisciplinaridade e ou transdisciplinaridade e os temas transversais e o acolhimento com segurança de nossos alunos com necessidades especiais. Que ocorra o planejamento de projetos e eventos educativos organizados de forma processual e contínua, superando ações pontuais na unidade escolar de modo que atendam os anseios da comunidade escolar e da sociedade onde a escola está inserida.

Esperamos que a equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico) acompanhe e oriente o planejamento realizado pelos professores tanto na sua execução quanto no seu cumprimento. E ainda, que a proposta pedagógica seja socializada à comunidade escolar de modo que estes possam acompanhar e conhecer a fundo a proposta pedagógica da escola e acompanhar o processo educacional de seus filhos. Cumprindo assim o que regulamenta o inciso I da LDB Art. 32; O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;"

O planejamento é feito considerando a necessidade de garantir o acesso das crianças aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com as outras crianças. Outro ponto a considerar é o nosso aluno como centro da organização curricular, sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e prática cotidianas construa sua identidade pessoal e coletiva e que o trabalho coletivo e a organização de materiais, espaços e tempos assegurem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como indissociável ao processo educativo, que ocorra o planejamento das aulas e das práticas pedagógicas pelos professores regularmente; que avaliem e considerem o que os alunos aprenderam anteriormente e as suas necessidades especiais de aprendizagem.

Que durante o planejamento das aulas e das práticas pedagógicas pelo grupo de professores estes possam considerar a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Básico, bem como dos anos iniciais para os anos finais de forma que não haja uma ruptura no desenvolvimento do processo educativo. E ainda, que possamos definir as metodologias a serem utilizadas e que estas possibilitem os direitos de aprendizagem dos alunos e que seja planejada a utilização dos recursos pedagógicos existentes nesta unidade escolar. A formação continuada no âmbito escolar é de fundamental importância, é neste ambiente coletivo que deve se conceber e desenvolver pesquisas que venham a contribuir com o ensino aprendizagem dos alunos. Nesse contexto coletivo, o trabalho em grupo contribui na busca de práticas pedagógicas voltadas a auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagens.

Para Sonia Kramer "Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnias, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade, viver uma ética e programar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica." Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias.

Pontos Positivos:

Espaço aberto para estudos de formação continuada e para preparação das aulas e das práticas pedagógicas de cada professor



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

Professores que trabalham em fases diferentes, porém trabalham desenvolvendo atividades que vão auxiliar o trabalho em sala de outros professores.

Pontos Frágeis:

Falta de computador e internet de qualidade para ser utilizadas pelo profissional da educação em sala de aula, com seu diário online, pesquisas de outras atividades pedagógicas, etc.

O que fazer para melhorar:

Aquisição de mais computadores e de uma internet de qualidade, capaz de suportar a demanda da escola.

Enquanto profissionais da educação preocupados com a educação desenvolvida tanto em nossa escola quanto em nosso município espera-se que o nosso fazer pedagógico concretize as Diretrizes Nacionais da Educação e as políticas públicas de Educação tanto Nacionais quanto Estaduais e as Municipais, e que esteja-se em consonância com o projeto político pedagógico da unidade escolar, e que nossa proposta pedagógica seja elaborada e incorporada às práticas diárias, considerando os princípios éticos, estéticos e políticos da sociedade brasileira e da escola, considerando os tempos diferentes e garantindo as aprendizagens das nossas crianças, realizando práticas pedagógicas inclusivas e ambientalmente sustentáveis, e que estas práticas traduzam o respeito e o atendimento das diferentes necessidades e diversidades humanas, bem como, o respeito pelo meio ambiente, pela sociedade onde a escola está inserida, pelo nosso município, nosso Estado e nosso país e que os recursos didáticos e as tecnologias de educação sejam utilizados nas práticas pedagógicas de maneira que nosso alunado se sintam instruídos para a vida em sociedade. Somos uma escola viva, estamos sempre em meio a uma travessia. Olhamos para trás e vemos um longo caminho percorrido, muitos obstáculos superados; olhamos para frente e vemos um caminho sem fim a percorrer, novos desafios a superar. Nessa trajetória, convivemos com centenas de crianças oriundas dos mais variados meios, cada qual trazendo sua bagagem pessoal, sua história, seus costumes familiares. Como não poderia deixar de ser, é de forma processual, e não por mágica, decreto ou pelo simples fato de um aluno passar a frequentar esta escola, que ocorre a internalização dos valores e aprendizagens que constituem nossa proposta pedagógica. Nossa prática educativa está calçada numa METODOLOGIA DE PROJETOS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA com formatos, funções e propósitos diferenciados: Projeto Coletivo: desafios permanentes ao longo de todo o ano, considerando as demandas de construção de conceitos, habilidades e valores (competências) definidos como objetivos do ciclo. Funcionarão como eixos de sustentação dos trabalhos das diversas áreas de conhecimento, dando significado real a atividades e deveres de casa que a eles deverão estar vinculados. Eventos: A Escola de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa proporciona aos alunos e à comunidade escolar, diversos eventos ao longo do período letivo. Parte deles é de caráter cultural e sócio - educativo. Outros são atividades de enriquecimento curricular e ainda outros marcam o encerramento de projetos coletivos nas diversas áreas do conhecimento.

Para garantir os direitos de aprendizagens desenvolvemos um plano anual para cada fase baseado e fundamentado nas Diretrizes Curriculares do Município de Rondonópolis.

Para que todo o trabalho a ser desenvolvido no interior da unidade realmente alcance os objetivos propostos pela escola, é importante a participação da gestora e equipe (diretor e coordenador pedagógico) acompanhando e orientando o planejamento realizado pelos professores no planejar das ações assim como na realização das mesmas. E ainda, que a proposta pedagógica seja socializada à comunidade escolar de modo que estes possam acompanhar e conhecer a fundo a proposta pedagógica da escola e acompanhar o processo educacional de seus filhos. Dessa forma tem-se na unidade um espaço aberto para estudos de formação continuada e para preparação das aulas e das práticas pedagógicas de cada professor fortalecendo os pontos positivos. Porém a falta de computador e internet de qualidade para ser utilizada pelo profissional da educação em sala de aula, com seu diário on-line, demonstra a fragilidade do sistema. É preciso a aquisição de mais computadores e a distribuição de internet de maneira que



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

todos possam utiliza-las no desenvolvimento de seu trabalho, melhorando a qualidade do serviço prestado à comunidade escolar. Enquanto profissionais da educação preocupados com a educação desenvolvida tanto em nossa escola quanto em nosso município espera-se que o fazer pedagógico concretize as Diretrizes Nacionais da Educação e as políticas públicas de Educação tanto Nacionais quanto Estaduais e as Municipais, e que estejamos em consonância com o projeto político pedagógico da unidade escolar, da mesma forma que a proposta pedagógica seja elaborada e incorporada às práticas diárias, considerando os princípios éticos, estéticos e políticos da sociedade brasileira e da escola, considerando os tempos diferentes e garantindo as aprendizagens das nossas crianças, realizando práticas pedagógicas inclusivas e ambientalmente sustentáveis, e que estas práticas traduzam o respeito e o atendimento das diferentes necessidades e diversidades humanas, bem como, o respeito pelo meio ambiente, pela sociedade onde a escola está inserida, pelo nosso município, nosso Estado e nosso país e que os recursos didáticos e as tecnologias de educação sejam utilizados nas práticas pedagógicas de maneira que nosso educando se sintam instruídos para a vida em sociedade. Os profissionais que buscam a cada dia conhecer não somente as Diretrizes municipais, quanto Estaduais e Federais fortalece os pontos positivos. O tempo de disponibilidade dos profissionais da educação da nossa unidade escolar para formação e estudos, pois muitos deles acumulam dupla jornada de trabalho para conseguir manter um padrão de vida melhor. Demonstra ser uma fragilidade da unidade. Neste caso que nossos governantes contemplem um salário digno onde possamos nos comprometer apenas com uma jornada de trabalho. Chegamos, assim, aos seguintes conceitos estruturantes: Linguagens Fala, escuta leitura, escrita. Ciências Humanas e Sociais Tempo/espaço, natureza, transformação, ser humano e sociedade, identidade, ética. Ciências Naturais Transformação, energia, matéria, sistema, evolução.

Matemática Espaço e forma, grandezas e medida, números e operações, funções e gráficos.

Artes Tempo/espaço, percepção, expressão, identidade, criatividade. **Competências** Se na Escola de Educação Básica Professora Dulceineia Cascão Barbosa, os conceitos estruturantes dizem o que devem ser trabalhados, os objetivos a alcançar em cada ciclo são estabelecidos na forma de competências, definidas como "a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e valores para realizar um propósito". Esse conceito exige que a construção de conhecimento se vincule à resolução de questões do contexto real, obrigando o educador, em cada área do conhecimento, a se perguntar: que desafios meus alunos deverão superar em sua vida que têm a ver com esta área de conhecimento? Que demandas eles deverão ser capazes de atender? Que situações deverão enfrentar? Como instrumentalizá-los para tal? A partir dessa projeção é que se definem os conhecimentos (conceitos, saberes), as habilidades, procedimentos, e os valores (atitudes, postura político-ideológica) que os alunos deverão ser capazes de mobilizar para que possam fazer frente às situações, demandas e desafios da vida real. Esses conhecimentos, habilidades e valores constituintes das competências são, portanto, os conteúdos a serem desenvolvidos em cada ciclo.

Pontos Positivos:

Profissionais que buscam a cada dia conhecer não somente as Diretrizes municipais, quanto Estaduais e Federais.

Grupo de profissionais com uma formação adequada e de qualidade que vai desde as ASDs até professores pós doctor.

Um quadro de professores todos têm graduação e alguns, com duas ou mais especializações.

Profissionais com experiência de gestor ora como coordenador ou diretor, portanto tem um amplo conhecimento pedagógico e administrativo de suas funções.

Pontos Frágeis:

O tempo de disponibilidade dos profissionais da educação da nossa unidade escolar para formação e estudos.

profissionais que acumulam dupla jornada de trabalho para conseguir manter um padrão de vida melhor.



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLIFICACÃO

O que fazer para melhorar:

Uma política de valorização de todo profissional da educação. Que possamos investir muito mais em nossa formação pessoal, garantida em nosso PCCV.

100% dos nossos profissionais pratica a autonomia na organização dos trabalhos coletivos da unidade escolar, na organização tanto das aulas e nas práticas pedagógicas, e observa-se que nossos profissionais oportuniza e incentiva a participação, a autonomia dos seus alunos, propondo, realizando e criando atividades curriculares e extracurriculares que possa atender os alunos promovendo a inclusão social de todos. Com isso espera-se que os alunos tenham oportunidades não apenas de propor e criar como de realizar atividades nos espaços da unidade escolar, e ainda, que nossos profissionais organizem e incentivem o trabalho coletivo próprio e junto aos alunos de forma a contribuir para o fortalecimento da autonomia dos mesmos. Que sejam possibilitadas situações de aprendizagem mediadas para elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar e da sua auto - avaliação. É importante repensar a prática pedagógica desenvolvida de Educação Infantil tornando a música, o brincar, o lúdico, algo necessário no cotidiano de nossa instituição, isso remete aos educadores embarcarmos numa profunda reflexão sobre as ações realizadas na escola com a finalidade de modificar a concepção de Educação Infantil e dar outro sentido ao lúdico em sala de aula. É possível afirmar que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras colaboram para uma vida mais significativa e prazerosa para a criança. Por isso, há muito tempo, os estudiosos da Educação defendem as atividades lúdicas como recursos para o desenvolvimento de ações pedagógicas significativas, como aquisição da leitura e da escrita, conceitos matemáticos, dentre outros. Pautamos na concepção de que garantir as crianças o direito ao brincar auxilia o trabalho pedagógico em sala de aula, tornando a aprendizagem mais significativa para nossas crianças. Para Andrade (2008), o brincar não tem poderes mágicos. Por mais importantes que sejam os materiais e os recursos, as crianças aprendem mais por uma proposta instigante de um professor do que por uma brincadeira pouco significativa, ou seja, as crianças se apropriam do mundo menos pelos seus brinquedos e jogos, e mais pelas relações humanas que as cercam. Para Corsino (2008), a noção de infância não é uma categoria natural, mas sim histórica e cultural. A diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições sócio-históricas e culturais em que vivem. O brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças. O planejamento nos ajuda a definir e organizar as atividades que colocaremos em prática para alcançar nossos objetivos; a decidir quem serão as pessoas responsáveis por essas atividades; e a prever o tempo necessário para a execução.

Pontos Positivos:

Autonomia do profissional da educação de nossa unidade escolar na preparação de suas aulas.

Pontos frágeis:

A efetivação do trabalho coletivo por parte de alguns profissionais.

O que fazer para melhorar:

Carga horária compatível para todos os profissionais da educação da nossa unidade escolar, tanto para efetivos quanto para contratados.

Dimensão Avaliação Pedagógica, Correção de Defasagens de Aprendizagem, Permanência e Sucesso Escolar de Todos

Registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada aluno por meio de portfólios, caderno de campo e por relatórios descritivos, para todos os alunos seja do ensino fundamental quanto da educação infantil e EJA, considerando os documentos legais da nossa diretriz curricular.

Que nossos professores, em suas práticas de avaliação ensejem ações que promovam a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, concretizando a inclusão com boas aprendizagens e que nossos alunos e pais sejam conhecedores destas práticas avaliativas que



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLIFICADA

não seja apenas por provas escritas. Para a Educação infantil documentação específica, como: portfólios, relatórios descritivos, que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Para o ensino fundamental, documentação específica, como: portfólios, relatórios descritivos, ANA, Provinha Brasil, Saem interno e externo, Provas bimestrais, atividades avaliativas de leitura e escrita, que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Para a modalidade EJA documentação específica, como: portfólios, relatórios descritivos, Saem interno e externo, Provas bimestrais, atividades avaliativas de leitura e escrita, para que os alunos possam verificar e acompanhar o desenvolvimento deles mesmos.

Pontos Positivos:

Profissionais comprometidos com a educação de qualidade de seu aluno.

Pontos Frágeis

Falta de interesse tanto cerca de 40% das famílias e de alguns alunos no processo de avaliação, já que não a reprovação dos mesmos.

O que fazer para melhorar:

Conscientização de 100% das famílias da importância desta avaliação na perspectiva de formar e não reprovar.

Participação efetiva da diretora da escola e do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da Proposta Diretriz Curricular, bem como no desenvolver de toda atividade que acontece no interior da escola, e que o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das nossas atividades seja acompanhado pelos professores e coordenadores pedagógicos, de forma a contribuir com o desenvolvimento dos mesmos.

E também, que ocorra o acompanhamento do desempenho escolar e do desenvolvimento infantil de cada turma e aluno com a socialização periódica à comunidade educativa, com o controle diário de frequência, de desempenho e do desenvolvimento de todos os nossos alunos a partir dos 4 (quatro) anos de idade de maneira a assegurar sua permanência com sucesso na aprendizagem. E que na formação continuada e encontros de hora atividade dos profissionais da educação de nossa unidade escolar, os dados avaliativos sejam utilizados para identificar as disciplinas e/ou áreas com menor desempenho escolar para a implantação de ações de melhorias. Que neste acompanhamento por parte de todos os dados do acompanhamento e do desenvolvimento das crianças sejam utilizados para identificar aspectos que necessitem de ações de melhorias, assegurando a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, ocorrendo a participação dos pais/responsáveis no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento dos nossos alunos. E que esta participação aconteça senão diariamente, mas pelo menos semanalmente. Procuramos efetivar o que nos indica tanto o

Documento " Política Municipal de Educação Infantil: Construindo Caminhos" de Rondonópolis, quanto o DCNEI: Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e

PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLIFICAR CONFERÊNCIA

crianças de diferentes idades; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Pontos Positivos:

Profissionais preocupados e engajados com o acompanhamento do processo ensino aprendizagem dos alunos.

Pontos Frágeis:

Falta de interesse tanto de algumas famílias quanto de alguns alunos no processo de acompanhamento.

famílias que acreditam não a reprovação já é lucro para eles e que não há necessidade deste acompanhamento.

O que fazer para melhorar:

Conscientização das famílias da importância deste acompanhamento na vida escolar de seus filhos.

Efetivação das práticas que contribuem com as crianças nas diferentes fases de desenvolvimento humano e que seja fortalecido o elo entre as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de modo a dialogar sobre a avaliação em relação ao cuidar e educar, proporcionando meios para a consolidação de um acompanhamento que respeite o processo e o tempo de desenvolvimento da criança e que as nossas avaliações permitam identificar as defasagens de ensino-aprendizagem dos nossos alunos, e que nossas ações pedagógicas de correção e acompanhamento das defasagens sejam construídas e desenvolvidas de modo que melhorem o nível de aprendizagem dos nossos alunos.

Oferecer oportunidades para que os alunos com defasagem possam melhorar a sua aprendizagem, com aulas de apoio pedagógico que podem acontecer no turno ou no contra turno, dependendo da necessidade e disponibilidade tanto do professor quanto das famílias e alunos. Que a nossa escola construa estratégias que garantam a frequência dos alunos nas aulas de apoio pedagógico e que essas ações e os resultados das correções de defasagens sejam conhecidos e avaliados pelos alunos e comunidade escolar.

A educação Infantil se apoia numa organização por idades e por observações dos processos individuais de aprendizagem dos alunos. O trabalho com a linguagem escrita deve permitir à educação infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura.

O Segundo Ciclo da Educação Infantil abrange crianças de cinco anos e seu foco essencial é a construção da identidade, a socialização e o letramento. O trabalho pedagógico busca favorecer o desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima, do conhecimento de si mesmo, de atitudes e valores necessários ao convívio social, da capacidade de expressão, bem como despertar, estimular e atender a curiosidade da criança quanto à leitura, a escrita e a percepção de números. Neste ciclo, cada turma tem um máximo de 24.

Pontos Positivos:

Professores comprometidos com a correção da defasagem de aprendizagem e com o acompanhamento do desenvolvimento integral da criança.

Reunião com os pais por fases, apresentação aos mesmos quais os saberes que os alunos precisam adquirir no final de cada fase; metodologias trabalhadas.

Encaminhamento das tarefas de casa; bilhetes informativos colados no caderno com informações pertinentes ao dia e horário.

Levantamento individual com o aluno, quem são os seus responsáveis em acompanhá-los e encaminhar ao apoio.

Professores planejam atividades diversificadas e relevantes condizentes com as dificuldades de cada aluno; jogos interativos, material dourado, quebra cabeça, etc.

Pontos Frágeis:

	Prefeitura Municipal de Rondonópolis Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis Secretaria Adjunta De Políticas Educacionais	Página: 20/36
---	---	---------------

PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

Índice baixo de presença do educando nas aulas de apoio pedagógico no contra turno.

O que fazer para melhorar:

Conscientizar a criança e a família da importância e necessidade das aulas de apoio pedagógico dos alunos com defasagem de aprendizagem;

O acompanhamento dos responsáveis no desenvolvimento integral de seus filhos, com palestras, encontros e reuniões

Utilização dos indicadores escolares de maneira que o trabalho tanto dos professores, quanto da equipe pedagógica e diretiva seja redimensionado de maneira a garantir o crescimento educacional do nosso alunado. E que estes dados e indicadores sejam analisados pela equipe e professores, e que seja discutido todos os resultados de desempenho dos nossos alunos coletivamente de forma comparativa e de maneira que os indicadores possam contribuir para melhorar a qualidade da educação nos momentos de hora atividade e de formação dos professores e equipe. Como acreditamos na participação de todos no processo educacional, que ocorra o envolvimento dos pais/responsáveis nos resultados de desenvolvimento e desempenho dos nossos alunos, ocorrendo também o envolvimento do aluno na análise dos resultados de desempenho por ele produzido, e ainda, que após estudo a discussão destes dados, sejam identificadas as necessidades, considerando os indicadores, e que seja proposta meta de desempenho e ações de melhoria a serem realizadas pela nossa escola em curto e médio prazo, sempre articulando essas ações com as Propostas Educacionais vigentes. Semestralmente a escola se reúne com todos os profissionais de todos os segmentos para fazer uma avaliação institucional de todo trabalho desenvolvido na escola e em todas as escalas.

A avaliação deverá ocorrer durante todo o processo de aprendizagem, de forma justa e humana, considerando-se o ritmo de cada criança. Para avaliar o desenvolvimento da criança é necessário compreender como ela constrói suas hipóteses, que processos utilizam para chegar às suas conclusões; fazer uma leitura das suas manifestações, de seus conflitos e avanços cognitivos em situações de aprendizagem. Além disso, é preciso respeitar os seus feitos e compreendê-la como um ser social ativo em processo de transformações contínuas. O objetivo principal da avaliação na Educação Infantil é obter informações referentes ao desenvolvimento das crianças e verificar a necessidade das alterações nas estratégias adotadas em sala de aula. Por intermédio de perguntas e respostas; avaliação oral onde a criança responde as perguntas do professor; desenho livre e dirigido de fatos narrados pelo professor. A criança se relaciona com os fatos a partir de suas condições contemporâneas de pensamento. São essas condições de pensamento que estabelecem os observáveis (aquilo sobre o que a criança já pode pensar de alguma forma) e presidem a formulação de hipóteses e teorias possíveis a cada momento.

Ao lado do conjunto de atividades que as crianças são capazes de realizar sem a ajuda de outras pessoas, há um conjunto de outras tarefas envolvendo ações do pensamento, que a criança pode realizar se encontrar a colaboração de outras pessoas.

“Entre o nível atual de desenvolvimento, pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz, há um espaço. É o espaço entre o que a criança já sabe e o que ela pode vir, a saber.”

Vigotsky

A Educação Infantil deve atuar de forma a criar situações de aprendizagem em que as crianças possam pensar sobre os fatos que observam; propor atividades onde as crianças possam juntas e observando determinado fenômeno, levantar hipóteses, criar teorias explicativas e concluir ou não sobre suas próprias observações e as dos colegas.

A avaliação deverá abordar o domínio do conteúdo, o desenvolvimento das habilidades, os hábitos e as atitudes, com a coleta de dados qualitativos e quantitativos. Não se pode deixar de considerar os aspectos emocionais de cada criança. A observação do professor é um instrumento de avaliação especialmente importante da Educação Infantil, pois a maioria das crianças ainda não domina a leitura e a



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

escrita e estão aprendendo a representar o conhecimento construído socialmente. Portanto, cabe ao professor a missão de acompanhar o desempenho de cada criança na busca pela definição de melhores estratégias de ensino.

Os instrumentos utilizados pelos professores são: • Provas bimestrais; • Saem Inicial, Medial e Final; Saem Externo • Simulados de Matemáticas; • Provinha Brasil; • ANA; • Avaliações diagnósticas, para compreender as hipóteses de escrita e leitura; Considerando os resultados do SAEM Inicial realizado com todas as turmas os avanços ainda inspiram uma força tarefa de todos os envolvidos no processo educacional, entretanto, os nossos educandos demonstram estar em sintonia com os projetos, como: Momento Cultural com foco na área das Ciências sociais e suas tecnologias, A MAMAT- Maratona da Matemática com foco nas habilidades desta disciplina e a Feira do Conhecimento com foco em todas as áreas, mas principalmente das Ciências Humanas e atividades desenvolvidas pelos profissionais em nossa unidade escolar.

Nota-se que as maiores dificuldades encontradas, foram nas primeiras fases porque são alunos iniciantes e o processo de aprendizagem é mais demorado que os demais e também nas primeiras fases do II ciclo e segunda fase do II ciclo porque as crianças estão apresentando baixo rendimento para a fase que cursa, mesmo com o trabalho do profissional da fase e também do coordenador pedagógico que juntos formam uma força tarefa de ajuda mútua a esses alunos com baixo rendimento, e com dificuldades na leitura e escrita.

Para a Educação Infantil primamos pelo que está escrito no documento DCNEI que afirma: "A creche, a pré-escola e os centros de educação infantil são instituições educativas destinadas a promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade". São espaços de formação também para os integrantes da equipe responsável e para as famílias. Para que o trabalho realizado tenha condições de obter bons resultados, é muito importante que todos tenham clareza a respeito dos objetivos da instituição e atuem conjuntamente de forma construtiva. Para orientar as atividades desenvolvidas, a equipe da instituição de educação infantil deve contar com uma proposta pedagógica em forma de documento, discutida e elaborada por todos, a partir do conhecimento da realidade daquela comunidade, mencionando os objetivos que se quer atingir com as crianças e os principais meios para alcançá-los.

Pontos Positivos:

Discussão dos resultados tanto do Saem Inicial, medial e final quanto da Provinha Brasil com todos os profissionais da educação na formação continuada.

Repasse aos pais através de reuniões por fase, os conteúdos trabalhados com os alunos onde o professor verificou maior índice de erros que acertos.

Pontos Frágeis:

Carga horária diferenciada para os professores contratados e efetivos.

Encontro com maior disponibilidade de todos os profissionais para discussão e retomada de ações dos profissionais por fase.

O que fazer para melhorar:

Agilizar o estudo e discussão dos resultados de todas as avaliações para retomada de novas ações pedagógicas interventivas na aprendizagem de todos os alunos.

Dimensão Gestão Escolar Democrática

Como o Conselho Deliberativo Escolar é um dos órgãos mais importantes na gestão democrática de toda unidade escolar, nos funcionários, pais, alunos, comunidade e professores, desejamos uma sensibilização e mobilização para a participação dos membros da comunidade e da sociedade no Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE e no Conselho Fiscal, de forma que garanta a participação efetiva de todos nos processos educacionais em nossa escola. E ainda, que aconteça a organização e o funcionamento do Conselho Deliberativo Escolar, com planejamento das reuniões, com horários e datas pré-determinadas, com reuniões organizadas e com atas das reuniões com convocação dos seus membros e que os membros saibam qual compromisso de cada um dentro deste



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA FIM DE CONFERÊNCIA

conselho. Que ocorra a disseminação das informações bem como das decisões referentes ao Conselho Deliberativo escolar entre os membros que o compõem e que aconteça a participação e a responsabilidade do Conselho nas prestações de contas, bem como na divulgação das mesmas a toda a comunidade escolar, que possa acontecer capacitações para todos os membros do Conselho Escolar ofertado pela Secretaria de Educação. Esperamos também que de fato a participação do Conselho Escolar na efetivação do projeto político-pedagógico e na avaliação dos aspectos educacionais da unidade escolar e que de fato ocorra o acompanhamento do Conselho Escolar no processo de acesso, frequência, infrequência e aprendizagem dos alunos na unidade escolar.

Pontos Positivos:

Membros Conselho Escolar que se conhecem, tem conhecimento do funcionamento da escola e moram há muito tempo no bairro

O diretor e o coordenador são escolhidos pelo grupo de trabalho e pela comunidade escolar (diretor- eleição).

Alunos questionados pela equipe pedagógica quanto ao seu ansejo, seus desejos no tocante ao que querem estudar e como o fazer para melhorar o índice de presenças dos mesmos em sala de aula.

Pontos Frágeis

Falta de tempo para cumprir uma agenda de encontros e formação, discussão e avaliação da instituição.

O que fazer para melhorar:

Planejamento das ações para melhor atender as prioridades da escola.

"Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino."

O diretor (a) da Escola será escolhido democraticamente pelos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, conforme Lei Municipal nº 2978 de 24 de setembro de 1998 e o Estatuto do Magistério, e Lei de Gestão Democrática de 2012 do município de Rondonópolis, cabendo a ele a execução, supervisão, coordenação e controle da Unidade de Ensino, quer nos aspectos administrativos quanto pedagógicos, observando os seguintes itens:

Cumprir e fazer cumprir a legislação do ensino, o presente regimento, bem como as determinações legais de autoridades, nas esferas de suas atribuições; Representar oficialmente o Estabelecimento de Ensino perante as Autoridades Municipais, Estaduais ou Federais; Zelar pela ordem e disciplina do Estabelecimento de Ensino, delegando atribuições aos seus auxiliares administrativos; Receber, informar e despachar petições e papéis, encaminhando-os às autoridades superiores a que compete; Assinar devidamente toda correspondência oficial da Escola, diários de classe e documentação de alunos; Dar conhecimento aos alunos, ao corpo docente e aos familiares dos termos do Regimento Escolar e zelar pela sua execução; Preparar através da participação do corpo docente e administrativo a programação da Escola dando ciência ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar; Aplicar medidas disciplinares aos membros do corpo docente, administrativo, Auxiliares de Serviços Diversos e Vigilante e alunos do Estabelecimento, obedecendo à legislação sobre a matéria e o disposto neste regimento; Convocar e presidir as reuniões da Escola, do corpo docente e outras de caráter administrativo, quando julgar necessário, bem como atos escolares sempre que estiver em disponibilidade; Supervisionar a verba destinada a merenda escolar, elaborando junto as merendeiras e nutricionista da Rede Municipal de Ensino, um cardápio que



PPP - ESCOLA 2017

REGISTRO PARA SIMPÓSIO CONFERÊNCIA

venha atender às necessidades nutricionais dos alunos; Solicitar substituição de professores ou funcionários impedidos mediante atestados médicos e licenças previstas na lei; Otimizar, junto aos coordenadores e professores, horários de apoio pedagógico, reuniões e eventos escolares;

Acompanhar todas as atividades que se realizam na escola; Criar um clima de harmonia e respeito entre professores, coordenadores, equipe de apoio, alunos, familiares dos alunos e demais funcionários; Supervisionar e acompanhar o trabalho do secretário, agente administrativo, bem como todas as atividades realizadas na Escola; Dirigir o ensino de acordo com os princípios democráticos e dentro dos objetivos preestabelecidos pela Lei 9394/96 e dos objetivos da prática educacional e da política administrativa da Escola; Solucionar problemas de emergências; Elaborar horários de trabalhos e delegar atribuições aos auxiliares de serviço; Planejar a utilização das instalações da Escola de maneira ordeira e comprometida em conservar estes espaços adequadamente;

Manter-se informado das ocorrências de aspectos administrativos docentes e discentes e familiares dos alunos; Inventariar anualmente os bens da Escola. Quanto ao Secretário Escolar ou Agente Administrativo ter sob sua responsabilidade e comando- sendo o mesmo (a) acompanhado pela supervisão da direção escolar: Fazer cumprir em suas tarefas as Leis da Educação em vigência;

Organizar toda a documentação da escola, alunos e funcionários; Assinar juntamente com o diretor (a) e professores os documentos dos alunos; Manter em dias todas as documentações da escola;

Cuidar dos registros de frequência de si e de todos os funcionários da unidade; Redigir e fazer expedir toda correspondência oficial sob o visto e assinatura do diretor (a); Lavrar atas de reuniões com os pais, mães, funcionários, bem como atas de diagnósticos finais do ano letivo exceto das reuniões do Conselho Deliberativo Escolar e Fiscal; Organizar os dados e esclarecimentos necessários aos relatórios da Direção; Bem atender aos alunos, pais, mães, funcionários e as pessoas que por ventura necessitam de informações referentes à assuntos sobre a Educação (matrículas, vagas, transferências...); Manter atualizados livros de registros, livro ponto, diários, pastas de documentos dos alunos (com atenção especial ao endereço e telefone dos responsáveis), funcionários e da escola de uma forma geral sempre que for solicitado; Acompanhar sistematicamente o e-mail da escola divulgando as informações ao destinatário em tempo hábil;

Procurar estar sempre em dias e em entendimento sobre as mudanças e novidades relacionadas à Educação Escolar; Ao coordenador pedagógico, conhecer a estrutura administrativa da Escola e as Leis referentes à Educação; Organizar e colaborar na elaboração e execução do plano curricular da escola de acordo com a Diretriz Curricular do Município; Organizar seu trabalho de modo a garantir a assistência, acompanhamento, avaliação e assessoramento do corpo docente e discente no desempenho de suas necessidades e funções, redefinindo encaminhamentos; Participar das definições dos critérios para a organização do corpo docente; Analisar e discutir com professores, pais, mães e direção da escola os rendimentos escolares; Assessorar os professores na elaboração de atividades necessárias e na seleção e preparo de material didático a serem utilizados; Organizar e registrar o trabalho realizado pelo próprio coordenador; Participar de todas as reuniões, festividades, encontros, eventos em geral promovidos pela Escola, bem como, na medida do possível, daqueles programados pela SEMED; Promover reuniões pedagógicas, bimestralmente (extraordinária para alunos com dificuldades), com pais e mães de alunos através de cronograma de reuniões previamente definidos; Planejar as reuniões com horários adequados aos familiares e os convidá-los com antecedência; Definir previamente a pauta das reuniões;

Apresentar as famílias os resultados acadêmicos, trabalhos e atividades desenvolvidos pelos educandos, bem como apresentações das intervenções, projetos e outros trabalhos realizados pelo grupo de profissionais da escola; Garantir aos professores, estudos que favoreçam a sua atualização e formação, bem como informações a respeito de que acontece ou acontecerá na Rede Municipal de Ensino e outros; Orientar na escrita dos relatórios, analisá-los e aprová-los na sua escrita final assinando-os; Elaborar seu plano de Ação Anual, cuidando para que o mesmo esteja sempre atualizado atendendo as necessidades dos professores, alunado e Escola; Participar das

PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

reuniões convocadas pela SEMEC e direção da escola; Procurar estar ciente sobre a clientela com a qual trabalha sendo conhecedor do perfil cognitivo dos educandos; Participar da escolha do livro didático bem como dos demais materiais pedagógicos de interesse da escola; Solicitar sempre que necessário a presença dos pais para tratar de assuntos relacionados ao desenvolvimento escolar e atitudes dos seus filhos; Conhecer a realidade da comunidade onde a escola está inserida; Ter um relacionamento amistoso com a comunidade. Ficando ciente que, ao coordenador cabe o papel primeiro de zelar pela formação permanente do professor para que este possa intervir da melhor forma possível. Que se efetivem os dias e horas letivos obrigatórios para os níveis de atendimento da unidade escolar, de forma que nem professor, nem aluno saiam prejudicados em sua carga horária anual de estudo (800 horas aulas), que aconteçam as reuniões pedagógicas, administrativas, de pais, assembleias, entre outras, para a melhoria da qualidade da educação, num espaço adequado e onde todos possam estar bem acomodados para participarem efetivamente destas reuniões e não apenas como mero expectadores que passam pelos portões da escola, objetivando contribuir para a melhoria da prática pedagógica da nossa unidade escolar. E que os profissionais da educação da nossa unidade escolar possa organizar o seu trabalho no coletivo contando com um espaço formativo dentro da unidade escolar (HTP, HTPC e apoio pedagógico) que realmente faça a diferença frente a realidade da sala de aula com nossos educandos. Que haja um compromisso e a participação dos gestores nas questões pedagógicas da escola, visando um maior e melhor trabalho desenvolvidos por nossos profissionais. E finalmente, que sejam desenvolvidas práticas de conhecimento e observância da legislação, do regimento e das demais normas legais vigentes e que orientam os direitos e deveres dos profissionais, pais/responsáveis e alunos da nossa escola.

Pontos Positivos:

Excelentes profissionais atuando em todos os segmentos da escola com formação adequada e preocupada com o processo educacional desenvolvidos em nossa unidade escolar.

Pontos Frágeis

Rotatividade destes profissionais

maior envolvimento do Conselho Escolar nas atividades e ações realizadas na escola;

Comunidade desatualizada quanto ao seu papel junto à educação familiar de seus filhos;

Falta de interesse tanto de algumas famílias quanto de alguns alunos no processo de acompanhamento, pois acreditam não a reprovação já é lucro para eles e que não há necessidade deste acompanhamento;

Profissionais com dupla jornada de trabalho; falta de um espaço coberto adequado aos encontros com a comunidade em nossa unidade (quadra coberta)-

O que fazer para melhorar:

Construção de uma quadra coberta;

Aprimorar a conscientização das famílias da importância deste acompanhamento na vida escolar de seus filhos.

Enquanto profissionais da educação atuantes espera-se, que em nossa unidade educacional aconteça à articulação, o diálogo da unidade escolar com as famílias e com toda comunidade escolar, de modo que o trabalho desenvolvido dentro da escola possa refletir de maneira progressiva e com resultados satisfatórios em todas as avaliações, tanto da própria comunidade quanto da sociedade.

Que ocorra ações complementares socioeducativas e sociopolíticas palestras sobre o desenvolvimento infantil e oficinas pedagógicas de apoio às famílias de aluno dentro da unidade escolar, com a presença de palestrantes dos departamentos da Secretaria de Educação, UFMT e CEFAPRO, que a participação da comunidade escolar na construção e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico seja de fato eficaz e de conhecimento de todos. Ainda, que seja a participação da comunidade no conselho escolar com maior efetividade e desempenho dos membros efetivos na busca de novos parceiros para que nossas ações sejam efetivadas no chão da escola,

PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMILARES CONFERÊNCIA

bem como a participação da sociedade no planejamento na fiscalização da utilização e prestação de contas dos recursos financeiros, mostrando transparência no processo de planejamento e execução destes recursos. E que estes façam a articulação e busquem as parcerias com serviços públicos, associações, empresas, visando à melhoria da gestão escolar. Que seja promovida a integração entre os profissionais da unidade escolar, pais e alunos, visando a uma concepção de formação humana na unidade escolar, sempre vendo, ouvindo e discutindo as prioridades do nosso espaço escolar, visando sempre um ensino de qualidade aos nossos educandos. Que os espaços da unidade escolar sejam de fato utilizados e acessíveis a todos da comunidade local e escolar.

Pontos Positivos:

Escola aberta à participação de toda a comunidade local; boa parceria com os presidentes dos bairros adjacentes à escola;

Espaço aberto a todos que procuram pela comunidade escolar.

Pontos Frágeis:

Altos índices de violências praticados por vândalos no entorno da escola e até dentro do espaço escolar.

O que fazer para melhorar:

Mostrar para a comunidade local e adjacente a necessidade de se manter intactos o patrimônio da escola, pois estes são de usos e frutos dos nossos alunos e parceiros.

Todo profissional desta unidade escolar deseja e anseia pelo cumprimento dos deveres de cada integrante da unidade escolar, com integridade, com lutas e com ações que vão colaborar com o processo educativo que acontece dentro de nossa escola. Que possamos promover dinâmicas e ações para desenvolver equipes e lideranças que irão lutar e buscar melhorias estruturais para nossa unidade escolar, exemplo: uma quadra coberta para que nossos alunos tenham um espaço adequado para atividades recreativas e físicas. Que sejam desenvolvidas ações para elevar a motivação e a autoestima dos profissionais de forma que todos possam adentrar neste estabelecimento de ensino revigorado para mais um dia de trabalho compensador e de bons resultados. Que possamos promover a mediação de conflitos desenvolvendo um clima de compromisso ético, cooperativo e solidário dentre nossos parceiros e companheiros de trabalho, de caminhada por uma educação de qualidade para nossos educandos. Que sejam as rotinas educativas de acolhimento e atendimento à família favorável ao bem estar de todos os participantes deste processo educacional. Queremos

formar seres humanos com dignidade, pois a nossa missão é contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto contamos com a efetivação de projetos como a MAMAT, que tem por objetivo ensinar a matemática de maneira lúdica e eficaz à aprendizagem dos alunos, projetos como a Feira do Conhecimento que aborda conteúdos que farão a diferença no ensino aprendizagem dos alunos como a Linguagem, a escrita, a leitura envolvendo diferentes gêneros textuais. Buscamos ainda efetivar esse ensino de qualidade com projetos como: Projeto Momento Cultural que busca resgatar temas referentes a algumas festividades que acontecem em sociedade como o dia dos pais, o dia das mães, a festa junina, festival da primavera, dia das crianças, e ações que visem resgatar o companheirismo, o amor e respeito ao próximo, a harmonia de um clima escolar agradável e um ambiente saudável para nossos funcionários e colaboradores, todos com objetivos, metas e ações a serem desenvolvidos descritos no corpo dos projetos e arquivados dentro do nosso PPP.

Com isso buscamos ampliar e fornecer subsídios para a formação de nossos alunos, com uma metodologia de trabalho voltada para projetos institucionais da escola, citados acima, atividades sequenciadas, bem como sequencia didática, que venham contribuir para uma aprendizagem significativa. Para fomentar essa formação é preciso atender nossas crianças em todas as suas especificidades. Para tanto, disponibilizar um espaço onde possamos atender nossas crianças portadoras de necessidades especiais se faz necessário, e para isso contamos com um espaço onde estas crianças serão atendidas de maneira diferenciada, com materiais pedagógicos específicos para cada uma e com um profissional devidamente formado na área



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SÍNTESE LONFERÊNCIA

de ABE. Para auxiliar os professores em sala onde no seu grupo de alunos encontram crianças portadoras de necessidades especiais, um estagiário, com funções específicas retratadas na Normativa/2016, este auxilia os alunos cadeirantes em sua locomoção, alimentação, entre outros cuidados no desenvolver das atividades propostas para esta criança pelo professor regente da sala, e ainda, acompanhar crianças com índices de autismo no desenvolver de suas atividades diárias da sala. São pessoas com responsabilidades em atender as necessidades da criança a qual foi designada por período ou sala para seu acompanhamento diário, cumprindo uma carga horária de 30 horas semanais. Há também um estagiário de informática, que tem por objetivo desenvolver o nosso projeto de informática atendendo todos os nossos educandos, que também cumpre uma carga horária de 30 horas semanais. Os alunos com necessidades especiais são atendidos na sala de ABE, no contra turno, com um profissional com formação na área de ABE e que desenvolve atividades específicas para cada criança que atende. Com material pedagógico diferenciado, voltado a atender essas crianças em suas especificidades. Ali neste espaço são atendidas crianças cadeirantes, autistas, "problemas" na visão, dificuldades na fala, dificuldades ortopédicas (no andar), dificuldades "graves" de aprendizagem, entre outras síndromes em estudos. Para cada criança um atendimento voltado para si. O profissional de ABE, mantém um diálogo com os professores das salas regulares, dando sugestões de atividades, de leituras voltadas ao auxílio do professor, com dicas de trabalho extraclasse com todos seus alunos, promovendo ainda mais a inclusão do aluno com necessidades especiais, promovendo brincadeiras entre alunos do ABE e alunos das salas onde esta criança esta devidamente matriculada e frequentando.

Pontos Positivos:

Profissionais da educação comprometidos com o trabalho desenvolvido na nossa unidade escolar, com formação em mais de uma habilitação;

Material de qualidade para uso das crianças e professores no desenvolver de suas ações em sala de aula.

Participação de todos os funcionários desta unidade nos projetos educacionais de nossa escola.

Pontos Frágeis:

Rotatividade tanto de profissionais quanto de alunos em nossa unidade educacional.

O que fazer para melhorar:

Manter o grupo de profissionais durante todo ano letivo para não haver uma ruptura nas relações afetivas entre aluno, professor, comunidade e escola.

Deseja-se que nossos profissionais sejam avaliados com critérios de desempenhos profissionais, considerando as atribuições de cada função e sua atribuição dentro do espaço escolar. E ainda, que ocorra a avaliação dos profissionais que atuam na unidade escolar com a finalidade de que melhorem seu desempenho no cumprimento dos objetivos e metas educacionais, e não para prejudica-los em sua jornada de trabalho. Que a avaliação contribua para que os profissionais melhorem seu desempenho no cumprimento de objetivos e metas educacionais, acontecendo práticas de valorização e de reconhecimento do trabalho, esforço dos professores e demais profissionais da unidade escolar, no sentido de incentivar ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento infantil. E finalmente, que sejam instaurados e considerados sugestões e soluções sobre como melhorar os desempenhos apresentados pelos próprios profissionais dentro do processo educacional de nossa escola.

Pontos Positivos:

Professores comprometidos com o trabalho desenvolvido na nossa unidade escolar, com formação em mais de uma habilitação, que constantemente procura por uma formação voltada a atender seus anseios.

Pontos Frágeis:

Alta rotatividade de profissionais da educação contratado em nossa unidade em substituição de profissionais cedidos para outros departamentos na Rede Municipal de Educação.



PPP - ESCOLA 2017

SEMINÁRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

O que fazer para melhorar:

Manter o grupo de profissionais de contratados nas unidades onde já conhecem o trabalho desenvolvido na escola e conhecem o Projeto Político Pedagógico das mesmas.

Vivemos num momento de democratização das informações por meio de mecanismos implementados pela Rede Municipal de Educação, o grupo de profissionais da educação de nossa unidade anseia por termos as informações dos principais acontecimentos, eventos (projetos) e ações da unidade escolar bem como da Secretaria Municipal de Educação socializada na comunidade escolar. E ainda, que nós da escola possamos ter acesso e que de fato aconteça a socialização das informações referentes a toda documentação e orientação advindas da Secretaria Municipal de Educação e outros órgãos e instituições, que vá contribuir com nossa formação pessoal, no nível de município, estado e até país. Primamos pela transparência das nossas ações e, portanto, o grupo de pessoas que aqui fazem parte da família Dulcineia Cascão busca pela socialização a toda comunidade escolar os resultados de desempenho da aprendizagem, bem como seu desenvolvimento em todos os trabalhos desenvolvidos em nossa unidade educacional. Assim como, as prestações de contas, dentro do processo transparência da gestão escolar, e que toda nossa comunidade escolar possa ter acesso a todos os documentos públicos da unidade escolar sejam acessíveis à comunidade escolar de modo que tenhamos um relacionamento e parceria produtiva com essa comunidade.

Pontos Positivos:

Sistema informatizado implementado em nossa unidade escolar.

Pontos Frágeis:

Internet que não atende a demanda das necessidades da escola; algumas informações da Rede não chegam às unidades.

O que fazer para melhorar:

Implantação de um sistema de internet que possa atender necessidades da escola.

Dimensão Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Unidade Escolar

O nosso corpo docente é constituído por professores que possuem uma qualificação exigida por lei, efetivos e/ ou contratados, conforme Projeto de Lei Municipal. Estes professores deverão estar devidamente registrados ou autorizados a ministrar aulas, segundo as disposições gerais contidas em Regimento próprio da unidade e conforme normativas da Rede Municipal de Educação. Compete ao nosso professor: Participar da elaboração do plano escolar; Elaborar antecipadamente e executar a programação referente a regência de classe e outras atividades afins; Elaborar antecipadamente e executar as atividades de apoio dos alunos, zelando pela integridade física e intelectual dos mesmos; Participar dos movimentos sociais articulados pela escola (Conselho Escolar, projetos...); Reger suas atividades de acordo com diretrizes metodológicas próprias, considerando os estudos científicos na área da educação, bem como o Plano Curricular da escola, bem como outros mecanismos indispensáveis ao acompanhamento e efetivação do processo ensino aprendizagem; Apresentar à escola e/ ou Rede sugestões para o Plano Curricular; Manter-se atualizado nas questões educacionais e afins; Orientar da melhor forma, o processo ensino aprendizagem; Coletar dados referentes às aptidões, interesses, necessidades e expectativas dos alunos conforme as normas estabelecidas; Manter atualizados em registros, as atividades desenvolvidas, bem como o rendimento dos alunos conforme as normas estabelecidas; Tomar como prática diária atitude de Ação-reflexão-ação; Tratar todo aluno com o devido respeito considerando suas diferenças e limitações; Comunicar por meio de documento escrito a solicitação de comunicações extraordinárias para ciência e posterior tomada de decisão por parte da equipe diretiva; Ausentar-se no mínimo possível de sua sala de aula e em situações imprevisíveis comunicar a instituição em tempo hábil; Cumprir rigorosamente a jornada de trabalho observando horários de entrada e saída; Zelar pela conservação e ordem do âmbito escolar; Avisar com antecedência seu atraso ou ausência no horário de trabalho em situações amparadas por lei;

 <p>Prefeitura Municipal de Rondonópolis Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis Secretaria Adjunta De Políticas Educacionais</p>	<p>Página: 28/36</p>
---	----------------------

PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

Comparecer pontualmente a reuniões e eventos para os quais tenha sido convocado; Assinar devidamente o livro ponto que deverá permanecer na sala dos professores; Proceder de forma que o seu comportamento sirva de exemplo à conduta dos alunos; Apresentar e discutir com o aluno o seu desempenho nas avaliações e trabalhos escolares, propondo condições de superação. Entregar na Secretaria, no prazo previsto, os relatórios e o diário de classe devidamente preenchido observando rigorosamente as normas pertinentes; Manter um bom relacionamento com os colegas de trabalho desenvolvendo um espírito de colaboração com todos; Fazer uso dos recursos tecnológicos e pedagógicos disponíveis somente para atividades, trabalhos, documentos diretamente ligados à escola; Comunicar imediatamente à direção os imprevistos ocorridos em sala de aula; Ter autonomia e isonomia para solucionar eventuais problemas ocorridos em sala de aula.

Pontos Positivos:

Professores comprometidos com o trabalho desenvolvido na nossa unidade escolar, com formação em mais de uma habilitação, que constantemente procura por uma formação voltada a atender seus anseios.

Pontos Frágeis:

Alta rotatividade de profissionais da educação contratado em nossa unidade em substituição de profissionais cedidos para outros departamentos na Rede Municipal de Educação.

O que fazer para melhorar:

Manter o grupo de profissionais de contratados nas unidades onde já conhecem o trabalho desenvolvido na escola e conhecem o Projeto Político Pedagógico das mesmas.

Trabalhamos com a concepção construtivista onde o educando é a chave para construção do seu saber, e que ele deve fazer parte das discussões nas formações dos profissionais que trabalham diretamente com ele. Para isso contamos com profissionais graduados em pedagogia, letras e outros que tem mais de uma graduação, profissionais com uma, duas ou mais especialização, mestrado e pós doctor. São profissionais com um grau de comprometimento com a educação elevada e que buscam constantemente subir mais um degrau em sua formação pessoal profissional. Temos uma visão de educação como um dos processos de formação da pessoa humana. Processos através do qual as pessoas se inserem na sociedade, se transformando e transformando a sua realidade. Assim como, nossa visão de escola, de que ela é um ambiente que leva em conta o conjunto das dimensões da formação humana, onde o conhecimento é produzido, sistematizado e compartilhado, tendo o compromisso de formar seres humanos com consciência de seus direitos e deveres. Quanto à criança, de que esta deve ser o centro de toda nossa discussão quanto das ações, do fazer pedagógico, enfim de tudo o que planejamos para nossa escola, pois esta é o nosso objeto de trabalho e estudo constante. O ser humano se desenvolve em fases e cada fase tem um tempo determinado para seguir em frente, portanto acreditamos numa avaliação qualitativa, onde se avalia o aluno como um todo e não como partes separadas do processo educativo. Nossa forma de avaliar capta aquilo que o aluno sabe e que muitas vezes numa avaliação quantitativa seria este prejudicado e até levado a acreditar que não é capaz de progredir, que é incapaz. O avaliar dos nossos profissionais visa o erro como ponto de partida para novas ações, para retomada de outras ações para que o aluno consiga compreensão total do seu processo de aquisição do saber sistematizado. Projeto de Formação Continuada: "O fazer pedagógico no olhar do Educador Pesquisador" JUSTIFICATIVA

Em decorrência do regime da carga horária de trinta horas semanais "assumidos pelos funcionários da rede municipal de Ensino de Rondonópolis, Mato Grosso e assegurado por direito, constituído no PCCV de forma transparente no Estatuto do servidor".

O regime de trabalho dos profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental será de 30 horas: I - 30 (trinta) horas de trabalho semanais, para docentes do Ensino Fundamental; II - 30 (trinta) horas de trabalhos semanais para os demais profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental; § 2º - Os docentes do Ensino Fundamental com regime de trabalho de 30 (trinta) horas semanais desenvolverão 20 (vinte) horas aulas em ações diretas com os alunos e 10 (dez) horas de HTPC



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

(Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) no contra turno, considerando-se que: I - O horário de H.T.P.C. será definido pelos gestores e professores da unidade escolar no P.P.P. (Projeto Político Pedagógico) e no Regimento Escolar, respeitando-se os artigos 12,13 e 67 do LDB No 9394/96 e obedecendo as seguintes regras comuns: a) Das 10 (dez) horas semanais para trabalho efetivo do professor regente com os alunos com baixo rendimento escolar previstos nos artigos 12,V,13,IV, IV e 24 alínea "e" da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), assegurando-se até 26,67% do tempo destinado a H.T.P.C. conforme dispõe o art. 67 da LDB e a Resolução 03/97 do Conselho Nacional da Educação". § 3º - Os docentes do Ensino Fundamental com regime de trabalho de 26 (vinte e seis) horas semanais desenvolverão 20 horas em sala em ações com os alunos e 04 horas de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e 02 horas de apoio pedagógico com alunos com dificuldades de aprendizagem. Ainda na LDB dispõe os seguintes textos: Art 12. "Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - Assegurar o cumprimento de seus dias letivos e horas - aulas estabelecidas; IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; "VII - Informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica." Art. 13. "Os docentes incumbir-se-ão de: I - Participar da elaboração de proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - Elaborar e cumprir pelo plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - Zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - Ministras os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - "Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade". Ar. 24.... "A educação básica, nos níveis fundamentais e médios, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns": I - A carga horária mínima anual será de 800 (oitocentos) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. II - À classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita; Alínea "e" - obrigatoriamente de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. Art. 67 ... "Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: v - "Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho". No Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Reza o seguinte texto: Cap IV - Do direito à educação, a cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando: I - Igualdade de condições para o acesso e também, as outras atividades incluídas neste organograma as quais estão voltados a Escola e a comunidade, serão cumpridas e realizadas com a participação de todos os envolvidos no processo. II - Direito de ser respeitado por seus educadores Da Constituição Brasileira - seção I - Da Educação. Art. 205 -... "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Para tanto, com vistos aos textos descritos e baseados legitimamente em leis que asseguram os direitos e deveres de cada um no processo de trabalho dos profissionais da educação, bem como dos direitos e deveres que compete aos discentes conjuntamente aos direitos e deveres que cabe aos pais ou responsáveis por alunos fica acordado entre todos os participantes neste processo que o presente projeto destinado a Formação

PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SÍNTESE CONFERÊNCIA

Continuada será realizado com a participação e colaborações de todos obedecem aos descritos nas leis, bem como o cumprimento normal da carga horária destinada ao desenvolvimento da H.T.P.C. - Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo - o qual fica intitulado como "O Fazer Pedagógico Coletivo - uma ação conjunta para o aprimoramento e reflexão da prática docente". Portanto, o organograma da atividades deste projeto será cumprida visando a formação continuada dos docentes, baseados em sessões de estudos com discussões que venha a enriquecer e melhorar a qualidade da prática junto ao aluno, o qual é nossa principal meta e foco de atenção. OBJETIVO GERAL ? Ao longo do ano letivo desenvolver atividades ligadas ao trabalho pedagógico do professor via-aluno, como também garantir espaços para a formação continuada criando momentos no coletivo para análises e reflexões da prática docente. OBJETIVOS ESPECÍFICOS ? Garantir o envolvimento de todos nos trabalhos realizados no projeto da Formação Continuada; ? Participar ativamente das elaborações de projetos, análises e discussões da prática docente; ? Interagir com o grupo nos momentos destinados ao planejamento dos trabalhos pedagógicos bem como nas discussões durante as sessões de estudos. ? Articular as nossas ações com o Plano de Ação da Escola-PDDE, PPP e as concepções pedagógicas da unidade; ? Coordenar juntamente com o diretor envolvendo-se nas atividades sócio pedagógicas como: ? Ter pontualidade e compromisso com os horários destinados à realização da Formação Continuada; ? Cumprir os combinados do "Contrato Didático". ? Cumprimento da carga horária mínima de 60 horas de estudo; AÇÕES METODOLÓGICAS

Diante da perspectiva de que a escola tem por objetivo formar cidadãos conscientes, atuantes e capazes não apenas de expor sua opinião como também de defendê-la, se faz necessário o aperfeiçoamento das habilidades do profissional que trabalha direta e indiretamente com esse indivíduo. A sociedade vigente exige que cada vez mais o homem moderno alcance habilidades maiores de se envolver e de trabalhar não apenas individualmente como em grupo, visando um bem maior do mercado de trabalho e mão de obra qualificada.

Considerando os resultados do SAEM Inicial realizado com todas as turmas percebe-se que no quesito ensino aprendizagem é preciso buscar ações que de fato vá consolidar esse aprendizagem, pois em todas as fases e disciplinas, ainda, encontramos uma grande quantidade de alunos que acompanham parcialmente, como descritos no quadro 1.2.4, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e no caso da 1ª fase também Ciências. A construção do conhecimento deve-se dar através de diferentes metodologias e estratégias de ensino, como aulas diferenciadas, projetos como Feira do Conhecimento abordando o tema Meio Ambiente, com foco maior na área das Ciências Humanas, a MAMAT- Maratona da Matemática com foco nas habilidades e descritores da área, levando o educando a refletir sobre sua aprendizagem e a ser autor do que aprende. O processo educativo deve ser motivo de entusiasmo e alegria, considerando a formação do ser humano em todos os seus aspectos - cognitivo, físico, estético e transcendente. As artes e as diversas manifestações culturais devem ser conhecidas e valorizadas dentro e fora da escola. Nota-se que a escola tem um papel fundamental em ajuda mútua a todas as fases, nas primeiras fases, os esforços terão que ser mais intenso, porque são alunos iniciantes e o processo de aprendizagens é diferenciado, que os demais e também nas primeiras e segundas fases do II ciclo porque encontramos 17 (dezesete) alunos estão apresentando baixo rendimento, principalmente na leitura, escrita, produção e compreensão de texto.

Visando atender as necessidades das nossas crianças/ alunos e sociedade, buscamos uma formação voltada aos princípios básicos da ética, do conhecimento sistematizado globalizado dos nossos profissionais em todos os níveis para assim alcançarmos o objetivo maior da escola, uma educação de qualidade.

Busca-se uma formação capaz de subsidiar o professor com sua prática em sala de aula, atendendo os anseios dos mesmos nas ações corretivas de atendimento aos nossos alunos, promovendo a inclusão de todos no processo educativo.

Assim, procuramos pensar o aluno como parte integrante, dissociável deste processo educacional, buscando realizar ações voltadas a uma educação de qualidade, onde a criança possa opinar desenvolver-se em todos os níveis de formação humana. E ainda, que na educação infantil o planejamento considere as vivências e experiências



PPP - ESCOLA 2017

REALIZAÇÃO PARA SIMPÓSIO CONFERÊNCIA

garantindo os eixos norteadores: as interações e brincadeiras, articulando os saberes das crianças com os conhecimentos que integram os patrimônios artístico, científico, ambiental, tecnológico e cultural e que os profissionais desta fase possa ter a orientação necessária tanto da escola quanto da Secretaria de Educação, do Departamento de Educação Infantil na construção deste documento.

Que dentro do planejamento seja garantido o acesso das crianças aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com as outras crianças. Que o nosso planejamento considere o aluno como centro da organização curricular, sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas construa sua identidade pessoal e coletiva e que nosso trabalho coletivo e nossa organização de materiais, espaços e tempos assegurem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como indissociável ao processo educativo, que ocorra o planejamento das aulas e das práticas pedagógicas pelos professores regularmente; que avaliem e considerem o que os alunos aprenderam anteriormente e as suas necessidades especiais de aprendizagem.

Provocamos dentro do espaço escolar, em nossos profissionais da educação, e isso inclui, desde os professores, coordenadores, diretor, também, Técnicos instrumentais I, a oportunidade de reflexão sobre qual seu papel dentro deste processo educativo. Para tanto, algumas estratégias de superação das dificuldades encontradas no interior da escola quanto ao tempo disponível para sua formação continuada são colocadas em discussão para que todos possam participar deste momento de aprendizado, de troca onde um aprende com o outro.

Para os profissionais de nossa unidade escolar o currículo pode conservar, transformar e renovar o conhecimento, objetivando estabelecer os valores desejados pela sociedade. O currículo constitui significativo instrumento utilizado tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Saviani (1999) destaca que para que a escola funcione bem, é necessário que se utilizem métodos de ensino eficazes, por serem eles que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, no entanto sem abrir mão da iniciativa do professor. O método deve favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

As metodologias utilizadas pelos nossos professores devem estar relacionadas com a concepção pedagógica, com a visão de educação, de homem e de sociedade da nossa escola, construída criticamente a partir da reflexão que fazemos sobre o trabalho que realizamos e expressamos em nosso projetos político pedagógicos.

Na semana pedagógica, os funcionários da nossa unidade escolar reuniram-se para discussão sobre como, quando e horário aconteceria esta formação. O grupo presente optou por acontecer toda terça feira das 17h00min às 19h00min, totalizando duas horas semanais de estudo presenciais. As datas ficaram assim definidas para o primeiro semestre: Fevereiro Março Abril

Maio	Junho	Julho
16/02 23/02 01/03 08/03 15/03 22/03 29/03 04/04 12/04 19/04 26/04 03/05 10/05 17/05 24/05 31/05		
07/06 14/06 21/06 28/06 05/07 12/07	As datas ficaram assim definidas para o segundo semestre: Agosto	Setembro Outubro Novembro Dezembro

02/08 09/08 16/08 23/08 30/08 06/09 13/09 20/09 27/09 04/10 11/10 18/10 25/10 01/11 08/11 22/11 29/11 06/12 13/12 20/12 Com isso totalizaríamos a carga horária de estudo com 84 horas de formação presencial. Para atender as necessidades dos nossos profissionais bem como às suas expectativas na busca de uma fundamentação teórica que possa sustentar a prática de cada profissional no seu dia a dia, alguns temas foram elencados pelo grupo destes profissionais presentes na semana pedagógica, são eles: * SAEM_ perfil de entrada e saída dos alunos para planejamento, estudos e orientações das ações pedagógicas. * Projeto Político Pedagógico - reformulação e estudo do documento. * Planejamento: planejar para quê? Com que finalidade? * Alfabetização e Letramento; * Acriança no Ciclo de Alfabetização: ludicidade nos

	Prefeitura Municipal de Rondonópolis Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis	
	Secretaria Adjunta De Políticas Educacionais	

Página: 32/36

PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

espaços/tempos escolares; • Bases e princípios da avaliação dentro da escola organizada em Ciclos de Formação Humana. • Direitos de aprendizagens dos alunos/ Habilidades. • Denúncia: nossa melhor defesa: Abuso sexual de crianças • Concepção de criança, infância e educação. • Fortalecimento da política de alfabetização e letramento. • Mecanismo de gestão de financiamento dos programas e projetos/ execução dos recursos. • Organização do trabalho pedagógico numa perspectiva interdisciplinar: planejamento, projetos, sequência didática e atividades sequenciadas. • Fortalecimento da participação da família na escola. • Bases e princípios da escola organizada em ciclos de formação humana. • Articulação entre as etapas da educação infantil e ensino fundamental. • Fortalecimento das políticas de formação dos profissionais da educação docentes e não docentes. • A infância e sua singularidade • A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos; • O brincar como um modo de ser e estar no mundo • As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola • As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento • Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica • A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores • Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão • Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade • Concepção de criança, infância e Educação- pnaic 2015 • A Criança no Ciclo de Alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares • A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. • Infância e Educação Inclusiva como Direitos de Todos • A interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização.

Trabalhamos com a concepção construtivista onde o educando é a chave para construção do seu saber, e que ele deve fazer parte das discussões nas formações dos profissionais que trabalham diretamente com ele. Para isso contamos com profissionais graduados em pedagogia, letras e outros que tem mais de uma graduação, profissionais com uma, duas ou mais especialização, mestrado e pós doctor. São profissionais com um grau de comprometimento com a educação elevada e que buscam constantemente subir mais um degrau em sua formação pessoal profissional.

Temos uma visão de educação como um dos processos de formação da pessoa humana. Processos através do qual as pessoas se inserem na sociedade, se transformando e transformando a sua realidade. Assim como, nossa visão de escola, de que ela é um ambiente que leva em conta o conjunto das dimensões da formação humana, onde o conhecimento é produzido, sistematizado e compartilhado, tendo o compromisso de formar seres humanos com consciência de seus direitos e deveres. Quanto à criança, de que esta deve ser o centro de toda nossa discussão quanto das ações, do fazer pedagógico, enfim de tudo o que planejamos para nossa escola, pois esta é o nosso objeto de trabalho e estudo constante.

O ser humano se desenvolve em fases e cada fase tem um tempo determinado para seguir em frente, portanto acreditamos numa avaliação qualitativa, onde se avalia o aluno como um todo e não como partes separadas do processo educativo. Nossa forma de avaliar capta aquilo que o aluno sabe e que muitas vezes numa avaliação quantitativa seria este prejudicado e até levado a acreditar que não é capaz de progredir, que é incapaz. O avaliar dos nossos profissionais visa o erro como ponto de partida para novas ações, para retomada de outras ações para que o aluno consiga compreensão total do seu processo de aquisição do saber sistematizado. Compreendendo a construção de um espaço dialógico no qual as diferenças se complementem, e não sejam fatores de exclusão, e os currículos tornem-se abertos e flexíveis, oportunizando a reflexão crítica sobre a história das minorias, dos estigmatizados, dos colonizados, dos dominados. É a preocupação da nossa escola com o atendimento à diversidade social, econômica e cultural existente que lhe garante ser reconhecida como instituição voltada, indistintamente, para a inclusão de todos os indivíduos. Os profissionais que fazem parte deste grupo de estudo são:

Diretora: Maria de Fátima Pereira Córdova. Coordenadoras:
 Valdenice de Oliveira e Janine Paz Bueno Professores: Simônia Ferreira dos Santos; Rosiane Terezinha Lima, Vanusa Batista de Araújo, Adelaine dos Santos Correa, Andréia Maria Vilasboa, Claudia Regina Rodrigues Pereira, Euzani Pitangui Desidério, Erica Ferreira da Silva, Flavia



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

Bonfim Mendonça, Ivonete de Souza Rosa, Jane Silva dos Santos, Margarete Fátima Pauletto Sales e Silva, Maria Edleuza da Silva Almeida, Maria das Graças Campos Silva, Marcos Barros Santana, Roze Florize Charpeletti, Valdeci Castro da Silva, Luciene Augusto de Carvalho, Darciria Dias de Abreu e Andriara de Fátima Tinn. Auxiliar de Serviços Diversos: Marlene Soares de Oliveira e Sônia Regina de Paula

CERTIFICAÇÕES Todos os profissionais que participarem da formação continuada na escola receberão certificados emitidos pela escola, de acordo com os requisitos prescritos em normativas internas da SEMED, respeitando-se a carga mínima exigida e outros requisitos desta normativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS A jornada de trabalho efetivo de 30 (trinta) horas veio desobrigar os servidores - profissionais da educação - do trabalho extenuante que a carga horária de 40 (quarenta) horas os obrigava a cumprir.

Isto se dá pelo fato de ser uma função de trabalho delicado por se tratar diretamente com seres humanos dos mais diferentes idades, culturas, credos e posições sociais. Sendo formadores de opiniões, participamos direta ou indiretamente e com razoável parcela de contribuições significativas para o desenvolvimento psico-sócio cognitivo dos indivíduos com os quais desenvolvemos os nossos trabalhos. Daí a razão deste trabalho ser comprometedor e delicado.

Pensando dessa maneira, a carga horária de 30 (trinta) horas além de contribuir para um trabalho efetivo com menos cansaço físico e mental, nos permitiu também um maior espaço de tempo para tratarmos com mais tranquilidade da parte relacionada aos planejamentos, elaboração de projetos, sessões de estudos visando à formação continuada do corpo docente, bem como o repensar da atuação da prática pedagógica no trabalho desenvolvido dentro do ambiente escolar o qual se faz durante as 10 (dez) horas destinadas a este fim que é a Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo - H.T.P.C.

Assim como no parecer N° 20/2009, temos uma visão de criança como sujeito do processo de educação. E, portanto, pensamos e vemos nossas crianças, como centro do nosso planejamento curricular, sujeitos históricos, com direitos, que se desenvolve nas interações, nas relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições a criança faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. Devemos, contudo, lembrarmo-nos de pessoas que muito lutaram e contribuíram para que essa conquista se tornasse possível, frente a uma luta de todos. Nossa visão de educação baseia-se de que a educação é um dos processos de formação da pessoa humana. Processos através do qual as pessoas se inserem na sociedade, se transformando e transformando a sua realidade. Nossa visão de escola é que a escola é um ambiente que leva em conta o conjunto das dimensões da formação humana, onde o conhecimento é produzido, sistematizado e compartilhado, tendo o compromisso de formar seres humanos com consciência de seus direitos e deveres. E finalmente temos uma visão de sociedade que mostra que esta é um ambiente no qual o indivíduo está integrado, produzindo e reproduzindo relações sociais, problemas e propondo valores alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes e ideias; onde o natural seja pensar no bem de todos e não apenas em si mesmo.

Dentro de nossa proposta curricular, destaca-se a importância do aluno construir seus conhecimentos de forma coletiva, a partir dos saberes intrínsecos, vivenciando o respeito, a cooperação, a afetividade e a responsabilidade como valores essenciais para si e para o grupo a que pertence. Desta forma a escola procura proporcionar a todos os alunos a construção de uma autonomia para exercer ações coerentes para as mudanças necessárias a uma sociedade mais justa e igualitária na formação de um cidadão. As constantes mudanças sociais, somando-se a uma grande quantidade de informações acumuladas exige como a vasta gama de informações exige um profissional que seja capaz de conhecer as especificidades do seu trabalho como também de relacionar os diferentes aspectos da vida. Pensar a escola e sua função social significa pensar também a relação com a aquisição de competências pessoais e profissionais, tendo em vista um saber sistematizado que ultrapassa os muros da



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

escola. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA Ministério da Educação. Constituição Brasileira IN: Cap III.
Seção I - Art 205 - pág 91. 1988. Brasília D.F. Nacional. LDB, Lei de Diretrizes e Bases - págs.
25,26,29 e 48 - artigos: 12, 13,24,53,67. 1997. Brasília. D.F. Estatuto dos Servidores da
Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Município de Rondonópolis - MT. IN: Cap IV. Do regime
do Trabalho. Art. 42. Caps, I, 11 e III Incisos 1º,2º e Cáp. I Alínea "A". Inciso 3º e cap. I.
2000 - Rondonópolis - MT. - ECA. Cap IV. Art. 53, pág. 18. BRASIL, Ministério da Educação/
Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em
Fisioterapia. Parecer nº 1210, de 12 de setembro de 2001. Relator: Efreim de Aguiar Maranhão.
Disponível em: Acesso em: 10 maio 2002. SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez
Editora, 32ª edição, 1999.

Pontos Positivos:

Profissionais preocupados com a formação profissional dentro de nossa unidade escolar.

Pontos Frágeis

Alguns profissionais desmotivados com a formação continuada na escola, dupla jornada de trabalho,
etc.

O que fazer para melhorar:

Conscientizar da importância desse espaço de formação continuada para nossa unidade escolar e
para o município. Buscar outros profissionais da rede para ministrar alguns encontros.
Parcerias com outros órgãos como UFMT na busca de palestrantes e CEFAPRO.

Enquanto espaço coletivo de constante aprendizagem e múltiplas relações de afetividade, e de
discussão quer que nosso espaço educativo possa oferecer as condições favoráveis e necessárias ao
bom desempenho dos profissionais da escola, dos alunos no decorrer do ano letivo. E ainda, que
sejam as condições da Biblioteca, do Laboratório de Informática, da Sala de Apoio Pedagógico,
Sala de Recursos Multifuncionais, da Quadra Poliesportiva, do Parque Infantil e outros espaços
eficazes para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento das nossas
crianças. Que sejam realizadas as múltiplas tarefas que envolvem o cuidado e a educação, com o
olhar crítico do professor, sabendo este que tanto a escola quanto a secretaria de educação irão
dar a eles a base necessária para desenvolverem suas atividades com muito mais desenvoltura e
desprendimento.

Acredita-se que se as condições de trabalho forem boas, o desempenho
de todos também serão melhores. Na escola Profª. Dulcineia Cascão Barbosa é uma das escolas do
Município construída há alguns anos e que hoje necessita de adequações de seu espaço. Tendo em
vista que a sala de Atendimento Educacional Especializado esta numa sala improvisada, assim como
também a sala de apoio pedagógico. A quadra de esportes precisa ser concluída suas obras.

Biblioteca e videoteca tudo junto, espaço pequeno e inadequado, nosso parque infantil não existe
material todo detonado pelo vandalismo que a escola sofreu nos últimos anos, sala de informática
apenas cinco computadores funcionando. Não temos brinquedoteca nem refeitório bem como um espaço
adequado para recreação.

Que os procedimentos que visam à qualidade de vida e prevenção
de problemas de saúde dos professores e demais profissionais da unidade escolar uma ação efetiva
de todos os órgãos que estão ao alcance destes profissionais da educação e de responsabilidade da
Prefeitura Municipal de Rondonópolis.

Ào iniciarmos o ano letivo, o grupo de
profissionais da educação da nossa escola se reúne para planejarmos as ações e atividades a serem
realizadas no primeiro semestre, tais como: que projetos serão desenvolvidos no primeiro
semestre? Como fazer com os alunos que não alcançaram as habilidades da fase que cursa? O que
fazer após o ssem inicial? Como atenderemos as necessidades de aprendizagens de nossos educandos?
E assim, teremos um ponto de partida. Ao iniciarmos o segundo semestre, o grupo se organiza para
avaliar os trabalhos do I semestre e então traçar novas ações, novos caminhos. Reorganizamos os
trabalhos a serem desenvolvidos no segundo semestre. Quais projetos? Onde precisamos atacar mais
e melhor para obtermos resultados positivos? Quais habilidades nossos alunos ainda precisam
adquirir? E ao finalizarmos o ano letivo, o grupo faz uma avaliação geral de todo trabalho

	Prefeitura Municipal de Rondonópolis Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis	
	Secretaria Adjunta De Políticas Educacionais	

Página: 35/36

PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

realizado por todos na unidade escolar.

Pontos Positivos:

Projetos desenvolvidos e patrocinados pela SEMED de boa qualidade e que visam o bem estar de todos os profissionais municipais da educação de nossa cidade.

Pontos Frágeis:

Disponibilidade dos nossos profissionais em participar de projetos, como: "Cuidando da gente".

Falta de agilidade dos peritos em atender os funcionários com poucos dias de atestados médicos.

O que fazer para melhorar:

Escala de trabalho dos peritos compatível com as necessidades dos funcionários públicos;

profissionais da educação com um salário compatível com as suas necessidades para evitarem a dupla jornada de trabalho.

Validar Marco Operativo

Planejamento

Previsão de Receitas

Origem de Recurso:	PDDE - MAIS EDUCAÇÃO	Custeio:	12.708,00	Capital:	0,00
Origem de Recurso:	VERBA DE CUSTEIO	Custeio:	6.435,00	Capital:	0,00
Origem de Recurso:	PDDE	Custeio:	5.216,00	Capital:	1.304,00
SUBTOTAL:		Custeio:	24.359,00	Capital:	1.304,00
TOTAL:					25.663,00

Plano de Ações

Ação: AQUISIÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS					
Objetivo:					
Adquirir brinquedos pedagógicos para proporcionar aulas diferenciadas as crianças da modalidade educação infantil.					
Procedimento:	REALIZAR COMPRAS				
Responsável:	Maria de Fátima	Período:	01/02/2017 à 30/11/2017	Gera Custo?	SIM
Tipo de Despesa:	MATERIAL PEDAGÓGICO			CUSTEIO	
Programa/Projeto:					
Origem de Recurso:	PDDE	Valor:	2.730,00		
Ação: AQUISIÇÃO DE MATERIAIS ESCOLARES					
Objetivo:					
Adquirir um notebook e uma impressora para fomentar as atividades pedagógicas e de apoio pedagógico de todas as crianças e alunos atendidos em todas as fases atendidas.					
Procedimento:	REALIZAR COMPRAS				
Responsável:	Maria de Fátima	Período:	01/02/2017 à 30/11/2017	Gera Custo?	SIM
Tipo de Despesa:	EQUIPAMENTOS DE INFORMÁTICA			CAPITAL	
Programa/Projeto:					
Origem de Recurso:	PDDE	Valor:	3.260,00		
Ação: SERVIÇOS DE MANUTENÇÃO					
Objetivo:					
Pagar pelo serviço de confecção de cortinas para a sala 16, visando amenizar os efeitos do sol no quadro negro.					
Procedimento:	CONTRATAÇÃO DE MÃO DE OBRA				
Responsável:	Margarete	Período:	01/02/2017 à 30/11/2017	Gera Custo?	SIM
Tipo de Despesa:	MANUTENÇÃO DE ESTRUTURA FISICA			CUSTEIO	
Programa/Projeto:					
Origem de Recurso:	PDDE	Valor:	530,00		



PPP - ESCOLA 2017

RELATÓRIO PARA SIMPLES CONFERÊNCIA

Validar Planejamento

Consulta Planejamento

ORIGEM DE RECURSO	RECEITAS PREVISTAS		DESPESAS PLANEJADAS		SALDO DE PLANEJAMENTO	
	Custeio	Capital	Custeio	Capital	Custeio	Capital
PDDE - MAIS EDUCAÇÃO	12.708,00	0,00	0,00	0,00	12.708,00	0,00
VERBA DE CUSTEIO	6.435,00	0,00	0,00	0,00	6.435,00	0,00
PDDE	5.216,00	1.304,00	3.260,00	3.260,00	1.956,00	-1.956,00
TOTAL:	24.359,00	1.304,00	3.260,00	3.260,00	21.099,00	-1.956,00

Envio para Análise

ANEXOS

Anexo B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Rondonópolis-MT

UFMT - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO -
CAMPUS RONDONÓPOLIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O que dizem crianças de uma escola infantil brasileira sobre violência?

Pesquisador: GISLENE CABRAL DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 91312718.2.0000.8088

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.156.589

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de caráter etnográfico e abordagem qualitativa, que utilizará como estratégia para a coleta de dados a observação participante e o diário de bordo (portfólio) como instrumento de registro, a ser realizada com crianças da educação infantil, com idade entre cinco e seis anos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa é compreender as concepções de violência que as crianças pequenas constroem, por meio das relações que estabelecem na escola com outras crianças e com a professora, bem como identificar e analisar quais são os tipos de violências que elas vivenciam na escola.

Objetivo Secundário:

Mapear as condições em que acontecem conflitos entre as crianças;

Conhecer quais os tipos de violência presentes na escola de crianças pequenas;

Compreender em quais situações acontecem violência no ambiente da Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora descreve nos documentos em anexo à Plataforma Brasil:

"Riscos: Com base nos documentos do Comitê de ética em pesquisa, toda pesquisa gera riscos.

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055

Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA

CEP: 78.735-901

UF: MT

Município: RONDONOPOLIS

Telefone: (66)3410-4153

E-mail: cepcur@ufmt.br

UFMT - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO -
CAMPUS RONDONÓPOLIS



Continuação do Parecer: 3.156.589

Nesta, o que pode acontecer é a criança se emocionar ao descrever cenas ou episódios de violência do contexto social.

Benefícios:

Contribuir com políticas públicas voltadas para a prevenção de violência contra crianças;

Compreender como as crianças constroem suas concepções a cerca de violência."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de caráter etnográfico com foco no desvelar as concepções das crianças sobre violência no âmbito escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Recomendações:

No que se refere aos riscos, este Comitê de Ética em Pesquisa está diretamente ligado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e realiza apreciação ética pautada na legislação em vigência, neste caso, por se tratar de pesquisa voltada às ciências humanas e sociais, de modo a possuir metodologias próprias desta área com vistas à investigação de um fenômeno específico, sugere-se NOVAMENTE, à pesquisadora a leitura prévia da Resolução nº510 de 07 de abril de 2016.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu às pendências elencadas no parecer consubstanciado anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

A presente proposta foi aprovada no que concerne aos aspectos éticos. Caso haja mudança na proposta inicial, este CEP deverá ser informado, por meio de Emendas, via Plataforma Brasil. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados, semestralmente, para o CEP com vistas ao acompanhamento da execução do projeto, ao término deste, o pesquisador responsável deverá encaminhar o relatório final ao CEP, conforme as resoluções em vigência.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1065826.pdf	28/01/2019 13:58:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_marcado_correcoes.doc	28/01/2019 13:57:12	GISLENE CABRAL DE SOUZA	Aceito

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055

Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA

CEP: 78.735-901

UF: MT

Município: RONDONOPOLIS

Telefone: (66)3410-4153

E-mail: cepcur@ufmt.br

UFMT - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO -
CAMPUS RONDONÓPOLIS



Continuação do Parecer: 3.156.589

Outros	resposta_cep.docx	28/01/2019 13:56:24	GISLENE CABRAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_funcionarios.docx	28/01/2019 13:56:05	GISLENE CABRAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.docx	28/01/2019 13:52:41	GISLENE CABRAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_crianca.docx	28/01/2019 13:51:37	GISLENE CABRAL DE SOUZA	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_detalhado_gislene.doc	28/01/2019 11:21:42	GISLENE CABRAL DE SOUZA	Aceito
Outros	declaracao_compromisso_assinada_gislene.pdf	08/01/2019 01:19:42	GISLENE CABRAL DE SOUZA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	08/01/2019 01:17:10	GISLENE CABRAL DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	anexo_A_declaracao_projeto_gislene_doutorado.pdf	12/06/2018 10:59:56	GISLENE CABRAL DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	21/01/2018 11:36:29	GISLENE CABRAL DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RONDONOPOLIS, 20 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
SUELLEN RODRIGUES DE OLIVEIRA MAIER
(Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055

Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA

CEP: 78.735-901

UF: MT

Município: RONDONOPOLIS

Telefone: (66)3410-4153

E-mail: cepcur@ufmt.br