

## ATOS AGRESSIVOS E VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: análise de pesquisas do período 2000 a 2011

OLIVEIRA-DE-CARVALHO, Flaviana<sup>1</sup>  
FROTA, Ana Maria Monte Coelho<sup>2</sup>

**Resumo:** Na maioria das pesquisas sobre agressões e violências em instituições educacionais, são os jovens - agressores ou vítimas – que atraem a maioria dos olhares (ABRAMOVAY, 2005; CHARLOT, 2002, 2005; SPOSITO, 2001). Neste trabalho, investigamos a produção nacional do período de 2000-2011, realizada na área de Educação Infantil, tentando captar pesquisas que focaram na expressão de atos agressivos, detendo-se na prática de agressão de docentes contra as crianças. Procedemos a um levantamento bibliográfico usando o mecanismo de busca das palavras-chave “relação professor/aluno”, “interação”, “violência”, “agressão”, “afetividade” e “afeto”, nos sites da ANPEd, da SBPC e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Dos 676 trabalhos encontrados na área apenas 01 trata especificamente de violência e atos agressivos praticados por professores.

**Palavras - chave:** Educação Infantil. Violência. Agressão. Relação professor/ aluno. Afetividade. Afeto.

**Abstract:** In most research on aggression and violence in educational institutions the youths are - perpetrators or victims – what attracts most eyes (ABRAMOVAY, 2005; CHARLOT, 2002, 2005; SPOSITO, 2001). In this paper, we investigated the national production from 2000 to 2011, held in the area of early childhood education, trying to capture researches which studied the expression of aggressive acts, focusing on the practice of aggression by teachers against children. We conducted a literature data gathering using the search engine to look up keywords such as: "teacher/student relationship", "interaction", "violence", "aggression", "affectivity" and "affection" on ANPEd, SBPC and on the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) webpages of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT). Among the 676 studies found on the subject only 01 deals specifically with violence and aggressive acts committed by teachers.

**Keywords:** Early Childhood Education. Violence. Aggression. Teacher-student ratio. Affectivity. Affection.

<sup>1</sup> Flaviana da Silva Oliveira, mestranda em Educação Brasileira (Faculdade de Educação/UFC), sob a orientação da Professora Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota. Bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). E-mail: flavi.ana@msn.com

<sup>2</sup> Prof. Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Monte Coelho Frota, Prof.<sup>a</sup> Associada II do Curso de Economia Doméstica e do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. E-mail: anafrota@ufc.br

O presente artigo busca analisar a produção nacional, realizada na área de Educação Infantil, delimitada entre os anos de 2000 e 2011, na tentativa de captar pesquisas que tratem da expressão de atos agressivos de docentes contra as crianças. Neste intuito, procedemos a um levantamento bibliográfico na internet, junto aos sites da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), e, de forma complementar, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para melhor compreensão do que propomos, o texto está dividido em quatro tópicos: no primeiro momento, fazemos uma rápida discussão sobre o tema da agressão e da violência no âmbito escolar, de modo abrangente, tal qual apresentado por estudiosos do tema, sem considerar modalidades de ensino específicas, nem delimitar os atores a partir dos quais ela possa se manifestar. No segundo tópico, discutimos as concepções de criança, infância e educação infantil, como vêm sendo apresentadas na contemporaneidade, buscando justificar a necessidade de desvelar a ocorrência de agressividade e violência na Educação Infantil, em especial quando praticada pelos professores. A seguir, no terceiro tópico, descrevemos o procedimento para o levantamento dos trabalhos junto aos bancos de pesquisa. Finalmente, analisamos as informações provenientes do levantamento bibliográfico, na intenção de saber como se apresentam as pesquisas que tratam dessa temática, de forma específica na Educação Infantil. Além disso, nas considerações finais, fazemos algumas reflexões sobre o tema, introduzindo a necessária relação existente entre agressividade docente e prática pedagógica na Educação Infantil.

### **Agressão e Violência em Instituições Educacionais: alguns apontamentos**

As temáticas da agressão e da violência em ambientes de aprendizagem formal têm ocupado o palco das discussões entre os estudiosos e os profissionais da educação nas últimas décadas. São também cada vez mais comuns os casos de violência nas escolas apresentados pela mídia, especialmente na esfera pública, seja entre os próprios alunos, entre alunos e professores, e até entre pais e professores ou pais e alunos.

Apenas de forma ilustrativa, podemos mencionar notícias que vieram a público no ano de 2011 e no 1º trimestre de 2012, especificamente sobre casos de violência e agressão, no ambiente escolar, ou com sujeitos que nele se relacionam, apresentados no site do G1.com<sup>3</sup>, referentes à realidade brasileira. No período, 32 reportagens noticiaram 24 casos de agressão e violência na escola, partindo tanto de alunos contra alunos, como de alunos contra professores, pais contra professores e/ou gestores e de professores contra alunos. Além disso, algumas notícias (10) eram relacionadas ao debate e a medidas de combate à violência escolar. Nesta realidade apresentada, uma peculiaridade chamou nossa atenção: os tipos de violência que costumam vir a público. Das práticas de violência denunciadas, 21 delas são relativas a situações que culminaram em agressão física e 3 são de ameaças.

Reconhecemos que, na verdade, o número de casos apontados apenas por esse site, não revela a realidade completa da violência nas escolas brasileiras, pois existem muitos outros que não chegam ao conhecimento da sociedade, sendo tratados somente na esfera administrativa da escola.

A partir disso, fica muito clara a percepção de que, no campo do relacionamento entre os atores do processo educativo, há, por vezes, desarranjos, isto é, no desenvolvimento das interações surgem situações tensas que resultam em momentos com agressões, sejam físicas ou verbais (CHARLOT, 2002). Contudo, ainda é pouco o que se diz sobre isso.

Apesar do crescimento gradativo da produção acadêmica sobre a temática, conforme revelam as pesquisas que tratam a relação entre escola e violência, observamos que a maioria delas concentra-se no aluno como sujeito agressor/violento, especialmente os jovens (SPOSITO, 2001; CHARLOT, 2002).

Durante experiência como estudante de Pedagogia, por ocasião dos estágios em docência em escolas periféricas de Imperatriz-MA, Oliveira (2008) menciona a percepção de alguns desarranjos e casos de agressão, como os referidos pela mídia. Não raro, estudantes agrediam física e/ou verbalmente, tanto os colegas, quanto os professores e demais sujeitos escolares. Contudo, tal realidade tornou-se ainda mais curiosa ao perceber que, em algumas situações, os atos agressivos partiam não apenas dos alunos, mas também de alguns docentes, o que muito nos chamou atenção.

---

<sup>3</sup> Portal de notícias da Globo – [www.g1.com](http://www.g1.com)

Sobre isso, no trabalho coordenado pela UNESCO intitulado “Cotidiano das escolas: entre violências”, Abramovay (2005, p. 30) afirma:

O cenário que se cria é de escolas onde nem sempre as relações sociais são amistosas e harmônicas e onde os alunos e professores não se unem em torno de objetivos comuns. Ao contrário, a convivência na escola pode ser marcada por agressividade e violências, muitas vezes naturalizadas e banalizadas, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem.

Quando o processo ensino-aprendizagem é comprometido, tem-se, conseqüentemente, uma frustração da função da escola. Tal perspectiva nos abre uma necessidade de, ao discutir sobre a relação entre violência e escola, refletir também sobre qual é o papel da escola na nossa sociedade.

Entendemos que as instituições educacionais – incluindo-se, também, a creche e a pré-escola – são lugares privilegiados das interações sociais e de busca da construção de saberes e, por isso mesmo, abrigam em si convivências e socialização da cultura construída socialmente pelo homem; este é o caráter de instituição (escolar) historicamente contextualizada de que trata Oliveira (2003). Neste processo, o professor – mas não só ele – atua como mediador entre os alunos e a cultura escolar. Além da cultura material, a aquisição dessa cultura inclui os modos de ação, os papéis, os comportamentos e até mesmo a forma de manifestar as emoções e sentimentos, que variam de uma sociedade para outra.

Pensamos a escola como local de socialização, construção de saberes e de aquisição da cultura humana e escolar, elaborada ao longo dos anos. Tendemos a pensar na sala de aula como o local para as interações saudáveis, para as atitudes respeitadas e sem coerção. Nesta mesma perspectiva caminham os pensamentos de Abramovay e Rua (2002, p. 92), ao analisarem a violência escolar:

[...] este é um fenômeno preocupante tanto pelas seqüelas que diretamente inflige aos atores partícipes e testemunhas como pelo que contribui para rupturas com a idéia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo por excelência do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

Quanto à violência, Abramovay (2005) considera difícil a tarefa de conceituá-la, haja vista sua natureza dinâmica e mutável. Tal natureza acompanha o dinamismo próprio dos fenômenos sociais e, portanto, modificam-se suas representações e significados, na medida em que as sociedades também se transformam. Aliás, o conceito de violência é relativo, não apenas do ponto de vista histórico, mas também depende da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores.

Para melhor compreensão dos termos aqui explorados (violência, agressão, agressividade), elegemos as contribuições de Charlot (2002, 2005), referente aos tipos de Violência Escolar. Segundo o autor, não há como falar de agressão sem falar de violência, visto que os termos são usados indiscriminadamente como sinônimos. Do seu ponto de vista, a violência pode povoar todas as dimensões escolares sob as mais diversas faces, sendo classificada em violência *à*, *na* e *da* escola. Exemplificando: um aluno que depreda o patrimônio escolar está praticando violência *à* escola; um conflito com agressão física ou verbal entre alunos configura-se como violência *na* escola; e, por fim, um representante da instituição escolar que usa de palavras vexatórias ou agride fisicamente um aluno, está sendo representante de uma violência *da* escola. Além disso, um mesmo exemplo pode se enquadrar em mais de um tipo de violência, se considerarmos que um aluno venha a ser agredido por um professor. Neste sentido, ele está recebendo violência *da* e *na* escola.

Segundo o dicionário português, agressão vem do latim *agressione*, e quer dizer ação de agredir, ataque, pancada, ferimento, insulto, ofensa, provocação (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1993).

Para complementar essa concepção de agressão, percebemos em Charlot (2005, p. 21) uma diferenciação importante: “[...] Enquanto a agressividade é uma disposição, o conflito é uma situação, a agressão é um ato. Etimologicamente, é o ato pelo qual se invade o espaço privativo (físico ou psíquico) do outro, para agredi-lo.”. A agressão implica, assim, uma brutalidade física ou verbal praticada contra o outro.

Ainda, segundo o mesmo autor, toda agressão é violência, na medida em que faz uso da força, do poder, da dominação. Acredita ser uma ilusão a crença na possibilidade de extinguir a agressividade e, conseqüentemente, a agressão e o conflito, especialmente se considerarmos os modos como a agressividade sublimada pode ser socialmente aceita e até valorizada nos esportes e em situações competitivas em geral. Na realidade, o que importa realmente é saber quais são as formas de expressão legítimas ou aceitáveis do

conflito e da agressividade e saber “regulá-los pela palavra e não pela violência – ficando bem entendido que a violência será bem mais provável na medida em que a palavra se tornar impossível” (CHARLOT, 2002, p. 436).

Não se trata de denunciar apenas os alunos como agressores, mas pensar em como a escola pode não tornar seus procedimentos como mais uma expressão de violência, tanto institucional, como simbólica. Para Charlot (2002), se os jovens são vistos como agressores, não se deve perder de vista que também são vítimas, muitas vezes, esmagados por essa violência e pelos modos violentos de tentar solucioná-la.

Todavia, acontece, muitas vezes, de esse ser o modo de tratar os conflitos. Em muitas escolas, alguns atos nem são considerados como violência ou manifestação agressiva, assim como as respostas a esses atos, construindo-se um clima de tensão contínua e corriqueira.

Para a escola, a violência não é vivida, muitas vezes, como um ato de agressividade, e sim como o modo habitual e cotidiano de ser tratado e de tratar o outro. O fenômeno passa a ser institucionalizado, comum, banalizado, assim como a violência que entra no nosso cotidiano (ABRAMOVAY, 2006, p. 8).

Nas pesquisas realizadas pela autora referida acima, aparecem os docentes também como autores de agressões e xingamentos que desqualificam seus próprios alunos e que, no entanto, tendem a negar que podem ser agentes agressores, tentando atenuar a relevância desses acontecimentos. Isso é muito sério, pois tal prática desqualifica totalmente o papel formador da escola, tal qual colocado anteriormente.

Abramovay (2006) demonstra que há escolas em que há desprezo e intolerância, nas quais se apresenta um padrão de socialização baseado em preconceitos de ordem social e racial, grosserias e desestímulos à aprendizagem, isto é, se configuram como locais de “anti-educação”, ao passo que não há diálogo produtivo entre professores e alunos.

O que acontece, muitas vezes, é o estabelecimento de uma relação assimétrica e tensa em que, por meio de abuso de poder, os adultos assumem posturas rígidas e “adulocratas”, mesmo em situações em que, aparentemente, os alunos não estão sendo agressivos ou desafiando a autoridade docente. Assim,

existe no discurso desses professores uma visão autoritária, em que os docentes fazem profecias negativas sobre o futuro de seus alunos, ao

prever que, profissionalmente, eles serão “empregadas domésticas”, “ajudantes de pedreiro”, minando seus sonhos de futuro e expectativas (ABRAMOVAY, 2006, p. 17).

Quando citamos o exemplo do professor que agride o aluno, apresenta-se-nos, de imediato, a sensação de incoerência entre esse tipo de violência e o papel social da escola. Isto é, a escola deveria permitir a construção de saberes, partindo das relações entre os sujeitos de seu convívio, e não violar a possibilidade de crescimento pessoal.

Por mais absurdo que pareça pensar na escola como geradora de violência, revelando-se como instrumento de agressão física ou psicológica, vemos que esta realidade é cada vez mais descortinada. Deste modo, as humilhações, o castigo e a cultura abusiva (exercício da autoridade) são frequentemente usados como forma de solucionar os conflitos emergentes, gerando um clima de tensão na sala de aula. Muitas vezes as práticas de atos agressivos e violentos não são consideradas como tal, mas como elementos colaboradores da educação escolar.

De acordo com Charlot (2002), muitos professores, e a sociedade em geral, pensam que a violência é um fenômeno recente, que teria surgido em meados dos anos 1980 e se desenvolvido nos anos 90. No entanto, o autor aponta casos de violência na escola ainda no século XIX, por meio de explosões em escolas de 2º grau, que culminaram em prisões de estudantes envolvidos.

Na verdade, a escola já foi palco de muitas agressões e violência, não apenas entre os alunos, mas da própria instituição contra seus alunos. Todavia, em seus primórdios, tais atos não eram considerados como um problema, como as práticas educativas a que o Brasil teve acesso por meio da educação jesuítica. A educação dada pelos jesuítas no Brasil, sugere Charlot (2002), em nada se diferencia daquela que nasceu juntamente com a disciplina eclesiástica na Europa. A distinção entre as duas seria somente o público-alvo. No caso brasileiro, os jesuítas dedicaram-se à educação, além dos filhos dos colonizadores, aos indígenas, no intuito de catequizá-los, tornando-os filhos de Deus. Foi sob esse sentimento, de “guardar espiritualmente”, que as ordens religiosas orientaram suas práticas de ensino e divulgavam aos pais suas responsabilidades, perante Deus, pela alma e pelo corpo de suas crianças.

Conforme Ariès (2011), foi a família e a escola que subtraíram a criança da sociedade dos adultos e puseram-na num regime disciplinar cada vez mais rigoroso,

chegando gradativamente, nos séculos XVIII e XIX, ao enclausuramento. O zelo da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores restringiu a criança à escola, tirando-lhe aquela liberdade de que ela desfrutava no mundo adulto. Deste modo, “Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas” (ARIÈS, 2011, p. 195).

Justificadas em nome da educação e da salvação da alma, as práticas educativas nos primórdios da escola contavam com o recurso de atos coercitivos e de violência, não sendo esse fenômeno (o dos atos agressivos por docentes e da violência escolar) uma novidade contemporânea. No entanto, não se pode perder de vista que, outrora, essas práticas nem eram consideradas como violentas, apresentando-se a nós a complexidade desse conceito.

Para Charlot (2002), voltamos a afirmar, a violência nas escolas não é um fenômeno novo. O que há de novo são as formas de manifestações que ela tem assumido. Percebemos que tanto a agressão como a violência ocorrem no cenário das relações entre os sujeitos, mesmo dentro da instituição escolar. Contudo, pouco se fala delas quando a vítima é o aluno e, mais especificamente, a criança de pouca idade, que frequenta programas de Educação Infantil.

Assim, é nessa perspectiva que se concentra o interesse desse trabalho. Buscamos refletir sobre a prática de atos de violência e atos agressivos do professor de Educação Infantil sobre seus alunos. Mas quando falamos de criança, infância e Educação Infantil, tratamos de quem? Qual a concepção de criança, infância e Educação Infantil que embasa as práticas de educação da criança até os seis anos de idade? Necessário introduzir esta discussão, para depois adentrarmos no levantamento feito nos bancos de dados já referidos. É disso que passaremos a tratar agora.

### **Criança, Infância e Educação Infantil no Brasil: reflexões necessárias**

A partir de estudos feitos por diferentes campos de conhecimento, tais como a sociologia, história, filosofia, antropologia, psicologia e filosofia da infância, dentre outros, consideramos uma tese irrefutável a afirmação de que não se pode falar de infância ou criança a partir de uma perspectiva única, com características a-histórica e essencialista (SARMENTO; GOUVEIA, 2008). Ao invés disso, é necessário afirmar que a infância é



um tempo de vida da criança, construída a partir das relações com os outros, sempre em contextos particulares (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; VASCONCELOS; SARMENTO, 2007).

Dahlberg, Moss e Pence (2003), sob uma perspectiva pós-moderna, consideram a criança como co-construtora de conhecimento, cultura e identidade. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p. 16), “estes autores conceptualizam a criança como participante activa e co-construtora de significados, possuindo agência para levar a cabo tal participação”. Isso significa pensar que a criança é competente para pensar, compreender e refletir, dando respostas que devem ser levadas a sério na participação social. As autoras também fazem questão de defender que a competência comunicativa da criança aumenta na medida em que ela é respeitada como pessoa.

Enquanto campo de saber, a sociologia da infância propõe como seu objeto de estudo a criança, compreendida como ator social, e a infância, assumida como categoria social do tipo geracional (SARMENTO; GOUVEIA, 2008). Avesso à invisibilidade infantil, seja cívica ou científica, além da definição de criança centrada na negatividade, os autores propõem pesquisas e estudos que estejam atentos à complexidade da existência da vida concreta das crianças. Assim, defendem uma ciência

capaz de combinar os vectores da socialização (horizontal e vertical, realizada entre pares e com os adultos) com os da subjetivação, o grupo geracional na sua existência histórica concreta com a criança actor e autor na sua história singular de vida, o que é comum à infância com a diversidade das possibilidades sociais da existência. Uma ciência, em suma, que resgate a voz das crianças não pode deixar de ser desconstrucionista das imagens estabelecidas e suficientemente atenta para impedir a cristalização em novas imagens redutoras (p. 45).

Ariès (2011) inaugurou uma perspectiva nova da compreensão da infância como categoria socialmente construída, sendo seguido por uma infinidade de estudiosos, tais como Stearns (2006) e Heywood (2004). No Brasil, pesquisadores como Priore (2010), Rizzini (2004), dentre outros, têm se dedicado a estudar a história da infância e da criança brasileira. A história da criança e da infância tem sido re-contada, existindo uma preocupação em inserir a criança neste processo, como sujeito histórico.

Fazer antropologia, afirma Cohn (2005, p. 9), “é tentar entender um fenômeno em seu contexto social e cultural”. Assim, já desde a década de 20, os antropólogos vêm

estudando a infância em suas peculiaridades e distintos contextos. A partir dos anos 60, os estudos vêm tomando a cultura como um dado simbólico, acionado por atores sociais que dão sentido à sua experiência.

Partindo de uma perspectiva crítica, Kramer (1997) assinala a ruptura da Psicologia do Desenvolvimento com a vertente mecanicista da ciência positivista, enfatizando a crítica à visão naturalizante, biologizante, universalista e abstrata da concepção de criança e de infância, que atravessam as teorias de desenvolvimento divulgadas até os anos setenta do século passado. Apresenta, como contraposição, a criança como sujeito da própria história, produzida e produtora de cultura. Dentro desta perspectiva, Vasconcellos e Sarmiento (2007), por exemplo, se negam a ver a criança como fazendo parte de uma categoria genérica, na qual a incompletude e a imaturidade sejam as características basilares. Acredita que uma das causas da invisibilidade da criança se faz pela segmentação da vida em etapas cronológicas, naturalizadas, e não como construção social. Vasconcelos e Sarmiento (2007) apresentam alguns dos marcos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento da criança na perspectiva sócio-interacionista, as quais reforçam a indissociabilidade homem-mundo. É neste caminho que a Psicologia do Desenvolvimento vem se constituindo na contemporaneidade: afirmando a interação homem-mundo social.

Na contemporaneidade, a criança tem conseguido demarcar um campo de pertencimento social, mesmo que ainda se faça necessário fincar mais raízes. No entanto, como é possível perceber, muitos campos diferentes de saberes têm se preocupado em entregar à criança seu estatuto de competência. O campo da Pedagogia tem, nas últimas décadas, privilegiado o estudo e o trabalho voltado para a criança e a Educação Infantil. Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p. 33) defendem a pedagogia da participação, que “credita à criança com criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa actividade compartica”.

Também a filosofia, tão bem representada por Koan (2004 e 2007) e Agamben (2005), vem discutindo a aproximação entre estes campos. Suas reflexões chegam quase ao mesmo lugar: a infância precisa dizer-se, para ser. Isso significa que cada vez mais a filosofia abre espaço para o olhar sobre a criança como ser capaz de falar.

Na perspectiva defendida por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), a investigação acerca das características da criança e da infância, por muitas décadas, foi atravessada por

um viés adultocêntrico, que duvidava da capacidade cognitiva e social da criança expressar percepções, opiniões e crenças. Contudo, a Pedagogia do final do século XIX e século XX “permite contactar com uma herança rica e diversificada no que respeita ao encarar a criança como ser participante” (p. 33). Fala-se, agora, de uma pedagogia da participação, que se contrapõe à pedagogia transmissiva, que se caracteriza, no dizer das autoras, avessa à assunção da criança com direitos e competência.

Deste modo, Oliveira-Formosinho e Lino (2008, p. 70), afirmam que “observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação sobre os contextos de vida da criança”, incluindo o ambiente escolar e sobre o que pensam e sentem as crianças inseridas nesses contextos. Tal realidade nos leva a indagar a possibilidade de construção de um espaço democrático dentro da Educação Infantil, espaço este, possibilitador de uma educação centrada na participação. Se esse ambiente educativo se configurar num espaço atravessado por violência e agressões, seria isso possível?

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento norteador das práticas educativas com crianças até 5 anos de idade, a educação voltada para crianças pequenas configura-se como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (p. 12).

Produto de um longo percurso de lutas, conquistas e aprendizagens, a Educação Infantil hoje é considerada a primeira etapa da educação, enfatizando a concepção de criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

Baseadas em três princípios, ético, político e estético, as diretrizes buscam o crescimento da criança-cidadã, seu desenvolvimento integral. Para tanto, a mediação feita pelo professor é fundamental no sentido de atingir o objetivo da sua proposta pedagógica:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 18)

Mais uma vez voltamos-nos para pensarmos a possibilidade de se fazer cumprir o que sugerem as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil se a ocorrência de violência e agressões existirem nas instituições. Preocupa-nos que este tema não seja muito estudado e que não exista uma discussão aberta e clara sobre a existência de violência, por vezes não só física, mas simbólica, com bebês e crianças pequenas. Tais questionamentos nos levaram a fazer esta pesquisa, que agora passamos a descrever.

## **O que se diz sobre violência e agressão na Educação Infantil: percurso metodológico, análise e discussão**

As informações que serviram de base para a escrita desse tópico foram acessadas nos sites da ANPED, da SBPC, e da BDTA<sup>4</sup>. Para tanto, elegemos, inicialmente, na ANPED, o Grupo de Trabalho (GT) 07: “Educação das crianças de 0 a 6 anos”, e na SBPC a área de “Educação Infantil”, contabilizando o total de trabalhos apresentados.

No banco de dados da SBPC, as buscas restringiram-se aos anos de 2004 a 2011, visto que não estão disponíveis para consulta os resumos dos trabalhos apresentados entre 2000 e 2003. De modo a filtrar as pesquisas para o nosso interesse em questão, refinamos a busca, usando como palavras-chave “relação professor/aluno”, “interação”, “violência” e “agressão”.

A busca na BDTD deu-se, inicialmente, com a inserção da expressão “Educação Infantil” no campo “Assunto”. Logo em seguida, no campo “Resumo”, de modo que o

---

<sup>4</sup> Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED);  
Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC);  
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

volume de trabalhos foi um pouco maior que na primeira busca. Optamos por sondar os resultados da busca no último campo. Além disso, para uma busca avançada, escolhemos a opção de país: “Brasil”; grau: “Dissertação” e “Tese”; ano de defesa: a partir de “2000” e/ou até “2011”. Acreditamos que as entidades escolhidas, por serem de abrangência nacional, possibilitam o acesso a um recorte do que a academia tem produzido em todo o país.

Percebendo não haver certo volume de trabalhos que contemplasse especificamente nossa busca relacionada à temática geral de Agressão e Violência na Educação Infantil, ampliamos a busca inserindo as palavras “afetividade” e “afeto”, nas três entidades. Dessa forma, alcançamos um número maior de trabalhos.

Acrescentamos afetividade a afeto, tomadas como palavras descritoras na nossa busca, por acreditarmos que as emoções são parte constituinte da vida afetiva e que, ao contrário do que por muito tempo se acreditou (ARANTES, 2002), não pode ser considerada de forma dissociada da dimensão cognitiva. Vygotsky (1998), por exemplo, afirma que a separação entre afeto e intelecto consiste numa das grandes dificuldades da psicologia tradicional.

Wallon (2007), por sua vez, esboça uma teoria da pessoa completa, na qual o homem é concebido em seus conjuntos funcionais motor, afetivo e cognitivo. Delineia a afetividade em três momentos: emoções, sentimentos e paixões. Embora esses termos sejam comumente usados como sinônimos torna-se necessário compreender suas distinções.

Por afetividade, entende-se a capacidade, isto é, a disposição do ser humano de ser afetado pelo outro e pelo meio no qual está inserido. Isso ocorre devido a sensações de tonalidades positivas ou negativas que, de acordo como se manifestam, podem se inserir em um dos três momentos.

A *emoção* é a expressão corporal da afetividade, sendo percebida a partir das suas manifestações no orgânico e possui um poder contagioso (ex.: raiva, medo, alegria, etc.). O *sentimento* aciona a atividade representacional e funciona como regulador da ativação fisiológica das emoções. Para sua expressão, pode-se usar de mímica ou da linguagem e o adulto tem maiores recursos para isso, pois “observa, reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2009, p. 18). Finalmente, a *paixão* configura-se na ativação do autocontrole

como pressuposto para dominar uma circunstância. “A paixão pode ser intensa e profunda na criança. Mas com ela aparece a capacidade de tornar a emoção silenciosa.” (WALLON, 2007, p. 126).

Sabemos que os atores escolares estão inseridos em múltiplos meios, afetando-se uns aos outros, tendo suas histórias construídas a partir da mediação de outras pessoas. Todavia, estão estrategicamente juntos. Neste sentido, cada um é afetado pelo outro e pelo contexto de inserção. A sala de aula, espaço dentro do microsistema escola, funciona como uma “oficina de relações”, espaço de (re)construção de convivências, afirma Oliveira (2008). É neste espaço que professores e alunos experimentam emoções tanto positivas quanto negativas.

Antes de iniciar o levantamento propriamente dito, tivemos acesso a dois trabalhos que muito nos chamaram a atenção. O primeiro foi o de Sposito (2001), no qual a autora fez um levantamento de pesquisas sobre a produção acadêmica relacionada ao tema “violência escolar no Brasil”, entre os anos de 1980 e 1998. Chegou ao número total de 8.667 pesquisas, entre 1980 e 1998, por Programas de Pós-Graduação em Educação. Contudo, somente nove destas pesquisas detiveram-se a investigar o tema da violência escolar.

O segundo estudo a nos despertar atenção foi a pesquisa de doutorado, ainda em andamento, de Carlindo (2011)<sup>5</sup>. No artigo intitulado “Atos agressivos físicos e verbais cometidos por professores contra seus alunos: um estudo a partir de histórias de escolarização”, Carlindo aborda a violência por professores e professoras, a partir da fala das vítimas. A pesquisadora trabalha com relatos de professores em formação, que contaram suas histórias de escolarização. Os sujeitos de pesquisa eram alunos/as da Disciplina de Didática II, do curso de Pedagogia da UNESP-Araraquara, durante os anos de 2004, 2007 e 2010. A partir dos relatos, a autora delineia que uma das estruturas do *habitus*<sup>6</sup> profissional de professores/as brasileiros é a violência contra seus alunos; as situações didático-pedagógicas que são acompanhadas de violência física ou verbal; os

---

<sup>5</sup> A autora apresentou parte de seus resultados de pesquisa no X Congresso Nacional de Educação – Educere e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, realizado em Curitiba de 7 a 9 de novembro de 2011.

<sup>6</sup> O conceito de *habitus professoral* é inspirado em Bourdieu e está relacionado à estruturação, regulação e regulamentação das ações cotidianas de professores. Trata-se da estruturação das práticas de ensino, concernentes às representações construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e que constituem o modo de ser professor (CARLINDO, 2008).

níveis de ensino em que ocorreram o maior número de violência e de que tipo é (física ou verbal), bem como o gênero dos agressores e de suas vítimas.

A maior colaboração do trabalho de Carlindo (2011), para nós, diz respeito a um de seus resultados parciais: a identificação, nas falas dos professores investigados, da prática de agressão contra crianças de pouca idade. Afirmo a pesquisadora: “justamente, nesse período, na Educação Infantil, que identificamos maior número de agressões físicas por parte do professor” (p. 1837).

Cabe a nós perguntar: Por que, então, há tão pouca produção acadêmica sobre o assunto? Ou ainda: Como os professores percebem essas agressões? Quais são suas concepções e as concepções das crianças sobre agressividade e violência?

No intuito de analisar as concepções e atitudes de professores quanto à queixa de agressividade infantil, Souza e Castro (2008) buscaram observar junto a 15 professores de escolas públicas de São Paulo, as manifestações dos docentes consideradas agressivas, bem como as estratégias adotadas para manejar os conflitos e as formas de controle consideradas ideais. A pesquisa revelou cinco categorias a partir das concepções dos professores: atitudes agressivas (das crianças), estratégias de manejo adotadas, características do aluno bem adaptado, características do professor “bem adaptado” e características do professor agressivo. Para os sujeitos desta pesquisa, um professor agressivo é aquele que agride verbalmente, que tem uma postura egoísta, que agride os alunos fisicamente e que tenha uma postura intolerante. De acordo com os pesquisadores, a postura egoísta é representada pela falta de compromisso com a docência, por meio de ausências, não oferecimento de conteúdo e não envolvimento.

Na tentativa de continuarmos nossas reflexões sobre o tema, retomamos nosso levantamento das pesquisas que tratam deste assunto. Deste modo, após as buscas nos anais dos eventos citados, constituímos um banco de dados com os trabalhos relacionados à temática central de violência e agressão na Educação Infantil, que apresentamos a seguir. Os trabalhos encontrados no período delimitado perfazem um total de 676 estudos. Deste total, temos que 252 deles foram encontrados no GT 07 da ANPEd; 104 , na área de Educação Infantil da SBPC; e o restante, 263 dissertações e 57 teses, encontrados na base BDTD. Do total, apenas 48 continham as palavras-chave que elegemos nas buscas: “relação professor/aluno”, “interação”, “violência” e “agressão”, “afetividade” e “afeto”.

A variação das quantidades, ano a ano, é informada no quadro a seguir:

**Quadro 01:** Trabalhos publicados referentes às Reuniões Anuais da ANPEd e da SBPC na área de Educação Infantil, que mencionam aspectos relativos à Violência e Agressão na etapa: períodos e quantidades.

PERÍODO	ANPEd*			SBPC			BDTD*		
	Pesquisas em Educação Infantil	Pesquisas contendo uma ou mais palavras-chave**	Pesquisas sobre agressão ou violência de professor na EI	Pesquisas em Educação Infantil	Pesquisas contendo uma ou mais palavras-chave	Pesquisas sobre agressão ou violência de professor na EI	Pesquisas em Educação Infantil	Pesquisas contendo uma ou mais palavras-chave	Pesquisas sobre agressão ou violência de professor na EI
2000	20	7	0	-	-	-	2000 a 2011		
2001	20	0	0	-	-	-			
2002	16	1	0	-	-	-			
2003	15	0	0	-	-	-			
2004	28	0	0	9	0	0			
2005	26	1	0	18	2	0			
2006	26	4	0	11	0	0			
2007	23	3	0	4	1	0			
2008	21	0	0	18	2	0			
2009	21	1	0	12	0	0			
2010	17	0	0	18	2	0			1
2011	19	0	0	14	0	0			
<b>TOTAL</b>	<b>252</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>104</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>320</b>	<b>24</b>	<b>1</b>

\*Compreende os trabalhos e pôsteres do GT 07

\*\*Apenas trabalhos relativos à Educação Infantil

\*\*\* A BDTD não permitiu a busca geral ano a ano individualmente, mas na forma “Ano da defesa:” “de” (ano) até (ano) apresentando todas as pesquisas compreendidas no período solicitado.

Como se pode ver no Quadro 01, o maior número de trabalhos na área de Educação Infantil foi localizado na BDTD (320), entre teses e dissertações, dos quais apenas 24 (7,5%) apresentam as palavras-chave que elegemos para a busca. Do total de trabalhos apontados, apenas o trabalho de Cera (2010) tratou de forma bem específica



sobre a violência na Educação Infantil, praticada por professores, muito embora a discussão não ficasse clara a partir do título. Já no trabalho de Lima (2008) encontramos um estudo sobre o posicionamento da Educação Infantil diante da violência doméstica contra a criança. Mas atentemos para o trabalho de Cera.

Na dissertação de mestrado intitulada “A convivência nos CEIS: implicações para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas”, Cera (2010), movida por inquietações semelhantes às nossas, no que diz respeito ao tratamento dedicado pelos professores às crianças da Educação Infantil – por vezes com agressões verbais, hostilizações e humilhações – buscou analisar se a convivência nas salas de berçário da rede pública de Itajaí-SC contribui para se constituírem em contextos de desenvolvimento saudável de bebês e crianças pequenas. O estudo foi feito por meio de observação participante em três salas de Berçário I e três salas de Berçário II, em três instituições. Olhemos para uma fala da autora:

Em algumas salas, as crianças estão sofrendo graves violências, seja ela emocional, que fere sua auto-estima, onde os educadores são hostis, xingam, humilham e ridicularizam os pequenos, seja ela na forma da violência física, onde além da agressão do corpo, há negligenciado as necessidades mais fundamentais do ser humano como beber água e ter um espaço digno para se desenvolver, e ainda a violência simbólica, que emerge da falta de estimulação para as crianças se desenvolverem, a dura indiferença às necessidades dos pequenos e a falta de autonomia que é destinada a eles (CERA, 2010, p. 174).

A pesquisadora chegou à conclusão de que, dos tipos de violência observados, a que mais se manifesta é a violência emocional, que, sem deixar marcas no corpo, deixa traços indelévels na subjetividade e na autoestima.

Dos 252 trabalhos coletados na ANPEd, 17 (1,48%) apresentam as palavras-chave que elegemos para a busca. Já na SBPC, do total de 104 trabalhos, apenas 7 (0,14%).

Entre os temas abordados, segundo o nosso interesse, a temática da “relação professor-aluno”, denominada em alguns trabalhos como “relação adulto-criança”, “interação”, “relações interpessoais”, ou “relações sociais”, apontam para a reflexão de que a criança se desenvolve no cerne dessas relações, tanto com seus professores, quanto com seus pares e demais sujeitos de seu convívio (MARTINS FILHO, 2005; CARVALHO, 2006). Nesta perspectiva, as crianças são “sujeitos ativos das/e nas

relações sociais, receptoras, reprodutoras e produtoras de cultura” (OLIVEIRA, 2002, p. 8).

Relatando a experiência de duas pesquisas<sup>7</sup>, Cruz (2003) fala sobre a importância de ouvir as crianças sob a premissa de que esta é competente para falar sobre as suas percepções e sobre os seus sentimentos em relação à sua experiência educativa. Com tais estudos, a pesquisadora chega à compreensão, entre outras coisas, de que: a) essas crianças se sentem ameaçadas de castigos sempre que não correspondem ao que deveriam saber; b) têm bastante clareza sobre as expectativas da professora em relação a elas, isto é, sabem que ela gosta que elas “se comportem bem”, que façam as “tarefinhas”, comam “sem bagunça” e que se aborrece quando desobedecem ou brigam; c) parecem ver esse controle com naturalidade ao relatarem sem reclamações que “a professora briga e bota ‘tudim de castigo’”, numa atitude aparente de terem assimilado a ideia de que precisam “se comportar direito” e merecem ser punidos quando isso não acontece (CRUZ, 2003).

Analisando a compreensão que as crianças têm dos papéis dos professores, Oliveira-Formosinho e Lino (2008), acreditam que elas são competentes para interpretar o que se passa nos contextos educacionais, descrevendo e avaliando os papéis desempenhados pelos professores. Importante também referir-se a Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil, realizada no Brasil, em 2004. Construída a partir da compreensão da criança competente, da Educação Infantil como “construção coletiva de adultos e crianças em um dado tempo e espaço” (BRASIL, 2006, p. 15), e da necessária qualidade na educação de crianças pequenas, teve como objetivo colher dados sobre as percepções acerca da qualidade na Educação Infantil, a partir das vozes das crianças e adultos inseridos nas instituições (creches e pré-escolas), e fora delas (CRUZ, 2008).

Apesar da diversidade de dados encontrados, na maioria das instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, registrou-se filas de espera no acesso das crianças aos programas, os prédios não tinham condições mínimas de espaço e salubridade, e evidenciou-se a ausência de brinquedos e projetos pedagógicos que norteassem as práticas das professoras. Verificou-se, além disso, que muitas das crianças convivem com adultos

---

<sup>7</sup> Em uma, buscou entender a trajetória das representações de escola de um grupo de crianças ao longo de sua primeira experiência escolar na 1ª série do ensino fundamental e na outra objetivou captar quais as percepções e desejos das crianças acerca da creche comunitária.

que têm nível muito baixo de escolaridade, evidenciando a necessidade da implementação de “políticas e ações de orientação e supervisão pedagógicas, que privilegiem programas e cursos de formação continuada para as equipes de educação de adultos nas comunidades”. (BRASIL, 2006, p. 107).

Outro estudo, ainda em fase de conclusão, está sendo realizado na Universidade Federal do Ceará (NDC – Núcleo de Desenvolvimento da Criança), com o objetivo de analisar a qualidade da Educação Infantil na Perspectiva das Professoras, das Crianças e suas Famílias. Crianças de quatro e cinco anos de uma escola de Educação Infantil foram entrevistadas através de uma história para completar e de desenhos com estórias. Constatou-se que, nas estórias criadas a partir dos desenhos, as crianças incluíram muitas referências aos papéis das professoras e revelaram muitos sentimentos em relação a elas. Ou seja, muitos estudos vêm sendo feitos explicitando a importância da relação criança-professor, a importância da mediação entre a díade e, principalmente, a competência da criança em avaliar a professora. No entanto, pouco pode se dizer acerca da agressividade em sala de aula, quando vem do professor, por ser um tema difícil de se falar. Difícil, mas necessário.

Outra temática analisada na nossa pesquisa foi a da “Afetividade” que, de maneira geral, é dimensão indissociável do desenvolvimento biológico e cognitivo, havendo a necessidade de compreender os sujeitos como completos e indivisíveis (ALVES, 2006). O aspecto afetivo, na verdade, está intrinsecamente inserido na dinâmica das relações entre os sujeitos.

O trabalho de Borba e Spazziani (2007) merece destaque ao trazer reflexões sobre a temática da afetividade no contexto da Educação Infantil, a partir das concepções de 60 (sessenta) docentes de uma rede municipal do interior de São Paulo. Fundamentadas nas teorias wallonianas e vygotskyanas, as autoras consideram o professor como elemento chave no processo de ensino-aprendizagem, considerando-o como “o outro” mediador, na medida em que planeja as aulas, organiza todos os espaços, disponibiliza materiais, promove e participa das brincadeiras. Das 60 professoras, 40 consideram afetividade como a manifestação de sentimentos positivos. Segundo as autoras essa concepção talvez esteja relacionada à expressividade corporal com que a criança se comunica nesta etapa, pois aceita muito bem afagos e toques físicos; ou ainda, como resquício do histórico das

instituições de Educação Infantil como Jardins de Infância, em que as crianças são vistas como plantinhas que as jardineiras (docentes) deverão regar com carinho.

Para além da compreensão senso-comum de afetividade, surgem nas falas das docentes outros elementos: a) a afetividade é inerente aos contextos relacionais, inclusive entre professor-aluno; b) a afetividade contribui para a apropriação de novas aprendizagens e o professor é mediador nesse processo; c) a prática afetiva “nor-teia o desenvolvimento do aluno, em especial de sua personalidade, auxiliando na formação de seu caráter” (BORBA, SPAZZIANI, 2007, p. 11); d) as posturas assumidas pelo professor são manifestações de afetividade; e) contrária à visão unicamente positiva da afetividade, surge a tímida ideia de que ela engloba manifestações de tonalidade positiva, mas também negativas; f) demarcar os limites infantis é também importante; g) a afetividade também está relacionada a processos expressivos e reações orgânicas.

Dos pontos levantados pelas docentes, nos chama atenção o reconhecimento (diga-se, por apenas 4 docentes) de que existem tonalidades negativas nas manifestações afetivas. Sobre isso, as autoras ainda acrescentam:

[...] afetividade é por elas entendida como a presença de aspectos que norteiam relações humanas, tanto as brigas e confusões, como as expressões de agrado e concordância.

Verificou-se que no cotidiano escolar se deflagram muitas expressões de afetividade: momentos de carinho, afeição, solidariedade, mas também situações de embate, desentendimento entre os próprios alunos, entre professor e aluno. [...] E não seria diferente nas instituições de Educação Infantil. (BORBA, SPAZZIANI, 2007, p 11).

Destacamos também o trabalho de Corsino e Santos (2007), tratando das relações contruídas entre adultos e crianças, que trazem duas coleções de falas: a primeira diz respeito às matizes dos olhares das professoras em relação às crianças e a segunda traz questões de relação de autoridade e as nuances dos gestos e das falas de adultos e crianças. As autoras discutem sobre os modos arbitrário e violento (físico e simbólico) que permeiam a história das relações entre adultos e crianças e evidenciam isso nas falas, muitas vezes contraditórias, das professoras. Os contrastes se revelam por meio de afetos e olhares com “matizes que vão de um extremo ao outro: do carinho à violência simbólica, do cuidado à humilhação, do respeito ao desrespeito.” (p 14 e 15).

Nessa mesma linha de compreensão, Martins Filho (2006) apresenta as relações contraditórias, por parte dos adultos, evidentes no cerne das interações estabelecidas com crianças de uma creche municipal e o modo como as crianças respondiam a essas contradições, demonstradas por meio de tensões nas socializações nas relações com os pares. O autor percebeu dicotomias no tratamento dispensado às crianças, em que três professores tratavam seus alunos de forma excessivamente padronizada, enquadrando-as em rituais rígidos, em uniformidade e homogeneização; enquanto outra professora conseguia, com leveza e de maneira respeitosa, proporcionar relações favoráveis, na medida em que mediava os conflitos por meio de acordos e negociações com as crianças.

Essas três pesquisas, dentre outras, caracterizam uma emergente preocupação com as questões relativas às interações entre professores e crianças, considerando os modos de ação pelos quais os professores expressam e entendem a afetividade. Chamam atenção para a importância de compreender a criança como ser indissociável, que deve ter garantido o seu direito de se desenvolver integralmente.

## **Considerações Finais**

Para além do processo de inculpação dos atores escolares, o cenário convida a uma busca de estratégias para superar os problemas que se apresentam no universo escolar, de modo que todos os seus envolvidos sintam-se parte integrante, sem a perda de identidades, que tenham seus vínculos e relações restabelecidos positivamente.

Nosso interesse nessa investigação era de conhecer, numa fase tão importante para o desenvolvimento da pessoa, a Educação Infantil, o que estava sendo discutido pelos estudiosos da educação, visto que o foco tenha se ampliado na temática nas últimas décadas. No entanto, o que percebemos, é a raridade das discussões sobre violência e agressão nessa fase, ainda mais quando se trata de revelar esse fenômeno partindo dos docentes.

Como já dito, trata-se de uma etapa muito importante para o desenvolvimento da criança, dada a profundidade das aquisições nas dimensões cognitivas, afetivas e motoras. São processos intensos de aprendizagens, que incluem modos de ação, comportamentos e saberes elaborados historicamente. É rica a aprendizagem de tornar-se humano, pela necessidade inerente ao homem de ser social.

É na Educação Infantil que a criança terá os primeiros indicadores de seu próprio conceito acadêmico, por meio das interações que se tecem entre seus pares e com os adultos em sua volta. Deste modo, as instituições de Educação Infantil devem oferecer ambientes acolhedores, que garantam às crianças oportunidades de explorar a cultura humanamente elaborada. Devem permitir às crianças sentirem-se seguras física e psicologicamente, na medida em que são cuidadas e educadas.

Perceber que na Educação Infantil há violências e agressões contra as crianças, assim como na escola, mas que esses fenômenos ainda não são objeto efetivo de estudo, preocupa-nos. Se as crianças sofrem diariamente com esses atos e o assunto permanece velado, insurge-nos que esses atos podem, na verdade, nem serem reconhecidos por seus agentes e que é urgente entender esses processos, pois as crianças crescem e as marcas podem ser indelévels.

Antes de pensar que as crianças são o futuro, é preciso pensar nas crianças como sujeitos de direitos no presente, pessoas competentes e cidadãs dignas de serem respeitadas.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília, DF: UNESCO, 2005, 404 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>>. Acesso em: 15. nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Violência no meio escolar: violência na e da escola no Brasil**. Palestra apresentada no seminário “Violência nas Escolas: possibilidades de parceria para o enfrentamento do problema”. Instituto da Criança e do Adolescente (ICA); Pró-reitoria de Extensão da PUC Minas, 2006. Disponível em: <[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:20WuFfXq8GgJ:www.miriamabramovay.com/site/index.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D102%26Itemid%3D+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESj5sZ99yYr1\\_QzIWMQQfc6FfurLXmlwZh8bbyG1jxejAYRah8g-47ukpJHflmUYgizBa3ShB1vP4JkBDE92RUH2pUkckSh457hilg17qf6r5ggfZitXDYKCz](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:20WuFfXq8GgJ:www.miriamabramovay.com/site/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D102%26Itemid%3D+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESj5sZ99yYr1_QzIWMQQfc6FfurLXmlwZh8bbyG1jxejAYRah8g-47ukpJHflmUYgizBa3ShB1vP4JkBDE92RUH2pUkckSh457hilg17qf6r5ggfZitXDYKCz)>

wdT4kLHWUWR-QVu&sig=AHIEtbSJtLFlZ2blaz37ey6zbXpr1wYrTw> Acesso em: 25. abr. 2012.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. MAHONEY, Abigail Alvarenga. (orgs.) **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”**: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização, ANPED–UFG, 2006.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e Cognição: rompendo a dicotomia na educação**. In: OLIVEIRA, M. K; TRENTO, D.; REGO, T. (org). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BORBA, Valdinéia R. S.; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Afetividade no contexto de Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt07-3476--int.pdf>>. Acesso em: 18. mar. 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009.

CARLINDO, Eva Poliana. **Atos agressivos físicos e verbais cometidos por professores contra seus alunos: um estudo a partir de histórias de escolarização**. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5093\\_2580.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5093_2580.pdf)>. Acesso em: 20. nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Trajetória de vida, formação profissional e atuação docente: referências significativas para se compreender a estrutura do habitus profissional de professoras atuantes em uma escola municipal do interior paulista**. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/234\\_125.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/234_125.pdf)>. Acesso em: 20. jan. 2013

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. ANPED – UFRGS, 2006.

CASTRO, Rebeca Eugênia Fernandes de. **Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva.** 2008. Dissertação. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-15122008-123651/pt-br.php>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

CERA, Fernanda Seára. **A convivência nos CEIS: implicações para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em: <[http://www6.univali.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=869](http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=869)>. Acesso em: 18. mar. 2012

CHARLOT, B. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências.** Brasília, DF: UNESCO, 2005, 404 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>>. Acesso em: 15. nov. 2011.

CHARLOT, Bernard. **A violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Sociologias. Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em 20. nov. 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSINO, Patrícia; SANTOS, Núbia de O. **Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de Educação Infantil.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3448--Int.pdf>>. Acesso em: 18. mar. 2013.

CRUZ, Sílvia Helena V. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa.** ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t078.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

DAHLBERG, G. MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Porto alegre: Arte Médica, 2003.



FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. São Paulo: Globo, 1993.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOAN, Walter. **Lugares de infância**. Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia; LEITE, M. Isabel. **Infância: fios e desafios na pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1997.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem**. In: ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MARTINS FILHO, Altino J. **Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071329int.rtf>>. Acesso em: 12. mai. 2012.

\_\_\_\_\_. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2274--Int.pdf>>. Acesso em: 18. mar. 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.) **A escola vista pelas crianças**. Porto, Editora Porto, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAUJO (2008). **A Construção social da moralidade: a voz das crianças**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.) **A escola vista pelas crianças**. Porto, Editora Porto, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LINO D. **Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças**. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.) **A escola vista pelas crianças**. Porto, Editora Porto, 2008.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Entender o outro (...) Exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil**, ANPED, 2002. (UFSC)

OLIVEIRA, Flaviana da S. **Relações Interpessoais Escolares e as Reações Agressivas dos Professores na Educação Infantil**. 2008. 74f. Monografia (conclusão de curso de graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia. Imperatriz-MA. 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Escolarização e Desenvolvimento do Pensamento: a contribuição da psicologia histórico-cultural**. Revista Diálogo Educacional, v. 4, n. 10, p. 23-34, set./dez. Curitiba, 2003.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel; VASCONCELOS, Vera. **Infância (in)visível**. Araraquara-São Paulo: Junqueira e Martins, 2007.

STEARNS, Peter. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIZZINI, Irene. **A Criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)**. Brasília – Rio de Janeiro: Unicef – Edusu, 2002.

SOUZA, Maria Abigail de; CASTRO, Rebecca Eugênia F. de. **Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 4, p. 837-845, out./dez. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. 2001. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 fev. 2012.

VASCONCELOS, Vera; SARMENTO, Manuel. **Infância (in)visíveis**. Araraquara-SP: Junqueira e Morin, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.